

Volume 8, Issue 2, November 2021

EJournal AL

**EuroAmerican Journal
of Applied Linguistics and Languages**

Special Issue

**Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire
dall'esperienza della didattica a distanza**

Guest Editors

Ilaria Borro, Sergio Conti, Elisa Fiorenza

EJournalAL

EuroAmerican Journal of
Applied Linguistics
and Languages

Volume 8, Issue 2, November 2021 pages i-223

Copyright © 2021

This work is licensed under a
Creative Commons Attribution 4.0 International License.

ISSN 2376-905X

<http://doi.org/10.21283/2376905X.14>

Editors in Chief

Laura Di Ferrante Katie A. Bernstein

Associate Editors

Emily Linares Mónica Aznárez

Editorial Team

Co-Editors in Chief

Laura Di Ferrante	Sapienza Università di Roma, Italia
Katie A. Bernstein	Arizona State University, USA

Associate Editors

Mónica Aznárez-Mauleón	Universidad Pública de Navarra, Spain
Emily Linares	University of California Berkeley, USA

Board

Laura Alba-Juez	UNED, España
Janice Aski	The Ohio State University, USA
Salvatore Attardo	Texas A&M University-Commerce, USA
Sonia Lucia Bailini	Università Cattolica di Milano, Italia
Paolo Balboni	Università Ca' Foscari, Italia
Nancy Bell	Washington State University, USA
Flavia Belpoliti	Texas A&M University-Commerce, USA
Hugo Bowles	University of Rome Tor Vergata, Italia
Margarita Borreguero Zuloaga	Universidad Complutense de Madrid
Diana Boxer	University of Florida, USA
Ruth Breeze	Universidad de Navarra, Spain
Rubén Chacón-Beltrán	UNED, España
Viviana Cortés	Georgia State University, USA
Emma Dafouz	Universidad Complutense de Madrid, España
Giuliana Garzone	IULM, International University of Languages and Media, Italia
Cinzia Giglioni	Sapienza, Università di Roma
Elisa Gironzetti	University of Maryland, USA
Carlo Guastalla	Alma Edizioni, Italia
Javier Muñoz-Basols	University of Oxford, UK
Amanda Murphy	Università Cattolica di Milano, Italia
Elena Nuzzo	Università degli studi di Roma Tre, Italia
Diego Pascual y Cabo	University of Florida, USA
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante, España
Lucy Pickering	Texas A&M University-Commerce, USA
Sergio Pizziconi	Università per Stranieri di Siena, Italia
Elisabetta Santoro	Universidade de São Paulo, Brazil
Israel Sanz-Sánchez	West Chester University, USA
Laurel Stvan	University of Texas at Arlington, USA
Paolo Torresan	Alma Edizioni, Italia
Eduardo Urios-Aparisi	University of Connecticut, USA
Ada Valentini	Università degli studi di Bergamo, Italia
Massimo Vedovelli	Università per Stranieri di Siena, Italia
Veronica Vegna	The University of Chicago, USA
Miriam Voghera	Università degli Studi di Salerno, Italia
Manuela Wagner	University of Connecticut, USA

**Coordinators
of the Editorial Staff**

Angélica Amezcua	University of Washington, USA
Cinzia Giglioni	Sapienza Università di Roma, Italia
Elyse Ritchey	National University of Ireland, Maynooth, Ireland
Consuelo Valentina Riso	James Madison University, USA

**Translators
& Proofreaders**

M ^a Paz Azparren Legarre	Universidad Pública de Navarra, España
Kathryn Baecht	Independent translator and teacher, USA
Ombretta Bassani	Università degli Studi di Pavia, Italia
Silvia Bernabei	Hockerill Anglo European College, UK
Alessandra Callà	Independent translator and teacher, Italia
Emilio Ceruti	LS Middlebury College, USA
Vinício Corrias	Universidade de São Paulo, Brazil
Nabiha El Khatib	Texas A&M University–Commerce, USA
Cristina Gadaleta	Independent teacher and researcher, UK
David Giménez Folquéz	Universitat de València, Espanya
Bill Lancaster	Tyler Junior College, USA
Maryam Moeini Meybodi	University of California, Berkeley, USA
Viviana Mirabile	Independent proofreader and teacher, Italia
Luca Morazzano	Independent proofreader and translator, Slovakia
Giuseppe Maugeri	Università Ca' Foscari di Venezia, Italia
Sendy Monarrez Rhone	Texas A&M University-Commerce, USA
Marta Pilar Montañez Mesas	Universitat de València, España
Luca Morazzano	Freelance proofreader and translator, Italy
Angela Mura	Universidad de Alicante, España
Lillie Vivian Padilla	Sam Houston State University, Huntsville, USA
Ellen Patat	Università degli Studi di Milano, Italia
Abigail Struhl	University of California, Berkeley, USA
John A. Tkac	James Madison University, USA
Sae saem Yoon	Arizona State University, USA

**Social Media
Manager**

Giulia Lattanzi

Table of Contents

Introduction	Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale Ilaria Borro, Sergio Conti, and Elisa Fiorenza	1-8
Articles	Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale Sergio Conti	9-52
	Optimal and appropriate input in a second language: the potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning Ilaria Borro and Silvia Scolaro	53-69
	Distance learning and the development of speaking skills: challenges and opportunities Alessandra Fazio and Claudia Cremasco	70-86
	Peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration Francesca La Russa and Elena Nuzzo	87-104
	Dalla valutazione in DaD alle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale Federica Del Bono and Elisabetta Bonvino	105-124
	Caratteristiche e implicazioni di una glottodidattica mobile. Un possibile quadro teorico-metodologico di riferimento Diana Peppoloni	125-141
	Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico Alice Gasparini	142-160
	Clarification and repair in emergency remote EFL classes Antonella Giacosa	161-184
	The switch to remote instruction in Spanish heritage language courses: Why social presence matters Angélica Amezcua, Anel Brandl, Evelyn Durán, and Estrella Rodriguez	185-214
Book Reviews	Review: Trentin, G. (2020). <i>Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario</i> . Franco Angeli Valentina Ornaghi	215-219
	Recensione: Russel, V. & Murphy-Judy, K. (2020). <i>Teaching language online</i> Routledge Marco Casentini	220-223

All the articles in this issue underwent double blind peer review processes.
We thank the anonymous reviewers who contributed to the quality of this issue.

Ripensare l'insegnamento delle lingue straniere a partire dall'esperienza della didattica a distanza: introduzione al numero speciale

ILARIA BORRO

University of Portsmouth

SERGIO CONTI

Università degli Studi Roma Tre

ELISA FIORENZA

Università degli Studi di Messina

Received 12 October 2021; accepted after revisions 6 November 2021

ABSTRACT

IT La didattica a distanza emergenziale determinata dalla pandemia da Covid-19 ha posto insegnanti e studenti di fronte a sfide inedite, forzando un cambiamento senza precedenti in termini di entità e rapidità. Questo numero speciale raccoglie contributi sulla didattica delle lingue, accomunati dalla volontà di trarre vantaggio dalle problematiche legate all'insegnamento a distanza per innescare riflessioni e cambiamenti necessari e duraturi, capaci di prescindere dalla situazione emergenziale che li ha generati. Questa introduzione descrive il contesto in cui insegnanti e studenti si sono trovati a operare, sottolineandone le implicazioni glottodidattiche in termini di gestione dell'input, dell'output, dell'interazione e della valutazione delle competenze. Offriamo una sintesi dei contributi inclusi nel numero speciale, seguita da una riflessione sulle possibili conclusioni trasversali all'intero volume.

Parole chiave: DAD, DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA/DDI, DIDATTICA DELLE LINGUE, COVID-19, APPRENDIMENTO DELLE L2/LS

EN The emergency remote teaching necessitated by the Covid-19 pandemic has confronted teachers and students with unknown challenges, forcing truly rapid and significant changes that are without precedent. The current special issue offers contributions, in Italian and English, that are focused on language pedagogy. Their shared objective is to gain meaningful knowledge from new issues related to remote teaching that can lead to reflection and necessary, long-lasting changes beyond the context of the emergency that created them. This introductory article describes the context in which teachers and students have found themselves working, highlighting the implications for language teaching in terms of managing input, output, interaction, and assessment. We then offer a summary of the contributions and the reviews included in this special issue, followed by a reflection on its possible conclusions.

Key words: DISTANCE LEARNING, INTEGRATED DIGITAL PEDAGOGY, LANGUAGE TEACHING, COVID-19, LEARNING OF L2/SECOND LANGUAGE

ES La enseñanza remota de emergencia determinada por la pandemia COVID-19 ha situado a docentes y a estudiantes ante desafíos desconocidos, forzando cambios rápidos y significativos sin precedentes. El presente número especial reúne contribuciones en italiano y en inglés, centradas en la enseñanza de lenguas, cuyo objetivo común es extraer conocimiento de las problemáticas relacionadas con la enseñanza remota que pueda provocar reflexiones y cambios necesarios y duraderos más allá de la situación de emergencia que las generó. Este artículo introductorio describe el contexto en el que se han encontrado trabajando el profesorado y el alumnado, destacando las implicaciones para la enseñanza de idiomas en términos de gestión del input, del output, de las interacciones y de la evaluación de las competencias. Tras ello, ofrecemos una síntesis de las contribuciones y de las reseñas incluidas en este número especial, seguida de una reflexión sobre las posibles conclusiones trasversales al número entero.

Palabras clave: DIDÁCTICA A DISTANCIA, DIDÁCTICA DIGITAL INTEGRADA, DIDÁCTICA DE LENGUAS, COVID-19, APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

✉ **Ilaria Borro**, University of Portsmouth
Ilaria.borro@port.ac.uk

1. Contesto e obiettivi del numero speciale

Nel tentativo di contenere la diffusione della pandemia da Covid-19, il 4 marzo 2020 il Governo italiano ha emanato un decreto ministeriale che ha imposto la chiusura temporanea delle scuole di ogni ordine e grado su tutto il territorio nazionale. Per la fine del mese di marzo, azioni simili sono state intraprese da tutti i Governi europei e da numerosi Governi extraeuropei.¹ Ciò ha comportato lo spostamento delle attività didattiche su piattaforme online e l'attivazione della Didattica a Distanza (DaD) o Didattica Digitale Integrata (DDI).

Il carattere emergenziale di questi cambiamenti unitamente alla diffusa impreparazione delle istituzioni scolastiche nell'adottare soluzioni tempestive, ha avuto un profondo impatto su milioni di studenti, comportando non solo "un maggior affaticamento cognitivo e una diminuzione delle capacità ricettive [ma] anche senso di isolamento, passività, dipendenza in quanto la comunicazione mediata dal computer limita le capacità di collaborazione e di partecipazione attiva alla vita sociale e collettiva" (Sarsini, 2020, p. 10). Un simile senso di disorientamento ha coinvolto anche i docenti, i quali hanno dovuto adeguarsi in tempi brevi a forme didattiche diverse da quelle usuali.

Tali considerazioni valgono in particolare per la didattica delle lingue straniere. La natura multifaccettata dell'apprendimento linguistico, infatti, richiede idealmente lo sviluppo parallelo e bilanciato di diverse competenze e abilità. Inoltre, è necessario tener conto del ruolo centrale di fattori quali l'adeguatezza dell'input e la negoziazione di forme e significati (Long, 2015), oltre alla possibilità di produrre output (Swain, 1985, 2000) e di ricevere feedback attraverso l'interazione con il docente e tra pari (ad es. Nicholas, Lightbown, & Spada, 2011; Sharwood-Smith, 1993). Per questi motivi, è chiaro come lo spostamento delle attività didattiche online abbia costretto i docenti a rivedere l'intervento educativo, dalle strategie e tecniche pedagogiche alle modalità di valutazione delle competenze (Celentin, Daloso, & Fiorentino, 2021; Fragai, Fratter, & Jafrancesco, 2020). E sebbene l'uso delle tecnologie digitali sia sempre più diffuso nella didattica delle lingue con esiti spesso incoraggianti, è stato altresì osservato come "keeping on top of project goals, activity/task design, technology interface, and the management of often complex logistical realities is challenging" (Kern, 2011, p. 201), dal momento che per sfruttare in modo ottimale le possibilità della tecnologia, essa deve essere integrata attentamente nel curriculum e collegata chiaramente ai risultati e alle attività di apprendimento, insegnamento e valutazione (Corder & U-Mackey, 2010). In particolare, come evidenziano Celentin e colleghi (2021), la DaD fallisce laddove tenta di riprodurre nel digitale le modalità del presenziale.

Al fine di valutare l'impatto della DaD/DDI sulla didattica delle lingue, nel mese di luglio 2020 il Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue (GRAAL),² di cui facciamo parte, ha sottoposto un questionario a 136 docenti e 241 studenti, principalmente universitari e di scuola secondaria. Il questionario toccava vari aspetti della didattica delle lingue a distanza, quali gli strumenti utilizzati, il tipo di *feedback* fornito agli studenti, la percezione di docenti e studenti sull'efficacia degli interventi didattici e le modalità di valutazione implementate. I dati così raccolti hanno fatto da base per riflessioni e proposte di buone pratiche didattiche supportate dalla letteratura scientifica esistente, con lo scopo non solo di accogliere le sfide della DaD/DDI, ma soprattutto di trarre beneficio dall'esperienza appena vissuta. Tali proposte sono state presentate durante una giornata aperta che si è svolta online il 17 ottobre 2020 e che è stata recepita con favore da numerosi docenti e ricercatori del settore.

Dover affrontare la situazione emergenziale di un insegnamento delle lingue attraverso strumenti digitali ha portato ad avvicinarsi a problematiche e criticità in modo necessariamente nuovo e originale. Tale processo non si è limitato a toccare tematiche strettamente legate all'insegnamento a distanza, ma ha comportato riflessioni più ampie e ripensamenti talvolta radicali, con la potenzialità di contribuire alla didattica delle lingue a prescindere dalla situazione critica contingente. Fare il possibile affinché l'evento traumatico a cui siamo stati esposti generi un cambiamento duraturo e utile ci è sembrato doveroso. Pertanto, il presente numero speciale mira a diffondere a un più vasto pubblico di insegnanti e ricercatori le riflessioni emerse nel corso dell'evento GRAAL, integrate con ulteriori contributi, il cui denominatore comune è il ripensamento della didattica delle lingue a partire dall'esperienza a distanza.

¹ Dati UNESCO, <<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>>; ultima consultazione: 05/10/2021.

² GRAAL è un gruppo di ricercatori, studenti e insegnanti che si occupano di didattica delle lingue. Nasce al Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università Roma Tre a partire dall'esperienza del gruppo di ricerca sul Task-based Language Teaching, attivo tra il 2015 e il 2019. Partecipano attivamente a GRAAL persone appartenenti a diverse istituzioni italiane, che si incontrano regolarmente per discutere dei loro progetti di ricerca. (Fonte <<https://www.graalblog.com/it/chissiamo/>>; ultima consultazione 25/09/2021).

2. Contributi

Il presente numero speciale di *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, raccoglie nove contributi in italiano e in inglese che, prendendo spunto da problematiche rese evidenti dalla DaD/DDI e poggiando su solide basi teoriche e sperimentali, sviluppano riflessioni valide per la ricerca sull'apprendimento/insegnamento delle lingue seconde in senso più ampio. In particolare, i primi cinque contributi, consistono nelle proposte dei membri del GRAAL, il cui background comune (cfr. nota 2) traspare nelle soluzioni didattiche e nelle riflessioni teoriche proposte in relazione alle difficoltà emerse dal questionario: tutte le proposte fanno riferimento alla cornice teorica della didattica per *task*, pur concentrandosi ciascuno su un aspetto specifico della didattica delle lingue, dall'input allo sviluppo delle abilità orali, dal feedback correttivo alla valutazione delle competenze. I quattro articoli successivi nascono indipendentemente dai dati del questionario GRAAL, e arricchiscono il numero speciale da un lato con prospettive tecniche e glottodidattiche su diversi strumenti digitali, e dall'altro con una riflessione sugli aspetti affettivi dell'inclusività e dell'accesso alle pratiche educative.

Il numero si apre con il saggio di Sergio Conti dal titolo *Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale*. In questo studio, l'autore descrive nel dettaglio gli strumenti e i campioni di riferimento dell'indagine condotta da GRAAL, per poi procedere con l'analisi dei dati emersi nelle diverse sezioni del questionario: gli strumenti, le tecniche e le attività svolte durante le lezioni a distanza, la gestione del feedback, la valutazione e la percezione generale dei rispondenti. Rispetto ad altri contributi simili, anche molto recenti (ad es., Celentin et al., 2021), lo studio si contraddistingue per l'inclusione nel campione sia di docenti universitari, sia soprattutto di studenti, la cui voce è stata spesso trascurata nella letteratura scientifica sulla didattica durante l'emergenza sanitaria. Infine, come già accennato, l'analisi costituisce il punto di partenza degli studi proposti dai membri del GRAAL nei quattro articoli successivi, nell'ottica di trasformare le criticità emerse in un'occasione per riflettere sulla pratica glottodidattica così come l'abbiamo conosciuta fino ad oggi.

Il primo di questi contributi si intitola *Optimal and appropriate input in a second language: the potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning*, di Ilaria Borro e Silvia Sclaro, e tratta della difficoltà da parte dei docenti di percepire l'adeguatezza dell'input rispetto al livello dei loro studenti. Le autrici approfondiscono quindi la tematica dell'input ottimale, analizzando in termini psicolinguistici e acquisizionali le problematiche dell'input semplificato e di quello autentico e non comprensibile. Richiamandosi ai principi del *task-based language teaching*, propongono quindi l'input elaborato o elaborato-modificato (Long, 2020) come una possibile soluzione per far sì che gli apprendenti siano esposti a materiale autentico e adatto al loro livello. L'efficacia dell'input elaborato ed elaborato-modificato è supportata nel contributo da considerazioni teoriche e dati sperimentali, che ne dimostrano non solo le potenzialità nel contesto della didattica a distanza, ma anche i benefici in qualsiasi contesto di insegnamento.

A differenza dello studio precedente, il contributo di Alessandra Fazio e Claudia Cremasco dal titolo *Distance learning and the development of speaking skills: challenges and opportunities* è invece ascrivibile al filone dell'*action research* e offre una risposta a un'importante sfida che i docenti e gli apprendenti hanno dovuto affrontare nelle lezioni di lingue a distanza: lo sviluppo delle abilità orali. Nello specifico, le autrici propongono una riflessione sulle strategie e sulle pratiche efficaci per lo sviluppo del parlato, a distanza e in presenza. Con questo scopo promuovono l'approccio didattico basato sui *task* e il *Teaching Speaking Cycle Pedagogical Model* (Goh & Burns, 2012), implementato sulla piattaforma *Flipgrid* e considerato uno strumento efficace per rendere i discenti consapevoli e autonomi del proprio apprendimento. Sulla base dei risultati ottenuti, che dimostrano un incremento significativo delle abilità orali dei partecipanti nelle diverse fasi del *task cycle*, le autrici propongono un cambio di paradigma, maggiormente centrato sugli apprendenti e che sostenga l'integrazione nelle classi di lingue di strumenti digitali innovativi e immersivi, come quelli sperimentati durante l'emergenza sanitaria.

Il lavoro successivo, intitolato *Peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration*, approfondisce l'utilizzo del feedback correttivo tra pari (*peer written corrective feedback* - PWCF; Yu & Lee, 2016), che risulta scarsamente diffuso nella pratica didattica, anche a distanza. Agganciandosi ai risultati del questionario del GRAAL, le autrici Francesca La Russa ed Elena Nuzzo ipotizzano che tale strumento sarebbe risultato particolarmente utile in un contesto quale quello della DaD, in cui ad essere penalizzate sono state soprattutto l'interazione e l'autonomia degli apprendenti. Sulla base di queste riflessioni, lo studio analizza gli aspetti positivi del PWCF in termini di stimolo per la riflessione metalinguistica e l'autonomia degli apprendenti in un contesto *task-based*. I dati empirici su cui è basata l'analisi provengono da un progetto di telecollaborazione tra apprendenti italo-foni e anglo-foni, impegnati nel *task* di fornire

feedback correttivo a un testo scritto dal rispettivo partner: l'analisi degli estratti delle interazioni mette ben in luce come il PWCF si sia rivelato un importante strumento pedagogico le cui potenzialità in termini di riflessione meta- e cross-linguistica non solo sono in grado di compensare la scarsa attenzione alla forma che caratterizza l'apprendimento della lingua in tandem, ma sono anche applicabili in contesti di apprendimento più strutturati come la classe di lingua, che sia a distanza o in presenza.

Anche Federica Del Bono ed Elisabetta Bonvino sfruttano le potenzialità della didattica per task affrontando un aspetto cruciale dell'insegnamento delle lingue straniere: la valutazione delle competenze linguistiche. Nel saggio *Applicazioni didattiche delle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale. Riflessioni a partire da un questionario sulla valutazione delle lingue nella DaD*, le autrici analizzano le pratiche valutative e le principali difficoltà riscontrate dai docenti che hanno risposto al questionario GRAAL, anche rispetto alla modalità in presenza. In merito ai cambiamenti imposti dalla DaD in questo ambito, lo studio evidenzia che numerosi docenti hanno utilizzato delle prove globali basate su task, con l'obiettivo di elicitarle le effettive capacità di uso della lingua straniera. A tale proposito, Del Bono e Bonvino mostrano i vantaggi di una valutazione basata sul concetto di adeguatezza funzionale (o AF; Kuiken & Vedder, 2017), che permette di valutare il raggiungimento degli obiettivi del task senza trascurare gli aspetti linguistici della *performance*. Su questi presupposti le autrici illustrano le possibili applicazioni di scale di valutazione ideate specificamente per valutare il costrutto dell'AF, sia in presenza che a distanza.

I contributi successivi non sono legati al questionario GRAAL ma risultano coerenti con i precedenti in termini di tematiche, approcci e requisiti metodologici, integrando il numero speciale con prospettive complementari.

Diana Peppoloni nel contributo *Verso una didattica delle lingue mobile. Un possibile quadro glottodidattico* illustra le potenzialità del *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), che nel contesto della didattica a distanza acquisisce una nuova centralità. Dopo l'esposizione della cornice teorica e delle evidenze sperimentali a sostegno dell'uso di dispositivi mobili nella didattica delle lingue, l'autrice propone un quadro di riferimento che possa guidare gli insegnanti nell'implementazione di pratiche didattiche efficaci, che tengano conto di fattori cruciali quali la mobilità degli apprendenti, la dinamicità della lingua, la funzionalità degli strumenti tecnologici e l'esperienza del docente. Il contributo continua quindi a rivolgersi agli insegnanti attraverso una serie di suggerimenti in termini di strategie e tecniche, per chiudersi con un esempio di attività didattica. Fra i punti di forza del MALL emergono le possibilità di didattica cooperativa ed esperienziale, il contatto diretto con un uso autentico della lingua e l'utilizzo di dispositivi familiari agli apprendenti, con effetti potenzialmente positivi su motivazione e coinvolgimento nel processo di acquisizione.

Spostando la riflessione dalle possibilità offerte dai dispositivi a quelle legate alle piattaforme, Alice Gasparini, nel suo saggio *Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico*, esplora l'organizzazione degli spazi formativi digitali, approfondendo in particolare il concetto di usabilità, sia da un punto di vista tecnico, sia da una prospettiva pedagogica. L'autrice ripercorre lo sviluppo di concetti fondamentali su cui si basa lo studio, quali l'usabilità, l'usabilità pedagogica e la *learning analytics*, rendendo esplicito il collegamento con la didattica delle lingue. Nella sezione applicata, invece, si analizzano le potenzialità e le criticità di due diversi ambienti digitali, ovvero le piattaforme Moodle e WordPress, allestiti appositamente per ospitare risorse *open-source* di italiano come L2. L'utilizzo di un software di monitoraggio del comportamento degli utenti, di interviste e questionari ha permesso di rilevare l'usabilità dei due sistemi di apprendimento, in termini di coinvolgimento degli utenti nei confronti dell'ambiente di apprendimento e delle risorse in esso contenute, nonché della soddisfazione rispetto allo sviluppo di abilità e competenze nella lingua italiana, fornendo spunti di riflessione per calibrare l'intervento didattico in ambienti digitali sempre più sui bisogni degli apprendenti.

Il contributo di Antonella Giacosa, dal titolo *Clarification and repair in Emergency Remote EFL classes*, rimane nell'ambito degli strumenti digitali applicati alla glottodidattica, analizzando nello specifico le dinamiche interazionali nel contesto dell'*Emergency Remote Teaching* (ERT). Rispetto all'*e-learning*, i due fattori che contraddistinguono l'ERT sono il carattere provvisorio e la mancanza di pianificazione: ciò ha avuto importanti ripercussioni sul piano delle interazioni tra docenti e apprendenti, ripercussioni che sono state analizzate dall'autrice secondo la prospettiva della *Conversation Analysis*. Nello specifico, lo studio si sofferma sulle sequenze di chiarimento e *repair* avviate sia dagli insegnanti che dagli studenti, mettendo in luce il carattere multimodale delle interazioni online ed evidenziando in particolare il ruolo cruciale della chat. Tale strumento si è rivelato infatti fondamentale per la creazione e il mantenimento dell'intersoggettività, offrendo la possibilità soprattutto agli studenti di avviare sequenze di negoziazione senza interrompere il flusso della lezione. Questi risultati spingono all'impiego della chat come strumento pedagogico anche in contesti non

emergenziali, in quanto in grado di favorire la partecipazione degli apprendenti in termini sia quantitativi che qualitativi, consentendo loro di contribuire attivamente al processo di creazione del significato.

Una prospettiva diversa e complementare è offerta dalla proposta di Angelica Amezcua, Anel Brandl, Evelyn Duran ed Estrella Rodriguez, *The switch to remote instruction in Spanish heritage language courses: Why social presence matters*. Le autrici utilizzano lo strumento del questionario per analizzare il ruolo della *social presence* (SP) nei corsi a distanza di spagnolo come lingua ereditaria. Lo studio ha coinvolto 126 studenti di spagnolo come lingua ereditaria in istituzioni universitarie della costa orientale degli Stati Uniti, ed è inquadrato in una cornice teorica che tiene conto sia della letteratura internazionale riguardante la SP, sia delle diseguaglianze che le studentesse e gli studenti di origine latino-americana devono affrontare nel corso della loro istruzione superiore. I risultati del questionario indicano agli insegnanti la necessità di tenere conto di un accesso limitato da parte degli apprendenti alle tecnologie necessarie alle lezioni a distanza, così come dell'importanza di fattori quali l'individualità dell'apprendente e la collaborazione fra pari. Questo, insieme a un coinvolgimento autentico dell'insegnante verso gli studenti al di là dei meri bisogni linguistici, può avere un effetto cruciale nel diminuire gli elevati tassi di abbandono degli studenti di spagnolo come lingua ereditaria.

Il numero speciale si chiude con due recensioni di volumi pubblicati recentemente sul tema del *distance learning* e della progettazione di corsi online. Il primo volume, *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*, di Giorgio Trentin (2020), è recensito da Valentina Ornaghi. Coerentemente con i temi del numero speciale, l'autrice fa emergere come i suggerimenti relativi alla didattica a distanza presenti nel volume siano applicabili anche alla classe di lingue. Specificamente rivolto alla glottodidattica è invece il volume *Teaching Language Online*, di Victoria Russel e Kathryn Murphy-Judy (2020), recensito da Marco Casentini. L'autore mette in luce come il testo riesca ad affrontare tutti i principali aspetti da considerare nella progettazione e nell'erogazione di un corso di lingua online efficace, dalla riflessione sulle competenze del docente e sugli strumenti di valutazione ai fattori affettivi implicati nella delicata relazione con gli studenti.

3. Conclusioni e implicazioni didattiche

Con il presente numero speciale abbiamo voluto accogliere istanze di rinnovamento già da tempo oggetto di attenzione sia a livello di riflessione teorica sia nella pratica glottodidattica. L'emergenza pandemica ha reso evidente come tale rinnovamento non fosse più rimandabile, e ha fornito un'eccezionale opportunità per la messa in discussione di prassi consolidate.

Sfruttando tale volano abbiamo selezionato contributi che affrontassero i principali temi implicati nella discussione, cercando di restituire un quadro quanto più esaustivo dei fattori in gioco. In primo luogo, abbiamo preso in considerazione il ripensamento di tematiche didattiche legate ad aspetti cruciali quali input, output, interazione e valutazione. Tali aspetti sono stati scelti sulla base di dati empirici, provenienti da un'indagine volta a dar voce a tutti gli attori coinvolti processo di apprendimento. La seconda macro-area che abbiamo considerato imprescindibile è quella degli strumenti tecnologici, con cui insegnanti e apprendenti si sono trovati necessariamente a fare i conti, spesso scontrandosi con carenze in termini di competenze e risorse materiali. Infine, abbiamo ritenuto necessario trattare anche aspetti di ordine sociale ed emotivo quali l'abbandono scolastico nelle fasce più deboli della popolazione e l'isolamento individuale, che la didattica a distanza emergenziale ha contribuito ad acuire.

Pur concentrandosi principalmente sul contesto italiano, a cui la maggior parte degli autori fa riferimento, il numero speciale include studi che valicano i confini nazionali. Le tematiche affrontate, inoltre, non si esauriscono a livello locale: il carattere globale della pandemia e delle sfide che questa ha comportato rende generalizzabili le riflessioni e le soluzioni che emergono in questa sede.

L'aspetto che emerge come una costante trasversale ai vari contributi è che nonostante la tecnologia possa apparire come protagonista del ripensamento glottodidattico legato alla pandemia, è in realtà la centralità dell'apprendente a confermarsi cruciale da tutte le angolazioni qui considerate. In particolare, questo è vero non solo progettando i contenuti dell'azione didattica, ma è fondamentale anche nella scelta e nell'utilizzo degli strumenti tecnologici, oltre che determinante nel garantire l'inclusività e la piena partecipazione degli individui al percorso di apprendimento.

Il principale auspicio del numero speciale è quindi che non si tema di scardinare assunti consolidati per ricostruire nuove prospettive sempre più in linea con i bisogni reali degli apprendenti, in modo da definire e diffondere pratiche didattiche con saldi fondamenti teorici e conferme empiriche.

Ringraziamenti

Ringraziamo tutte/i le autrici/gli autori che hanno contribuito a questo Special Issue, le colleghe/i colleghi che hanno accettato di rivedere gli articoli in forma anonima. Desideriamo, inoltre, ringraziare il Comitato Editoriale di *E-JournALL*, *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, per aver permesso la realizzazione di questo numero speciale. Infine, un ringraziamento speciale va a Elena Nuzzo, Diego Cortés Velásquez, Laura Di Ferrante e Katie Bernstein per il loro costante supporto in ogni fase del progetto.

Riferimenti bibliografici

- Corder, Debbie, & U-Mackey, Alice (2010). Integration of technology for effective learning, teaching and assessment. In Mike Levy, Françoise Blin, Claire B. Siskin, & Osamu Takeuchi (a cura di), *WorldCALL: International perspectives on computer-assisted language learning* (pp. 188-201). Routledge.
- Celentin, Paola, Daloiso, Michele, & Fiorentino, Alice (2021). Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione. *Italiano LinguaDue*, 1, 13-32.
- Goh, Christine C. M., & Burns, Anne (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Fragai, Eleonora, Fratter, Ivana, & Jafrancesco, Elisabetta (2020). Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 38-62.
- Long, Michael (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, Michael (2020). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), 169-182.
- Kern, Richard (2011). Technology and language learning. In James Simpson (a cura di), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 200-214). Routledge.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321-336.
- Nicholas, Howard, Lightbown, Patsy & Spada, Nina (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning* 51, 719-758.
- Russel, Victoria, & Murphy-Judy, Kathryn (2020). *Teaching language online*. Routledge.
- Sarsini, Daniela (2020). Alcune riflessioni sulla didattica a distanza. *Studi sulla formazione*, 23(1), 9-11.
- Sharwood-Smith, Michael (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Swain, Merrill (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Susan M. Gass & Carolyn G. Madden (a cura di), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House Publishers.
- Swain, Merrill (2000). The Output Hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In James P. Lantolf (a cura di), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 97-114). Oxford University Press.
- Trentin, Guglielmo (2020). *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Franco Angeli.
- Yu, Shulin, & Lee, Icy (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493.

Ilaria Borro, University of Portsmouth
 Ilaria.borro@port.ac.uk

- IT** **Ilaria Borro** ha di recente conseguito un dottorato di ricerca presso la University of Portsmouth (UK), con una tesi relativa all'apprendimento incidentale delle lingue seconde. Da dieci anni insegna italiano a stranieri presso istituzioni accademiche, pubbliche e private. Al contempo, contribuisce alla ricerca scientifica sull'acquisizione delle lingue seconde attraverso ricerche sperimentali, presentazioni a convegni internazionali e pubblicazioni. È membro attivo di GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue), nel cui contesto contribuisce all'organizzazione di eventi di formazione per docenti di lingua e al sostegno di attività di ricerca, con lo scopo di diffondere una didattica delle lingue con solide basi scientifiche ed empiriche.
- EN** **Ilaria Borro** recently completed her Ph.D. at the University of Portsmouth (UK) with a thesis related to the incidental learning of second languages. For over 10 years, she has taught Italian as a second language in public and private academic institutions. At the same time, she has contributed to the scientific research of second language acquisition through experimental research, presentations at international conferences, and publications. She is an active member of GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue), where she contributes to the organization of professional development events for language teachers and to the support of research activities whose objective is to disseminate language teaching pedagogy with well-founded scientific and empirical evidence.
- ES** **Ilaria Borro** ha completado recientemente un doctorado en la Universidad de Portsmouth (Reino Unido), con una tesis sobre el aprendizaje incidental de segundas lenguas. Ha enseñado italiano como L2 durante diez años en universidades, instituciones públicas y privadas. Al mismo tiempo, ha contribuido a la investigación sobre adquisición de segundas lenguas a través de estudios experimentales, presentaciones en congresos internacionales y publicaciones científicas. Es miembro activo de GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue, Grupo de Investigación y Acción sobre el Aprendizaje de Idiomas) donde contribuye tanto a la organización de eventos para la formación del profesorado de lenguas como al desarrollo de actividades de investigación, con el objetivo de difundir una enseñanza de idiomas basada en la investigación empírica y en la evidencia científica.

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. È membro attivo di GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue) a partire da gennaio 2020. Si occupa di didattica e acquisizione del cinese 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. As of January 2020, he is an active member of GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue). 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. A partir de marzo de 2020 es miembro activo de GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue, Grupo de Investigación y Acción sobre el Aprendizaje 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.

Elisa Fiorenza, Università degli Studi di Messina
elisa.fiorenza@unime.it

- IT** **Elisa Fiorenza** è ricercatrice senior a tempo determinato presso il Dipartimento di Civiltà Antiche e Moderne dell'Università degli studi di Messina, abilitata a professore di seconda fascia (L-LIN/02). È stata assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere dell'Università degli studi Roma Tre e docente a contratto di Didattica delle lingue moderne presso l'Università degli studi dell'Aquila. Ha collaborato con l'Università degli studi di Roma "Foro Italico" e con il CLA di Roma Tre. È membro attivo di GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue) fin dalla sua formazione. È esperta di intercomprensione e membro del gruppo EuRom5, progetto vincitore del Label Europeo delle lingue 2013. I suoi principali interessi scientifici sono la didattica del plurilinguismo, la lettura in L2/LS, l'analisi del parlato.
- EN** **Elisa Fiorenza** is a full-time research associate and Associate Professor in the Department of Ancient and Modern Civilization at the Università degli Studi of Messina. She was previously a research fellow in the Department of Foreign Languages, Literatures and Cultures at the Università degli Studi Roma Tre and adjunct instructor of Foreign Language Teaching at the Università degli Studi in L'Aquila. She also worked with the Università degli Studi of Rome "Foro Italico" and with CLA of Roma Tre. She has been an active member of GRAAL (Research and Action Group on Foreign Language Learning). She is an expert in intercomprehension and also a member of the EuRom5 group, whose project won the 2013 European Language Label. Her main interests are plurilingual pedagogy, reading in L2, and analysis of oral production.
- ES** **Elisa Fiorenza** es investigadora a tiempo completo en el Departamento de Civilización Antigua y Moderna de la Università degli Studi de Messina y está acreditada a Profesora Titular de Universidad. Ha sido investigadora en el Departamento de Lenguas, Literaturas y Culturas Extranjeras de la Università degli Studi Roma Tre y profesora adjunta de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la Università degli Studi de L'Aquila. También trabajó con la Università degli Studi de Roma "Foro Italico" y con el CLA de Roma Tre. Ha sido miembro activo de GRAAL (Grupo de Investigación y Acción sobre el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras). Es experta en intercomprensión y también es miembro del grupo EuRom5 cuyo proyecto ganó el European Language Label en el 2013. Sus principales intereses son la enseñanza plurilingüe, la lectura en L2, y el análisis de la producción oral.

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 difficoltosi. 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.

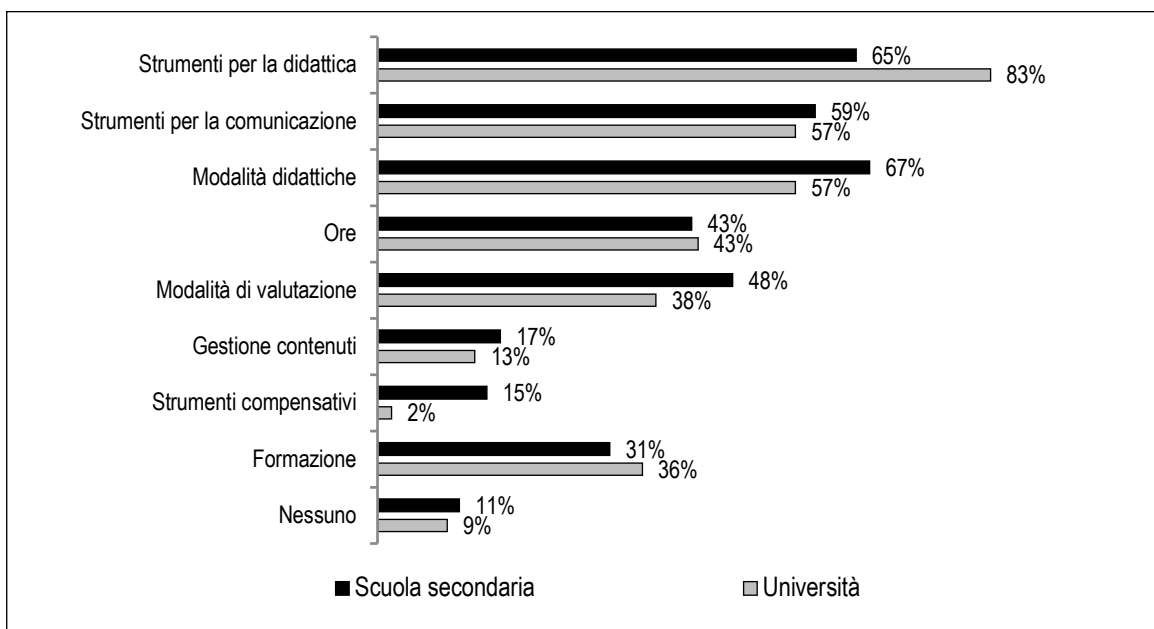


Figura 1. Indicazioni istituzionali (item I.16)

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

Google Meet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jitsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libri cartacei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microsoft Teams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBS Studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raiscuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screen-o-matic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servizi di cloud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socloo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WeSchool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zoom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante tiene una lezione frontale in videoconferenza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante effettua videochiamate individuali con gli studenti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la lezione, l'insegnante fa svolgere agli studenti attività individuali o di gruppo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante assegna attività di preparazione alla lezione online, poi fornisce un feedback durante la videolezione.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante assegna attività da svolgere autonomamente. Se emergono domande, gli studenti possono contattare il docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante registra delle videolezioni in cui spiega i punti principali del tema del giorno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante assegna dei video legati all'argomento del giorno recuperati da fonti esterne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipazione globale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spontaneità degli interventi in risposta agli stimoli didattici	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autonomia nell'interazione fra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilità di creare una discussione partecipata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso della lingua target come lingua veicolare per interagire fra pari e/o con l'insegnante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Possibilità di capire se l'input è adatto al livello degli apprendenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Contatti personali con il docente al di fuori delle lezioni (richieste di chiarimento, giustificazione assenze ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Svolgimento dei compiti assegnati	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto differito in chiusura di lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback personalizzato scritto per ogni studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback generale a tutti gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback tra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto differito in chiusura di lezione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback scritto (es. tramite strumenti di revisione che permettono di modificare e inserire commenti nel testo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback personalizzato scritto per ogni studente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback generale a tutti gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Feedback tra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho riscontrato delle difficoltà nel fornire feedback a distanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto alla modalità in presenza, dedico più tempo a fornire feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rispetto alla modalità in presenza, dedico meno tempo a fornire feedback	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gli strumenti a disposizione sono adeguati a fornire un feedback a distanza efficace	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nella DaD, gli studenti recepiscono il feedback fornito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho incontrato dei problemi nell'adattare la mia valutazione alla modalità a distanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il tempo che dedico alla valutazione è aumentato rispetto a quando lavoravo in presenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il tempo che dedico alla valutazione è diminuito rispetto a quando lavoravo in presenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare una valutazione globale delle diverse competenze linguistico-comunicative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare una valutazione continua tramite diverse attività svolte durante il corso (es. progetti, presentazioni, lavori di gruppo, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autovalutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione tra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare una valutazione globale delle diverse competenze linguistico-comunicative	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fare una valutazione continua tramite diverse attività svolte durante il corso (es. progetti, presentazioni, lavori di gruppo, ecc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autovalutazione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Valutazione tra pari	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Produzione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interazione scritta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interazione orale	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Computer portatile	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Smartphone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tablet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Edmodo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

E-mail	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facebook	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Facetime	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Google Meet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jitsi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Libri cartacei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Moodle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Microsoft Teams	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
OBS Studio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raiscuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Screen-o-matic	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Servizi di cloud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skype	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Socloo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WeSchool	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
WhatsApp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
YouTube	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Zoom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<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"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante faceva una lezione in videoconferenza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'insegnante effettuava videochiamate individuali con gli studenti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durante la lezione, l'insegnante faceva svolgere agli studenti attività individuali o di gruppo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

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

Optimal and appropriate input in a second language: The potential of (modified-)elaborated input in distance and classroom learning

ILARIA BORRO

University of Portsmouth

SILVIA SCOLARO¹

Università Ca' Foscari di Venezia

Received 21 April 2021; accepted after revisions 6 September 2021

ABSTRACT

EN | Instructors' difficulties in judging whether linguistic material is suitable for their students' level seem to have been aggravated during the pandemic (Conti, 2021). In this situation, there is the risk of exposing learners to inappropriate input, which can be detrimental to language acquisition. The proposed solution, (modified-)elaborated input, is designed to increase comprehensibility without sacrificing the richness of authentic input, which is crucial for language acquisition (Long, 2015; 2020; O'Donnel, 2009; Yano, Long, & Ross, 1994). The features of elaborated input make its application beneficial in any kind of language course. In addition, in the context of online teaching, elaborated input can be a powerful tool to deal with the issue of input appropriateness. This work analyzes the theoretical underpinnings of elaborated and modified-elaborated input while providing a review of the existing empirical data supporting its effectiveness.

Keywords: INPUT APPROPRIATENESS, ELABORATED INPUT, MODIFIED-ELABORATED INPUT, DISTANCE LEARNING

ES | Durante la pandemia se ha hecho más difícil para el profesorado valorar si el material lingüístico propuesto es adecuado para el nivel de su alumnado (Conti, 2021). En esta situación, existe el riesgo de que el alumnado esté expuesto a input inapropiado, lo cual puede resultar perjudicial para la adquisición del idioma. La solución propuesta, input elaborado (modificado), está diseñada para aumentar la comprensibilidad sin sacrificar la riqueza del input auténtico, que es crucial para la adquisición del idioma (Long, 2015; 2020; O'Donnel, 2009; Yano, Long y Ross, 1994). Las características del input elaborado hacen que su aplicación sea útil en cualquier tipo de curso de idiomas. Además, en el contexto de la enseñanza virtual, el input elaborado puede ser un instrumento eficaz para tratar el problema de la adecuación del input. Este trabajo analiza los fundamentos teóricos del input elaborado y modificado-elaborado al tiempo que ofrece una revisión de los datos empíricos existentes que respaldan su efectividad.

Palabras claves: ADECUACIÓN DEL INPUT, INPUT ELABORADO, INPUT MODIFICADO-ELABORADO, APRENDIZAJE VIRTUAL

IT | Durante la pandemia sono aumentate le difficoltà dei docenti nel giudicare l'adeguatezza materiale linguistico per il livello di competenza degli studenti (Conti, 2021). In questa situazione sussiste il rischio di esporre gli apprendenti a input inappropriato, il che può compromettere l'acquisizione linguistica. La soluzione proposta è l'input (modificato-)elaborato, concepito per aumentare la comprensibilità senza sacrificare la ricchezza propria dell'input autentico, fattore cruciale per l'acquisizione linguistica (Long, 2015, 2020; O'Donnel, 2009; Yano, Long, & Ross, 1994). Le caratteristiche dell'input elaborato rendono la sua applicazione auspicabile in qualsiasi corso di lingua. Inoltre, nel contesto dell'insegnamento a distanza, l'input elaborato può essere uno strumento efficace per far fronte ai problemi di appropriatezza dell'input. Il presente lavoro analizza le basi teoriche dell'input elaborato e dell'input modificato-elaborato fornendo allo stesso tempo una revisione dei dati empirici che ne supportano l'efficacia.

Palabras clave: APPROPRIATEZZA DELL'INPUT, INPUT ELABORATO, INPUT MODIFICATO, APPRENDIMENTO A DISTANZA

✉ Iliaria Borro, University of Portsmouth
ilaria.borro@port.ac.uk

¹ The present work stems from a close cooperation between the two authors. For the specific concerns of the Italian Academy, Silvia Scolaro is responsible for sections §1, §2 and §3; Iliaria Borro is responsible for sections §4, §5, §6 and §7.

1. The impact of the pandemic on teaching in Italy in the first months of 2020

As a result of the Covid-19 pandemic, schools in Italy, most of Europe, and many other countries were forced to switch from in-person to distance teaching and learning. The change was unexpected and rapid, finding teachers often unprepared and inexperienced, hence generating a range of pedagogical problems. The present contribution aims to address one of them, input appropriateness, and to propose a possible solution..

In Italy, the impact of the change from in-person to distance learning has been investigated through many surveys and questionnaires, which were sent out during the first few months of the pandemic. Some of them targeted teachers and other learners, and were created by single schools, universities or associations. Some dealt with general educational issues (e.g., Giovannella, Passarelli, & Persico, 2020; INDIRE, 2020a, 2020b; Lucisano, 2020) while others especially focused on second language teaching and learning (Celentin, Daloso, & Fiorentino, 2020; Conti, 2021, this issue; Fragai, Fratter, & Jafrancesco, 2020). Many problems in language teaching emerge from the survey given in July 2020 by Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue² (GRAAL) and described in Conti (2021, this issue). Responses from 136 language teachers point to some of the most problematic aspects of the shift to computer-mediated teaching/learning, such as a decrease in the global engagement of the students, i.e., in interaction, autonomy and personal initiative.

One of the core aspects brought to light is the issue of the appropriateness of the input employed, which is the object of the present contribution. The data shows how, during the period of emergency distance learning, instructors felt they could not ascertain if the input provided in the second language was appropriate for the capabilities of their students.

In the questionnaire, teachers answered the following question:

To what degree did you perceive a difference between in-person and distance learning in terms of assessing whether the input proposed was appropriate for the learners' level of proficiency? (Conti, 2021, this issue)

More than 50% of the respondents among the teachers stated that they found it more difficult to evaluate the appropriateness of the input used during online classes. About a third of them affirmed that they did not perceive any change, while only 16% saw an improvement.

Due to the lack of published empirical data specific to input appropriateness in online classes, this paper relies on the teachers' perception and experience. The factors that could have had a negative impact on teachers' impression of the input provided during online classes might be the reduction of reliance on paraverbal and non-verbal cues during computer-mediated lessons, the pressures of the novel emergency situation, and/or the lack of training on the use of Information and Communication Technologies (ICTs) for language teaching and assessment (Fragai et al., 2020; Giovannella et al., 2020). On the latter factor, while some teachers had the benefit of being well into the term and having already assessed the students, other courses had either just started or not started yet.

Given perceived difficulties in assessing their students' level, it is likely that during online classes instructors could have employed input that was either too difficult or too simple, in other words, not comprehensible enough or over-simplified. This being the case, students would be exposed to inappropriate input (De la Garza & Harris, 2017; Long, 2020; Long & Doughty, 2009;), i.e., input that is not optimal for language acquisition and therefore lacks efficacy in terms of didactic action.

The purpose of this work is to highlight how non-comprehensible and/or (over-)simplified input are detrimental to language acquisition, and to propose elaborated and modified-elaborated input as a possible solution, which is beneficial in both online and in-person teaching. In section 2, we detail the theoretical background for the psycholinguistic claims about issues with genuine and simplified input which are reported in Sections 3 and 4. In Sections 5 and 6, we respectively analyze the rationale and empirical evidence in support of (modified-)elaborated input, which is advisable not only in the distance-learning context but in any teaching modality and any language. The Appendix reports an example of classroom application of modified-elaborated input.

²Research and Action Group on Language Learning; retrieved from: <https://www.graalblog.com/en/home/>

2. Input in Second Language Acquisition

In order to discuss the role of input, the first step is to focus on the actual aim of language instruction. The general consensus in the literature is that the goal for language teaching is the creation of implicit rather than explicit knowledge (e.g., Long, 2017; Whong, Gil, & Marsden, 2014). The reason for prioritizing implicit knowledge over explicit knowledge is its positive : it is fast, durable, involved in real-time processing of language and therefore in comprehension and fluency. In addition, its automatic nature frees up cognitive resources so the speaker can concentrate on content and communication. In contrast, explicit knowledge is gained through intentional memorization, which makes its learning process faster and often preferred in classroom language instruction. However, it also requires time and a conscious effort to be applied, and it does not imply effective language use.

Crucially, implicit knowledge is acquired without awareness through meaningful language use and exposure, which makes the exposure of “communicatively embedded input” (VanPatten, 2017) essential for language acquisition. VanPatten defines input as “the language that a learner hears (or reads) that has some kind of communicative intent, that means that there is a message in the language that the learner is supposed to attend to” (2003, p. 26). The role of input is considered crucial in most of the leading linguistic, psycholinguistic and cognitive theories where it is considered as the main “data source” for language acquisition, activating implicit learning processes and mental representation of the language. According to generative linguistic theory, input is the catalyst to set language-specific parameters and substantiate intrinsic principles for Second Language Acquisition (SLA). Usage-based approaches require larger quantities of input, while the declarative/procedural model involves input immersion to work towards a native-speaker like neurocognitive processing of the language (VanPatten, Keating, & Wulff, 2020).

In the early stages of SLA research, Corder (1967) made an important distinction between input and intake: the first indicates the second language available to the learner, whereas the second refers to what is actually internalized (or, in Corder’s terms, “intake,” p. 165) by the learner. Between input and intake, a learner goes through a cognitive process: firstly, the input itself needs to be accessible to the learner, and secondly, the learner tries to process and encode it through the mental representation of the language.

In order for this process to take place and result in proper L2 acquisition, the input to which learners are exposed must meet two criteria: first, it has to be comprehensible to the speaker; second, it has to be rich, that is, to mirror real language in use and to include the vocabulary and structures that learners need to acquire. Finding a balance between these two features of optimal input constitutes a crucial challenge for language instructors, which can become even harder in the context of distance learning (Conti, 2021, this issue). The next sections account for the psycholinguistic rationale of both comprehensibility and the richness of input, and for the threats to language acquisition deriving from exposure to language material that does not meet such requirements, i.e., authentic and simplified input.

3. Comprehensibility and genuine input

One possibility for language instructors is to use authentic material as a source of input, a technique that has also been proposed in online classes (Celentin et al., 2020). While learners may be able to extract some benefits from authentic/genuine input (such as native speakers’ use of language and structures), there is a risk of it being non-comprehensible for non-native speakers (Oh, 2001; Chung, 1995; Yano, Long & Ross, 1994). In the context of distance learning, this risk is even higher, due to the lack of students’ autonomy and interaction with teachers and peers (Conti, 2021, this issue).

The main theories of second language acquisition have maintained for decades that non-comprehensible input can be highly detrimental to language acquisition. Even prior to Krashen, many empirical studies focused on the belief that communicative, comprehensible input is necessary for language acquisition (Hatch, 1983; Long, 1981; Wagner-Gough & Hatch, 1975). During the 70’s and 80’s, Krashen (1985, 1989) formulated a hypothesis in SLA, focusing on the importance of comprehensible input in terms of language acquisition. The Input Hypothesis states that a learner can improve only when the input received in a second language is just one step above the competence of the learner (the well-known “i+1”). Krashen’s definition of comprehensible input is a small piece of language that is either heard or read and is marginally more complex than the learners’ present grammatical knowledge. If the language input is solely composed of structures that learners already know, or of features beyond their present skill set, it is ineffective for language acquisition.

It has been shown that children and adults, in both hearing capable and hearing impaired in first and second language acquisition contexts, who are given only native speaker (NS) to NS models and not

comprehensible input will either fail to acquire or minimally acquire a small repertoire of lexical items, for instance greetings, advertising slogans and other formulaic discourse. (for review, see Long, 1981, 1983b). These observations bolster Krashen's views. For instance, Dutch children do not learn German by consuming vast amounts of German TV (Snow, Van Eeden, & Muysken, 1981). Hearing-capable children born to deaf parents do not acquire spoken language through TV, either, yet once normal conversational events for children are encountered, they will quickly match the level of their peers of the same age range. (Piske & Young-Scholten, 2009; Sachs, Bard, & Johnson, 1981). In these and other cases the quantity of the input is unlimited and its quality is unadjusted. Therefore, incomprehensibility is the distinguishing characteristic.

Even if Krashen's theories have been criticized for not being well supported by empirical studies (e.g., Gregg, 1984; Spolsky, 1985); the Input Hypothesis in particular has contributed to the field by giving prominence to input as well as learners' exposure to it (Lichtman & VanPatten, 2021; White 1987). Pienemann's (1989) Teachability Hypothesis and Learnability Hypothesis, which have been researched for thirty years, offer a complementary perspective on the issue.

According to Pienemann's research, interlanguage sequences develop on the basis of a universal hierarchy of procedural abilities that all speakers acquire in the same order when learning an L2, independent of the target language. These sequences are implicational: the procedures which determine a lower level are necessary to be able to process the ones for the next level and reflect the natural stages that learners will go through when learning a second language. Accordingly, as stated by the theory of Processability (Ferrari & Nuzzo, 2010; Pallotti & Zedda, 2006; Pienemann, 1999, 2007; Pienemann, 2011), the understanding of second language features can only happen if learners are able to process them at the moment of presentation. In other words, students will be able to intake (Corder, 1967), and hence acquire, only those features they are ready to process at that specific stage of their learning path. In consequence, most L2 acquisition theories agree that teaching cannot alter the natural order of second language acquisition, but it can help speed up this process, while the premature teaching of inadequate language structure and features can lead to regression or fossilization. Thus, the practical implications of the Theory of Processability are "that some structures are best learned if the specific instruction coincides with the learners' next stage of development" (Ollerhead & Oosthuizen, 2005, p. 62) and that "for instruction to be effective it needs to target features that lie within the developmental stage next to that which the learner has already reached" (R. Ellis, 2005, p. 11). This makes the appropriateness and comprehensibility of the input in second language teaching even more important.

Similarly, Gass (1997) made clear the relation between apperceived input, comprehended input and intake. Input is apperceived when a learner notices any input structure that requires decoding to be able to formulate a conceptual representation. Input that is partially incomprehensible will attract the learners' attention to the specific structure. Thereupon, a cognitive correlation is made between internal language representation and external representation, which ultimately would result in acquisition, or intake (Gass, 1997; VanPatten, 1990; White, 1987). Thus, according to Gass's framework, input can become intake only if the amount of non-comprehensible language is limited and controlled.

Another theory of language instruction based on the importance of input is Processing Instruction by VanPatten and collaborators (Lightbown, 2015; VanPatten, 2015; Wong, 2015; *inter alia*). In their view, input can become intake only if it is correctly processed, therefore guiding learners in the process: "during the act of comprehension, learners are engaged in mapping meaning onto form. The internal mechanisms are working on the data found in the input to create language in the head. The mechanisms cannot do this if nothing in the speech stream is comprehensible" (VanPatten, Smith, & Benati, 2019, p. 45). In this context, comprehensibility is a sine-qua-non condition for acquisition to take place (VanPatten, Keating, & Wulff, 2020). Accordingly, Lichtman and VanPatten (2021) have recently reformulated Krashen's Input Hypothesis as follows: "The principal data for the acquisition of language is found in the communicatively embedded comprehensible input that learners receive. Comprehension precedes production in the acquisition process" (p. 14).

Studies on vocabulary and reading comprehensibility give an essential contribution to this area of research, showing that 95-98% of vocabulary in a text should be understood by learners for learning to take place (Hu & Nation, 2000).

Another key theory providing a perspective on the issue is the Interaction Hypothesis by Long (1996). In this framework, negotiation for meaning has a crucial role in facilitating acquisition by bridging input, internal learner capacities, particular selective attention, and output through interactional adjustments by the NS or more competent interlocutors. Clearly, negotiation of meaning can take place only if the number of unknown items in the input does not exceed a certain amount, i.e., if input is not totally non-comprehensible.

From a different angle, it should be pointed out that it is widely acknowledged that language acquisition takes place while the learner is involved in meaningful communication, i.e., s/he is employing the language in an actual content delivery (e.g., N. Ellis, 2005; Long, 2015; Paradis, 1994, 2004). This process cannot take place if the input is overwhelmingly non-comprehensible. Further, the same authors point out that implicit processing of genuine input is likely to be flawed and misleading, due to factors such as low salience of important aspects of the L2, L1 interference, and blocking (VanPatten, 2004). Therefore, pure implicit learning from authentic input is not the most efficient way of learning a language. Consequently, some form of manipulation of the linguistic material that learners are exposed to is desirable, remaining in the context of meaningful communication.

In summation, the literature agrees that when learners are facing input which is too difficult for their linguistic skills and socio-cultural competence, they may fail to recognize words, and there will be minimal to zero comprehension or understanding of meaning and little retention of any language feature. Thus, if the input level is too far from the learner's comprehension skills, it is likely that it will not become intake, nor is it likely to be integrated into the learner's language system and therefore it is of very limited use for language acquisition. In addition, it will be stressful and overwhelm the students' cognitive abilities.

Finally, it should be noted that comprehension is not at all a linear activity, but a convoluted process entwined with different factors, among which, extra- and para-linguistic aspects have a relevant role. (Nuzzo & Grassi, 2016). In distance learning, these elements are weakened, which arguably makes comprehension more challenging for learners, thus requiring extra care on the teacher's part.

However, understanding alone is not a guarantee that learning will occur. Rather, it only provides the foundation for learning to take place. For the process of acquisition to be likely, input also needs to be rich and relevant, as the next section illustrates.

4. Richness and simplified input

In a context where teachers are not adept at perceiving whether the input offered to their students is comprehensible enough, one of the natural, likely solutions practitioners may adopt is the employment of (over-)simplified materials. Although we acknowledge that different strategies exist to make input more comprehensible during classroom instruction (facilitation through, e.g., pre- and post-reading activities, conceptual maps, non-verbal cues, multi-modal exposure), in the present contribution we focus on the psycholinguistic effects on learning using simplified language material. Simplified input, in this context, refers to texts made of short sentences and utterances, containing high frequency vocabulary and a strictly controlled range of syntactic constructions and verb tenses. Other features include the avoidance of idioms and a low ratio of dependent to main clauses. The aim of simplifying texts is to boost comprehensibility, thus making processing possible even for learners with a limited knowledge of the target language. This kind of linguistic material is the most common in published textbooks (Amoruso, 2010).

In the 1980's, citing sociolinguistic considerations, De Mauro (1980) advocated for the utilization of simplified input in institutional communication or informative texts for a disadvantaged target, for instance, nonnative speakers or low-schooling subjects. He noted that it is common for institutional or bureaucratic texts to use obscure and complicated language. This makes comprehension for disadvantaged people difficult if not impossible, therefore limiting their access to services and knowledge. In his view, the failure in comprehension in these cases would constitute a violation of the citizens' rights (De Mauro, 1980). Even though this sociolinguistic angle supports the employment of simplified input, when language learning is concerned, psycholinguistic and acquisitional considerations should have priority. When perceiving the proficiency level of a class is difficult, as in the case of distance teaching, employing simplified material may sound like a safe solution. However, it is crucial to point out that in the case of input simplification, comprehensibility is gained at a very high price: at the expense of language learning itself (Long, 2015). Indeed, on a psycholinguistic level, simplified input is of little use for acquisition, because what is removed from the material is often the very substance learners need to be exposed to in order to internalize the L2 (Arici, Cristofori, & Maniotti, 2006).

As mentioned above, the main aim of language instruction is the acquisition of implicit knowledge. The set of computational procedures that constitute implicit knowledge is created by tallying the likelihood of occurrence of constructions and the relative probabilities of their form-meaning connection, known as statistical learning (N. Ellis, 2005). Collecting examples of a structure allows learners to create generalizations, which then constitute the implicit representations employed when dealing with language in real time.

Therefore, for acquisition to take place the input must include the items that non-native speakers (NNSs) need to learn, and to include them to an extent that mirrors the reality of language use outside the classroom, because “[f]requency of use determines availability of representation” (N. Ellis, 2005, p. 306). Such a need is even more compelling in a distance-learning environment, since the opportunity to encounter the target language in the real world is diminished due to social distancing and restrictions on travel.

From the perspective of grammar acquisition, Ortega (2019) stated that

[i]f we only design instruction with sanitized language (simplified, sentence level [...]), we strip meaning (social, personal, linguistic, nonlinguistic) out of grammar, we strip language of the cues that conspire to aid learners to construct their grammar. (n.p.)

Such considerations are just as relevant when it comes to lexicon. Numerous empirical studies prove the role of frequency of exposure for learning both single-word vocabulary items (e.g., Horst, Cobb, & Meara, 1998; Rott 1999; Tekmen & Daloglu, 2006; Waring & Tataka, 2003; Webb 2007; Webb & Chang, 2015; for a review, see Uchihara, Webb & Yanagisawa, 2019 meta-analysis) and formulaic sequences (e.g., Boers & Lindstromberg, 2012; Webb Newton & Chang, 2013).

Speakers’ sensitivity to frequency has also been demonstrated for low-proficiency learners in a recent study by Northbrook and Conklin (2019). The experiment is especially relevant since it was run in a foreign language (FL)-learning context, testing the effects of the input that learners receive from teaching materials and textbooks. Thirty-five Japanese learners of English at the beginner level were included in the study. The target items were twenty lexical bundles of three words, included in the textbooks that the students used over a three-year period. The experimental subjects completed a timed phrasal judgment task and a familiarity rating task, which showed that they were sensitive to the frequency of lexical bundles. This means that the actual input learners are exposed to, even if only intended as supporting context in displaying certain language features, influences student’s fluency. Crucially, studies of the linguistic material in textbooks have shown that it is qualitatively different and follows very different distributional patterns from authentic native speaker language (Long, 2015; Northbrook & Conklin, 2018; Nguyen & Ishitobi, 2012).

There is thus a noticeable need for vocabulary and grammar structures to be statistically consistent in the input learners are exposed to. This is recognized and theorized in Italy at an institutional level. The “Manifesto per l’insegnamento della lingua italiana a studenti internazionali”³ (Rastelli & Bagna, 2020) is signed by 34 Italian universities, and promotes the employment of rich, relevant and authentic input, advocating a usage-based model of language acquisition, where the frequency of exposure constitutes a core factor (Spina, Forti & Grego Bolli, 2020).

In summation, there is compelling need for teaching materials which expose learners to an input capable of triggering statistical learning of the actual language spoken in the real world outside the classroom. It is unlikely that impoverished, simplified input comprises such material.

In addition to the psycholinguistic level, one more aspect of simplified input that needs to be taken into account is relevance. Simplified input tends to be stilted and dull, and its content to be impoverished and trivialized (Arici, Cristofori, & Maniotti, 2006). Moreover, commercially published materials aim at covering the widest possible audience, thus offering generic input which is of little use for the students’ specific communicative needs. The importance of learner-centeredness is widely acknowledged, and it should result in the design of relevant teaching materials which account for the actual context, domain and tasks which conspire to determine the linguistic needs of each learner (Long, 2015).

Simplified input is hardly consistent with these considerations, and it is unlikely it will properly prepare the learner for language use in the real world. First, it exposes learners to language that has crucial differences from that spoken outside the classroom, thus undermining the chances for statistical learning to take place. Second, because published materials are meant to be generic and valid for any purpose, barely meeting the actual linguistic needs of any specific learner, thus weakening their motivation.

As Yano, Long and Ross (1994) stated:

Linguistic simplification can be self-defeating to the extent that the purpose of a reading lesson is not the comprehension of a particular text, which learners are unlikely ever to encounter again outside the classroom, but the learning of the language in which the text is written, and/or the development of transferable, non-text-specific, reading skills. (p. 191)

³ Manifesto for Italian L2 teaching to international students.

5. Elaborated and modified-elaborated input: rationale

The previous sections show that when teachers are not able to verify their students' level of comprehension, they may employ either oversimplified or genuine, non-comprehensible input. As explained, both scenarios are likely to have a detrimental effect on language acquisition, albeit for differing reasons. It should be noted that both genuine/complex and simplified input have beneficial features. Namely, genuine input exposes the learners to the linguistic material they really need to learn, while simplified input is comprehensible and therefore processable.

Elaborated and modified-elaborated input constitutes a third option, which aims at keeping available for learners the useful features of both simplified and complex input, while overcoming their associated pitfalls. In other words, the goal is to improve comprehensibility without sacrificing the richness of genuine input.

The concept of elaborated input comes from early studies of foreigner talk discourse, i.e., of the strategies NSs adopt when communicating with low-proficiency NNSs (Long, 1980; 1983a, 1983b). These studies observed that L1 speakers rarely simplify their discourse, and rather modify the interaction structure of the conversation. This is achieved through devices such as repetition, confirmation checks, synonyms, antonyms, informal definitions, slower pace, making new topics salient (Long, 2019). These devices are also employed, to a much lesser extent, in conversation among NSs. This means that they imply a quantitative, not qualitative, difference in the input that L2 learners are exposed to.

Input elaboration employs the same devices. In both written and aural texts, this means that complex grammatical construction and low-frequency vocabulary are not avoided, rather they are made comprehensible by adding redundancy, repetition, paraphrasing, synonyms, more overt marking of grammatical and semantic relations, and full noun phrases in lieu of pronouns.

The aim is to make texts more comprehensible, and therefore processable, while at the same time preserving the elements and features of the language, which thus become available for incidental learning. Elaborated input therefore includes the benefits of both simplified input (comprehensibility) and genuine input (real language, unknown items available for learning). Crucially, this is achieved through devices naturally emerging in NS-NNS communication, and therefore with high ecological validity. Finally, it should be noted that in simplified versions of texts a considerable amount of information is lost, and while this makes the input comprehensible, it also results in lower quality and conveys less information. Elaborated texts, on the contrary, retain all the information borne by the genuine versions, together with the linguistic material necessary for triggering acquisition (Long & Ross, 1993). Elaborated input has a clear psycholinguistic advantage over authentic input in terms of acquisition, as they make language comprehensible and therefore processable and available for learning.

In the context of distance learning, the features of elaborated input can enable coping with the difficulties teachers claim to have when selecting linguistic materials for their lessons (Conti, 2021, this issue). When teaching through a screen, it is harder, if not impossible, to catch the non-linguistic signals of difficulties in comprehension that are a crucial clue for teachers, helping them to decide how to adjust the input to their students' level. Examples of signals for comprehension issues may include, among others, confused looks, quiet clarification requests to peers, and excessive recourse to translating devices. When a class is held in person, teachers easily catch these cues and can promptly act accordingly through negotiation of meaning and re-calibration of the input level. Conversely, in computer-mediated teaching, such signals are hard if not impossible to perceive, especially when the students' cameras are off, which is often the case.⁴ Indeed, according to research carried out last year (Conti, 2021, this issue), students were rarely asked to keep their webcams on (50% of the students were never asked so, and only 5% and 13% respectively were asked always and often). Even with webcams on, it is harder to monitor the learners' activities and comprehension during group work, which takes place in so-called *breakout rooms*, since teachers can join only one breakout room at a time, and it is impossible to have a good overview of the whole class' work.

Similar observations are reported in an investigation about student interactions and class management during distance learning (Fragai et al., 2020). Language teachers reported difficulties in monitoring the students' activities due to the loss of non-verbal communication, namely due to the impossibility of reading body language, gestures, and proxemics.

⁴ It should be noted that while distance learning makes it harder to perceive signals which are available in presence, it also offers different resources, such as the chat, which can be beneficially employed if the teacher is correctly trained (Celentin et al., 2021; Giacosa, 2021, this issue). This, however, is beyond the scope of the present contribution.

In such a context it is difficult for teachers to assess their students' level of comprehension in real time, and to take action and adjust the lessons accordingly. Therefore, instruction has a greater chance of being more effective if the input proposed is suitable for a wide range of comprehension levels, as is the case with elaborated input, which includes both genuine-input features and devices to enhance comprehensibility. This means that the same elaborated text can be appropriate for learners with different levels of proficiency (Oh, 2001). Specifically, while higher-proficiency speakers will benefit from the genuine aspects of the language, lower-proficiency learners in the class will rely on comprehensibility devices such as high-frequency synonyms and repetitions, included in the same text. This constitutes an important aid for teachers in dealing with distance-learning classes, since it enables them to propose aural and written texts to students whose level of comprehension is not clear, with a reasonable confidence of meeting the linguistic needs of a wide range of proficiency levels.

Another point to consider is that due to lockdowns and travel restrictions, students will have fewer opportunities to be based in the country where the target language is spoken, and this will lead to reduced exposure to the target language in the real world. Consequently, it is even more important for learners to be exposed to linguistic material which includes the features of genuine input and properly mirrors their frequency of occurrence in real language use. Elaborated input constitutes such linguistic material, with the additional, crucial benefit of making genuine input structures comprehensible for L2 speakers.

Since elaborated input includes both genuine vocabulary and redundancy (e.g., appositional phrases), it often results in longer texts than both simplified and genuine input. For the same reason, sentences are often long, and syntactic complexity tends to be high. Even though empirical studies have shown that this is not a relevant issue when it comes to comprehensibility and processing (see *infra*, § 6), teachers may want to avoid these undesirable side-effects of elaboration. The solution proposed here is **modified-elaborated input**.

Modifying elaborated input means to retain both nativelike language use and redundancy, while at the same time restoring normal sentence length and acceptable syntactic complexity. This is achieved mainly by splitting sentences into shorter ones and adding inter-sentential connectors in order to clarify the semantic relationships (Kobayashi Hillman, 2020). As further specified in the next section, empirical research about modified-elaborated input is still at an early stage, with only one experimental study available. Even though there is a lack of empirical data, the current paper endorses this kind of instructional technique, based upon its strong theoretical rationale and promising potential for language acquisition. Table 1 gives examples of genuine, simplified, elaborated and modified-elaborated input.

Table 1

Example: genuine, simplified, elaborated and modified-elaborated text (formulated by the authors)

Genuine	Simplified	Elaborated	Modified- elaborated
Amazed by the beauty, the hiker paused to stare at the mountain before wandering farther down the trail.	The person walking in the mountains was impressed because the mountain was beautiful. He stopped and looked for a short time. Then he started walking down.	Amazed , impressed, by the beauty, the hiker , the person walking in the mountains, paused to stare at and observe the mountain. Then he started wandering , walking without clear direction, farther down the trail, continuing on the path in the mountain.	Amazed and impressed by the beauty, the hiker walking in the mountains paused. He stared at and observed the mountain, then he started wandering without clear direction farther down the trail of the mountain.

6. Elaborated and modified-elaborated input: empirical evidence

Empirical studies of the effectiveness of elaborated input have focused on two main issues: comprehensibility and incidental vocabulary learning.

Among the studies about comprehensibility, one of the first and most relevant is Yano, Long and Ross (1994). In their experiment, they compared genuine, simplified and elaborated input in a sample of 483 Japanese learners of English. They selected 13 genuine texts and for each of them they created a simplified and an elaborated version. Each participant was required to read the 13 passages in one of the three versions, and then to perform a comprehension test assessing replication, synthesis, and inference. Their analysis showed

that subjects exposed to the simplified version scored statistically higher on the replication test. Scores of those who read the elaborated text were higher than those from the genuine-input group, yet not enough to be statistically significant. Synthesis items did not show any meaningful effect. However, when it came to the inference test, reading the elaborated version resulted in significantly higher scores than both simplified and genuine texts. This means that participants exposed to elaborated input were more capable of correctly linking the textual details in order to answer inference questions, which suggests a deeper processing of both language and information. Such an outcome may be related to the elaboration theory (Craik & Lockhart, 1972; Reder, 1982), which posits that redundancy of information can help the learner create stronger knowledge. Therefore, elaboration can result in benefits not only at a linguistic level, but also for content delivery, although it is quite complex according to conventional readability criteria. The same authors have argued elsewhere (Ross, Long, & Yano, 1991) that even though the processing burden may be higher in an elaborated text when compared to the unmodified version, due to sentence length and complexity, it is also true that the cognitive and psychological demand drops significantly. This is because redundancy and repetitions constitute a strong processing support for readers, who are allowed to find the same information repeatedly in the text.

Oh (2001) employed a similar design but added proficiency as a variable (high and low). She randomly assigned 180 Korean college students to six experimental groups, two for each kind of input (genuine, simplified, elaborated). Of each pair of groups, one was of low-proficiency students, and the other of high-proficiency students. After reading the passages, participants performed a comprehension test including three parts: synthesis, replication and inference. On the synthesis test, only high-proficiency learners showed a statistically significant difference between genuine and modified (simplified and elaborated) texts. However, scores from replication and inference comprehension tests showed a significant benefit in both modifications for both levels of proficiency. Such findings suggest that elaborated passages are as comprehensible as simplified input at both high and low levels of proficiency, with a significant benefit when compared to genuine input. This means that readers gain more information and therefore a deeper understanding when exposed to elaborated input rather than genuine input.

This outcome is especially relevant in the context of the present contribution. Oh's (2001) study demonstrates that high- and low-proficiency learners can be exposed to the same elaborated input and that it can be beneficial for their comprehension, irrespective of their level. Such a finding corroborates the pedagogic proposal made here, i.e., the utilization of elaborated input in contexts, such as computer-mediated teaching, where it is hard for teachers to assess students' level of comprehension.

Chung (1995) introduced a finer analysis of elaboration, by making a distinction between lexical and structural elaboration. Lexical elaboration is operationalized as adding redundancy to unknown vocabulary items by means of synonyms, prepositional phrases, antonyms, definitions. Structural elaboration, on the other hand, is defined as the redundancy added with the aim of making "existing logical relations explicit without adding new information" (Chung, 1995, p. 39), through devices such as retention of full NPs, repetition, and supplying omitted elements. The sample for the study comprised 484 learners of L2 English, who were exposed to nine passages in one of five versions: genuine, simplified, lexically elaborated, structurally elaborated or both lexically and structurally elaborated. The outcome of comprehension tests showed that both simplification and elaboration resulted in higher scores than exposure to unmodified texts, with no significant differences between the modified versions.

This finding aligns with other existing studies in confirming the effectiveness of input elaboration for fostering comprehension. Moreover, the lack of a statistically significant difference in comprehension scores between students exposed to simplified and elaborated input is especially relevant, as it proves that despite a higher degree of complexity, elaborated texts can replace simplified ones without undermining content delivery.

In order for input elaboration to be worth implementing, however, it also needs to prove beneficial for language learning, as compared to simplified and genuine input. This is the focus of the second line of empirical research about elaborated input.

In addition to comprehension, Chung's (1995) study investigated incidental vocabulary learning as well, through both immediate and delayed form- and meaning-recognition tests. Outcomes showed the same pattern found for comprehension, with subjects exposed to simplified and elaborated input outperforming the genuine-text group. No significant difference emerged between text simplification and elaboration. It should be pointed out that in the context of this study, each target item occurred only once in the text, which makes it hard to expect significant incidental vocabulary learning.

Kim (2006) operationalized the difference between implicit and explicit elaboration and compared these conditions to typographical enhancement and a genuine, baseline text. Outcomes from 297 English as a Foreign Language (EFL) learners showed explicit elaboration to be significantly more effective than both baseline and implicit-elaboration conditions. Such a finding contributes to proving the effectiveness of input elaboration, while providing practitioners with the information that implicit elaboration such as plain, appositive cues might not be as useful as more explicit signals such as connectors like “which means” before synonyms and definitions.

Further regarding appositive cues, Godfroid, Boers, & Housen (2013) carried out an eye-tracking study involving pseudowords. These target items occurred in the experimental passages either alone (e.g., panilines) or clarified by preceding or following appositive cues marked by the word “or” (e.g., panilines or boundaries/boundaries or panilines). These conditions were compared to known words as a control condition. Eye-tracking data from a sample of 28 students studying advanced English as a foreign language demonstrated that appositive cues were effective in drawing the participants’ attention to the target vocabulary items. The analysis of critical and post-critical areas of gaze duration suggested that the longer fixations recorded in the appositive-cue conditions signaled the process of sentence-integration, i.e., the creation and updating of representations of the unknown items through knowledge of already-known words. The study assessed vocabulary learning by means of a posttest, which did not show knowledge gains in any of the conditions. As in the case of Chung (1995), the fact that each target item only occurred once in the passages can explain such a finding. However, eye-tracking literature has clearly linked increased attention and learning (e.g., Conklin, Pellicer-Sanchez, & Carroll, 2018). Therefore, since they draw the learners’ attention to the target items, appositive cues can be safely considered as an effective learning aid in a teaching environment involving multiple occurrences of unknown words.

Urano (2000) randomly assigned 40 Japanese learners of English to one of three reading conditions: genuine text, simplified text and elaborated text. According to his outcomes in meaning- and form-recognition tests, elaborated input triggered incidental vocabulary learning, while simplification did not. In addition, reading times showed a comprehension benefit resulting from both elaborated and simplified texts, with no differences between them, thus confirming findings from the other studies (Chung, 1995; Oh, 2001; Yano, Long, & Ross, 1994).

O’Donnell (2009) approached the subject from a slightly different perspective, focusing on literary texts and the need for authentic features in the texts. Given her interest in the linguistic and rhetorical structure of readings, she did not include simplification in the experimental design, claiming that it would have been impossible to maintain the integrity of the text in such a condition. One-hundred and ninety-seven students were exposed to elaborated and unmodified versions of literary texts, and then performed both comprehension and vocabulary-gain tests. Results showed that elaborated versions resulted in significantly higher scores in both tests as compared to genuine text, thus confirming the benefit of input elaboration for both text comprehension and incidental vocabulary learning.

Fewer studies investigated effects of elaboration on auditory input, and they present mixed results. Loschky (1994) compared three types of auditory input: (a) baseline unmodified; (b) pre-modified, which included both simplification and elaboration; (c) interactive, which allowed learners to interact with interlocutors. Subjects exposed to the interactive condition outperformed both baseline and modified groups in vocabulary and grammar posttests. Such findings provide support for the interaction hypothesis (Long, 1981, 1983, 1996). At the same time, no clear advantage of elaborated over baseline and simplified input is observed. The fact that elaborated and simplified input were provided together in the same experimental condition needs to be taken into account, since it makes the study less relevant to the present work’s aims.

A more precise focus on elaboration is provided in Toya’s (1992) study, which adopts for auditory input the same distinction between implicit and explicit elaboration adopted by Kim (2006). Scores from a vocabulary posttest show an advantage of both elaboration conditions over the exposure to baseline, unmodified input. Further, explicit elaboration proved more effective than implicit elaboration. This can be related to two main factors: first, explicit elaboration involved a higher number of occurrences of the target items; second, subjects in the explicit-elaboration group were pre-informed of the following vocabulary test, which makes it controversial to state that they were exposed to incidental-learning conditions.

The effects of modification on auditory input have only recently been investigated further in a recent work by Kobayashi Hillman (2020). In addition to focusing on the auditory-input research gap, it is also the first and only study to empirically investigate the effects of modified-elaborated input. One-hundred and six L1-Chinese speakers of Japanese as an L2 were exposed to one of four versions of aural passages: genuine,

simplified, elaborated, and modified elaborated. The comprehension and vocabulary posttests showed an advantage for elaborated input over the three other conditions. Therefore, despite the strong rationale, modified-elaborated input did not prove to be more effective than simplified and genuine input for comprehension and incidental vocabulary learning from auditory input. Since this is the only existing study of modified elaborated input, more empirical evidence is needed for conclusions to be drawn.

To sum up, the empirical research provides solid evidence for the effectiveness of elaborated input, in both comprehension and learning level. Providing learners with elaborated input proved to be beneficial over the exposure to simplified and genuine input, especially in reading. Concerning the effectiveness of modified-elaborated input, empirical research is at too early a stage to draw conclusions. Still, its theoretical foundations and rationale are solid, which make future experimental studies of this technique an important part of the forthcoming research agenda in the field.

With the present contribution, the hypothesis is formulated that the features of elaborated input make its utilization desirable not only in traditional, in-person lessons, but also in computer-mediated teaching. This is due to the possibility for elaborated input to be appropriate for a wider range of proficiency levels, which is extremely useful in contexts such as distance learning, where it is hard for teachers to perceive their students' comprehension skills. This hypothesis is supported by Oh's (2001) study, which demonstrated that the same elaborated text was appropriate and beneficial for both high- and low-proficiency students. However, there is no empirical research to date involving elaborated input and distance learning. This research gap ought to be filled in the future, especially given that distance learning has shown itself to have relevance and potential beyond the emergency context.

In order to investigate this issue, a future experiment might compare the effectiveness for both comprehension and learning when learners are exposed to genuine, simplified, elaborated and modified-elaborated input in the context of computer-mediated teaching. The study would take into account that statistical learning is central to the rationale for employing elaborated input. Therefore, the experimental material would include a reasonable number of occurrences of the target items, which is necessary for statistical learning to be possible. Furthermore, learning would be assessed not only with offline tests measuring explicit learning, but also with online tests such as priming, self-paced reading or eye-tracking, which are capable of showing implicit knowledge gains. To verify whether elaborated input is useful for dealing with situations where the students' level of comprehension is not clear, the study would include a sample of participants with a range of different levels of proficiency.

7. Conclusions

The Covid-19 pandemic forced a sudden shift from in-person to computer-mediated teaching. Teachers and students had to face new pedagogical challenges, which have been especially demanding when language learning was involved. Indeed, teachers' interactions with students and students' interactions among peers are some of the most negatively affected aspects of instruction in a distance learning environment, and they play a larger role in language classes than in many other disciplines. Among the possible issues raised in the context of online language teaching, the present contribution chose to focus on the difficulty for teachers to understand whether the input proposed to their students was appropriate for their level. The existence of this problem is reported and confirmed in questionnaires investigating instructors' perceptions during emergency distance teaching in 2020 (Conti, 2021, this issue; Fragai et al., 2020).

Indeed, computer-mediated lessons deprive teachers of the non-verbal clues that have a crucial role in their ability to assess their students' level of comprehension. This leaves practitioners unsure about the kind of input fit for their classes, thus risking students being exposed to either oversimplified or non-comprehensible input. Both of these scenarios can be highly detrimental for language acquisition and should therefore be avoided.

The present contribution proposes elaborated and modified-elaborated input as a solution to this issue. Elaboration increases input comprehensibility without stripping it of its richness, thus making it optimal for acquisition and appropriate for a wider range of proficiency levels. This can be especially useful when it is hard for teachers to have a precise idea of their students' level, as is the case in distance-learning contexts. However, it should be noted that elaborated input has both a strong theoretical rationale and empirically-proven effectiveness, which make it desirable for all L2s and for any learning setting and modality.

To date, the use of elaborated input in language classes is less widespread than its theoretical and empirical foundations would justify. Likewise, there are still areas of research to be investigated, such as its effectiveness in computer-mediated teaching, and the employment of modified-elaborated input.

It is our aspiration that the difficulties emerging during distance teaching and learning should constitute an occasion to deepen the knowledge and spread the adoption of a tool such as elaborated and modified-elaborated input, which has shown great potential in boosting language acquisition.

References

- Amoruso, Chiara (2010). *In parole semplici. La riscrittura funzionale dei testi nelle classi plurilingue*. Palumbo Editore.
- Arici, Maria, Cristofori, Serena & Maniotti, Paola (2006). *Apprendere e insegnare la lingua per studiare*. Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino
- Boers, Frank, & Lindstromberg, Seth (2012). Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 83-110.
- Celentin, Paola, Daloiso, Michele, & Fiorentino, Alice (2021). Didattica delle lingue straniere a distanza. *Italiano LinguaDue*, 13(1), 13-32.
- Chung, Hyunjoo (1995) Effects of elaborative modifications on second language reading comprehension and incidental vocabulary learning. University of Hawai'i *Working Papers in ESL*, 14, 27-61.
- Conklin, Katie, Pellicer-Sánchez, Ana, & Carroll, Gareth (2018). *Eye-tracking: A guide for applied linguistics research*. Cambridge University Press.
- Conti, Sergio (2021). Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale. *E-JournALL - EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), pp. 9-52.
- Corder, Pit (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, (4), 161-170.
- Craik, Fergus I. M., & Lockhart, Robert S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684.
- De la Garza, Bernardo & Harris, Richard J. (2017). Acquiring foreign language vocabulary through meaningful linguistic context: Where is the limit to vocabulary learning?. *Journal of Psycholinguistic Research* 46, 395-413.
- De Mauro, Tullio (1980). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Editori Riuniti.
- Ellis, Nick (2005). At the interface: Dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305-352.
- Ellis, Nick (2017). Implicit and explicit knowledge about language. In Cenoz, Jasone, Durk Gorter, & Stephen May(Eds). *Language awareness and multilingualism, Encyclopedia of language education*, Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_143
- Ellis, Rod (2005). *Instructed second language acquisition: A review of literature. Report to the ministry of education*. Research Division.
- Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena (2010). Facilitare l'apprendimento della grammatica: dalla teoria della processabilità alla didattica per task. In Fabio Caon(Ed.), *Facilitare l'apprendimento delle lingue*, UTET Università, 168-179.
- Fragai, Eleonora, Fratter, Ivana, & Jafrancesco, Elisabetta (2021). Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LinguaDue*, 12(2) 38-62.
- Gass, Susan (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- 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.
- Godfroid, Aline, Boers, Frank, & Housen, Alex (2013). An eye for words: Gauging the role of attention in incidental L2 vocabulary acquisition by means of eye-tracking. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(3), 483–517. <https://doi.org/10.1017/S0272263113000119>
- Gregg, Kevin (1984). Krashen's monitor and Occam's razor. *Applied Linguistics*, 5(2), 79–100. <https://doi.org/10.1093/applin/5.2.79>
- Hatch, Evelyn M. (1983). Simplified input and second language acquisition. In Andersen, Roger (Ed.), *Pidginization and creolization as language acquisition* (pp. 64–86). Newbury House.
- Horst, Marlise, Cobb, Tom, & Meara, Paul (1998). Beyond a Clockwork Orange: acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 207-223.
- Hu, Hsueh-Chao Marcella, & Nation, Paul (2000). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts. *Reading in a Foreign Language*, 8, 689–696.
- 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>.
- 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.
- 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.
- Kim, Youngkyu (2006). Effects of input elaboration on vocabulary acquisition through reading by Korean learners of English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 40(2), 341–373.
- Kobayashi Hillman, Kyoko (2020). Effects of different types of auditory input on incidental vocabulary learning by L2 Japanese learners (Unpublished Ph.D. dissertation). College Park, MD: University of Maryland.
- Krashen, Stephen (1985). *The input hypothesis: Issues and complications*. Longman.
- Krashen, Stephen (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal*, 73 (4), 440–464. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x>
- Lichtman, Karen, & VanPatten, Bill (2021). Was Krashen right? Forty years later. *Foreign Language Annals*, 1-23.
- Lightbown, Patsie (2015). What to teach? How to teach? In Bill VanPatten (Ed.) *Processing instruction. Theory, research and commentary* (pp. 65-78). Routledge, 65-78.
- Long, Michael H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Unpublished doctoral dissertation. University of California at Los Angeles.
- Long, Michael. H. (1981). Input, interaction and second language acquisition. In Harris Wintz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition: Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278.
- Long, Michael H. (1983a). Linguistic and conversational adjustments to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177–193.
- Long, Michael H. (1983b). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4, 126-141
- Long, Michael H., & Ross, Steven (1993). Modifications that preserve language and content. In Makhan Tickoo (Ed.), *Simplification: Theory and application* (Anthology Series 31, pp. 29–52). Southeast Asian Ministers of Education Organization.
- Long, Michael H., Doughty, Catherine J. (2009). *The handbook of language teaching*, Wiley-Blackwell.

- Long, Michael H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Long, Michael H. (2017). Geopolitics, methodological issues, and some major research questions. *ISLA*, 1(1), 7-44.
- Long, Michael H. (2020). Optimal input for language learning: genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), 169-182
- Loschky, Lester (1994). Comprehensible input and second language acquisition: What is the relationship? *Second Language Acquisition*, 16(3), 303-323.
- Nguyen, Hahn T., & Ishitobi, Noriko (2012). Ordering fast food: service encounters in real-life interaction and in textbook dialogs. *JALT Journal*, 34, 151-86.
- Northbrook, Julian, & Conklin, Kathie (2018). 'What are you talking about?' An analysis of lexical bundles in Japanese junior high school text- books. *International Journal of Corpus Linguistics*, 23, 311-34.
- Northbrook, Julian, & Conklin, Kathryn (2019). Is what you put in what you get out? Textbook-derived lexical bundle processing in beginner English learners. *Applied Linguistics*, 40(5), 816-833.
- Nuzzo, Elena, & Grassi, Roberta (2016). *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*. Bonacci Editore.
- O'Donnell, Mary E. (2009). Finding middle ground in second language reading: Pedagogic modifications that increase comprehensibility and vocabulary acquisition while preserving authentic text features. *The Modern Language Journal*, 93(4), 512- 533.
- Oh, Sun-Young (2001). Two types of input modification and EFL reading comprehension: Simplification versus elaboration. *TESOL Quarterly*, 35, 69-96.
- Ollerhead, Sue, & Oostuizen, Johan (2005). Meaning-focused versus form-focused L2 instruction: Implications for writing educational materials for South African learners of English. *Linguistics*, 36, 59-84.
- Ortega, Lourdes (2019). Orchestrating Second Language Learning in Classrooms: Nudging for a sea-change. Plenary session, Euro-SLA, Lund, Sweden, Aug. 28-31.
- Pallotti, Gabriele & Zedda, Assunta Giuseppina (2006). Le implicazioni didattiche della Teoria della Processabilità. *Revista de Italianistica*, 12, 47-64.
- Paradis, Michel (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In Nick Ellis (Ed.), *Implicit and explicit language learning*. Academic Press, 393-419.
- Paradis, Michel (2004). *Neurolinguistic theory of bilingualism*. John Benjamins.
- Pienemann, Manfred (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, Manfred (1999). *Language processing and second-language development: Processability theory*. John Benjamins Publishing Company.
- Pienemann, Manfred (2011). Developmental schedules and Explaining developmental schedules. In Manfred Pienemann, & Jörg-U Keßler (Eds.), (2011), *Studying processability theory: An introductory textbook* (3-11 and 50-63). John Benjamins.
- Piske, Thorsten, & Young-Scholten, Martha (2009). *Input matters in SLA*. Multilingual Matters.
- Rastelli, Stefano & Bagna, Carla (Eds.) (2020). *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana a studenti internazionali*. Pacini Editore.
- Reder, Lynne M. (1982). Elaborations: When do they help and when do they hurt? *Text: Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 211-223.
- Ross, Steven, Long, Michael H., & Yano, Yasukata (1991). Simplification or elaboration? The effects of two types of text modifications on foreign language reading comprehension. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 10, 1-32.
- Rott, Susanne (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 589-619.

- Sachs, Jacqueline, Bard, Barbara, & Johnson Marie L. (1981). Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics*, 2(1), 33–54. <https://doi.org/10.1017/S0142716400000643>
- Snow, Catherine E., Van Eeden R., & Muysken Peter C. (1981). The interactional origins of foreign talk: Municipal employees and foreign workers. *International Journal of Sociology Language*, 18, 81-91.
- Spina, Stefania, Forti, Luciana & Grego Bolli, Giuliana (2020). Input, frequenza e modelli usage-based: il Data-driven learning come interfaccia tra teorie acquisizionali e pratica didattica. *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana a studenti internazionali*. Pacini Editore, 73-98.
- Spolsky, Bernard (1985). Formulating a theory of second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 269–288.
- Tekmen, E. Anne Ferrell, & Daloglu, Aysegul (2006). An Investigation of Incidental Vocabulary Acquisition in Relation to Learner Proficiency Level and Word Frequency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 220-243.
- Toya, Mitsuko (1992). *Form of explanation in modification of listening input in L2 vocabulary learning* (Unpublished master's thesis). University of Hawai'i, Honolulu.
- Uchihara, Takumi, Webb, Stuart, & Yanagisawa, Akifumi (2019). The effects of repetition on incidental vocabulary learning: A meta-analysis of correlational studies. *Language Learning*, 69(3), 559-599.
- Urano, Ken (2000). *Lexical simplification and elaboration: Sentence comprehension and incidental vocabulary acquisition* (Unpublished master's thesis). University of Hawai'i, Honolulu.
- VanPatten, Bill, & Cadierno, Teresa (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.
- VanPatten, Bill. (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in second language acquisition*, 12(3), 287-301.
- VanPatten, Bill (1996). *Input processing and grammar instruction*. Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, Bill (2002). Processing Instruction: an update. *Language Learning*, 52(4), 755-803.
- VanPatten, Bill (2003). *From input to output. A teacher's guide to second language acquisition*. McGraw-Hill.
- VanPatten, Bill. (2004). Input processing in second language acquisition. In Bill VanPatten, *Processing instruction: Theory, research, and commentary* (pp. 5-31). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- VanPatten, Bill (2015). *Processing instruction. Theory, research and commentary*. Routledge.
- VanPatten, Bill (2017). *While we're on the topic... Principles of contemporary language teaching*. The American Council on the Teaching of Foreign Languages.
- VanPatten, Bill, Smith, Megan, & Benati Alessandro G. (2019), *Key questions in second language acquisition: An introduction*. Cambridge University Press.
- VanPatten, Bill, Keating, Gregory D., & Wulff, Stefanie (2020). *Theories in second language acquisition* (3rd ed.). Routledge.
- Wagner-Gough, Judy, & Hatch, Evelyn (1975). The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 297–308
- Waring, Rob, & Takaki, Misako (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–163.
- Webb, Stuart (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28, 46–65.
- Webb, Stuart, & Chang, Anna (2015). Second language vocabulary learning through extensive reading with audio support: How do frequency and distribution of occurrence affect learning? *Language Teaching Research*, 19(6), 667-686.
- Webb, Stuart, Newton, Jonathan, & Chang, Anna (2013). Incidental learning of collocation. *Language Learning*, 63(1), 91–120.

- White, Lydia (1987). Against comprehensible input: The input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 95-110.
- Whong, Melinda, Gil, Kook-Hee, & Marsden, Heather (2014). Beyond paradigm: The 'what' and the 'how' of classroom research. *Second Language Research*, 30(4), 551-568.
- Wong, Wynne (2015). The nature of processing instruction. Processing Instruction. In Bill VanPatten (Ed.) *Processing Instruction. Theory, Research and Commentary* (pp. 33-63). Routledge.
- Yano, Yasukata, Long, Michael H., & Ross, Steven (1994). The effects of simplified and elaborated texts on foreign language reading comprehension. *Language Learning*, 44, 189-219.

Ilaria Borro, University of Portsmouth
 ilaria.borro@port.ac.uk

- EN** | **Ilaria Borro** recently completed a PhD at the University of Portsmouth (UK), with a dissertation on incidental second language learning. She has been teaching Italian as a second language for ten years at universities, public institutions, and private institutions. At the same time, she contributes to research of second language acquisition through experimental studies, presentations at international conferences, and scientific publications. She is an active member of GRAAL (Group of Research and Action on Language Learning), contributing to teacher training and empirical research support, with the aim of disseminating research-informed practices of language teaching.
- ES** | **Ilaria Borro** ha completado recientemente un doctorado en la Universidad de Portsmouth (Reino Unido), con una tesis sobre el aprendizaje incidental de segundas lenguas. Ha enseñado italiano como L2 durante diez años en universidades, instituciones públicas y privadas. Al mismo tiempo, ha contribuido a la investigación sobre adquisición de segundas lenguas a través de estudios experimentales, presentaciones en congresos internacionales y publicaciones científicas. Es miembro activo de GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue, Grupo de Investigación y Acción sobre el Aprendizaje de Idiomas) donde contribuye tanto a la organización de eventos para la formación del profesorado de lenguas como al desarrollo de actividades de investigación, con el objetivo de difundir una enseñanza de idiomas basada en la investigación empírica y en la evidencia científica.
- IT** | **Ilaria Borro** ha di recente conseguito un dottorato di ricerca presso la University of Portsmouth (UK), con una tesi sull'apprendimento incidentale delle lingue seconde. Da dieci anni insegna italiano a stranieri presso istituzioni accademiche, pubbliche e private. Al contempo, contribuisce alla ricerca scientifica sull'acquisizione delle lingue seconde attraverso ricerche sperimentali, presentazioni a convegni internazionali e pubblicazioni. È membro attivo di GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue), nel cui contesto contribuisce all'organizzazione di eventi di formazione per docenti di lingua e al sostegno di attività di ricerca, con lo scopo di diffondere una didattica delle lingue con solide basi scientifiche ed empiriche.

Silvia Scolaro, l'Università Ca' Foscari di Venezia
 silvyascolaro@hotmail.com

- EN** **Silvia Scolaro** is adjunct professor at Ca' Foscari University (Venezia, Italy) working in the Department of Linguistic and Cultural Comparative Studies as both an instructor and researcher. She holds a degree in Oriental Languages from Ca' Foscari University and has acquired both Master level I and II certificates in teaching Italian Language to Learners from the Laboratory Itals at Ca' Foscari. In 2006, she co-founded one of the first schools in China to teach Italian language to Chinese students. She held the position of school director until 2012 when she returned to Italy. In the interim, she has worked for Italian universities in Pavia, Modena, and Reggio Emilia as an instructor of Italian language. She attended a specialization course for special needs students in 2016. Since 2020, she has been a member of the AltLA (Associazione Italiana Linguistica Applicata, Italian Association of Applied Linguistics) and cooperates with GRAAL (Group of Research and Action on Language Learning). She has held her current position since 2019 and continues her research and teaching activities.
- ES** **Silvia Scolaro** es profesora contratada en la Universidad Ca' Foscari (Venecia, Italia) donde trabaja como docente e investigadora para el Departamento de Estudios Lingüísticos y Culturales Comparativos. Es licenciada en Lenguas Orientales por la Universidad Ca' Foscari y ha obtenido el Máster de nivel I y II en Enseñanza de Italiano como Lengua Extranjera del Laboratorio ITALS de Ca' Foscari. En 2006, cofundó una de las primeras escuelas en China para enseñar italiano a estudiantes de dicho país. Ocupó el cargo de directora de la escuela hasta 2012, cuando regresó a Italia. Asimismo, ha sido profesora de italiano como lengua extranjera en algunas universidades italianas (Pavía, Modena y Reggio Emilia). En 2016, asistió a un curso de especialización para estudiantes con necesidades especiales. Desde 2020 es miembro de AltLA (Associazione Italiana Linguistica Applicata, Asociación Italiana de Lingüística Aplicada) y colabora con GRAAL (Grupo de Investigación y Acción sobre el Aprendizaje de Idiomas). Ocupa su puesto actual desde 2019 y continúa su actividad como investigadora y docente.
- IT** **Silvia Scolaro** è docente a contratto presso l'Università Ca' Foscari (Venezia), e lavora per il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati sia come docente che come ricercatrice. Ha conseguito la Laurea in Lingue Orientali presso Ca' Foscari e i Master di I e II livello nell'insegnamento dell'italiano a stranieri presso il Laboratorio ITALS di Ca' Foscari. Nel 2006 ha co-fondato in Cina una delle prime scuole per l'insegnamento della lingua italiana a studenti cinesi. Ha occupato la posizione di direttrice didattica della scuola fino al suo rientro in Italia, nel 2012. Successivamente ha lavorato presso alcune università italiane (Pavia, Modena e Reggio Emilia) come docente di italiano a stranieri. Nel 2016, ha frequentato un corso di specializzazione per studenti BES e con DSA. Dal 2020 è membro dell'AltLA (Associazione Italiana Linguistica Applicata) e collabora con GRAAL (Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue). Dal 2019 occupa la posizione corrente e prosegue nel suo lavoro di ricerca e di insegnamento.

Distance learning and the development of speaking skills: Challenges and opportunities

ALESSANDRA FAZIO¹

Università degli Studi Roma Foro Italico

CLAUDIA CREMASCO

Academic Initiatives Abroad

Received 20 April 2021; accepted after revisions 28 June 2021

ABSTRACT

EN Based on data from the GRAAL group's questionnaire on remote teaching, caused by the Covid-19 emergency as reported in Conti (2021), oral production practice was neglected by both high school and college students. The aim of this paper is to reflect on how to promote and sustain speaking from the beginning of the language learning process, during in-person, remote and/or hybrid teaching. The framework presented indicates task-based language teaching (TBLT) as an effective approach to help learners participate in successful communication. The paper provides: 1. an overview of current literature on the subject; 2. applicable examples integrated with Flipgrid; 3. data analysis of students' performance.

Key words: REMOTE TEACHING, HYBRID TEACHING, TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, SPEAKING SKILLS, TECHNOLOGY-SUPPORTED LEARNING

ES De los datos del cuestionario del grupo GRAAL sobre la enseñanza virtual debida a la emergencia Covid-19, como se informa en Conti (2021), se extrae que la práctica de la producción oral fue descuidada por el alumnado tanto de secundaria como universitario. El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre cómo promover y mantener la expresión oral desde el inicio del proceso de aprendizaje del idioma, durante la enseñanza presencial, virtual y/o híbrida. El marco propuesto indica que la enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT) es un enfoque eficaz para ayudar al alumnado a participar en una comunicación exitosa. El presente artículo ofrece: 1. una descripción general de la literatura actual sobre el tema; 2. ejemplos aplicables integrados a través del uso de la herramienta digital Flipgrid; 3. un análisis de datos del rendimiento del alumnado.

Palabras clave: ENSEÑANZA VIRTUAL, ENSEÑANZA HÍBRIDA, ENSEÑANZA DE IDIOMAS BASADA EN TAREAS, APRENDIZAJE CON TICS

IT Dai dati del questionario realizzato dal gruppo GRAAL sulla didattica a distanza dovuta dall'emergenza da Covid-19, riportati in Conti (2021), emerge che l'abilità di produzione orale è stata trascurata sia dagli studenti delle scuole superiori che nei corsi universitari. Il presente contributo si prefigge di riflettere su come promuovere e supportare la produzione orale fin dall'inizio del processo di apprendimento della lingua durante l'insegnamento in presenza, a distanza e/o ibrido. Il quadro proposto definisce il *task-based language teaching* (TBLT) quale approccio ideale per favorire strategie e pratiche efficaci al fine dello sviluppo del parlato. Il presente contributo fornisce: 1. una revisione della letteratura sull'argomento; 2. esempi applicativi integrati attraverso l'uso di un opportuno strumento digitale Flipgrid; 3. un'analisi dei dati sulle prestazioni degli studenti.

Parole chiave: DIDATTICA A DISTANZA, DIDATTICA DIGITALE INTEGRATA, APPRENDIMENTO LINGUISTICO ATTRAVERSO I TASK, ABILITÀ DI PRODUZIONE ORALE, TECNOLOGIE DELL'INFORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE PER L'APPRENDIMENTO LINGUISTICO

✉ **Alessandra Fazio**, Università degli Studi Roma Foro Italico
alessandra.fazio@uniroma4.it

¹ Although the authors cooperated fully in preparing and writing this article, they individually devoted more time to the following sections: Alessandra Fazio: 2.4; 3, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, and 4; Claudia Cremasco: 1, 2, 2.1, 2.2, and 2.3.

1. Introduction

Data we collected through a questionnaire on remote language teaching (Conti, forthcoming) during the recent health emergency has shown that speaking was one of the skills least practiced by both high school and college students. This issue was reported by both teachers and students. While it is not surprising that such a complex skill was scarcely practiced in the virtual learning environment, the development of speaking is one of the most important skills for second language learners, not only because we learn a language to be able to communicate, but also because speaking promotes and facilitates further language learning.

This paper proposes that task-based learning can be an effective approach for learners to engage in spoken communication and to develop oral skills in an online environment (Ellis, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 2009). The paper begins with the theoretical background on speaking and task-based language teaching. It next discusses how to promote and sustain speaking in remote teaching. These ideas are then illustrated in a description, including transcribed examples of student interaction, of how Flipgrid, a free video sharing platform, was adopted in an English for Specific Purposes (ESP) speaking course for students mastering in Sports Management at the University of Rome Foro Italico. Concluding remarks identify the new opportunities and challenges for supporting speaking in virtual learning environments revealed by the experience of using Flipgrid.

2. Theoretical background

2.1. The importance of speaking in SLA

Speaking, as an essential language skill, is an essential goal of language learning. Learners aspire to speak without too much hesitation, without making too many linguistic mistakes, and without offending their interlocutors. Students often measure their progress in a second language (L2) through their confidence and ability to speak in real world situations. Research studies have also shown that speaking is not only an essential communication skill but that it also plays a fundamental role in promoting and facilitating second language acquisition (Hatch, 1978; Long, 2015; Skehan, 2009; Swain, 1997; Thornbury, 2005).

Swain (1997), through her Comprehensible Output Hypothesis, stressed the importance of production in second language acquisition (SLA). She proposed that having to produce the L2 encourages language development in multiple ways. First, it can help learners to pay attention to language features necessary to express what they want to say, as well as to reflect on their own productions as sort of “auto-input” (Schmidt & Frota, 1986). Along the same line, production allows learners to test their hypothesis about the L2, to get feedback, and even to automatise and achieve a better control of existing L2 knowledge. Comprehensible input alone is not sufficient to ensure full L2 proficiency.

Hatch (1978) showed that learners first learn how to interact through conversation and consequently syntactic structures are developed from these interactions. Thornbury (2005) expanded on this idea, positing that a scaffolding process takes place through the interaction, so the language is co-constructed and consequently develops.

Long's (2015) Interaction Hypothesis also emphasised the important role of conversational interaction in SLA, as interaction can promote acquisition through comprehensible input, negotiation for meaning, feedback, and modified output. Central to these topics is implicit learning, which is the primary way by which we acquire our first language (L1). The acquisition of L1 grammar is implicit and is extracted from experience of usage rather than from explicit rules (Ellis, Loewen, Elder, Erlam, Philp, & Reinders, 2009). Implicit knowledge is automatic, fast, effortless, sub-conscious, and therefore efficient when we speak; we don't have time to think, which is an essential feature of spontaneous language production. Long goes on to describe adults' weaker capacity for implicit learning and the effects that this problem has on SLA and instructed second language acquisition. In Long's (2015) words, as “the capacity for implicit learning [...] is weaker in adults, and tuned for L1 processing, optimally efficient adult language learning requires help from explicit learning (not necessarily via explicit teaching)” (p. 49).

From this perspective, the central issue in adult SLA is how much, when, and what form explicit knowledge should take, and what relationship exists between implicit and explicit learning. In Long's interpretation, a limited and controlled amount of explicit knowledge can facilitate implicit learning—that is, what we want to achieve—in three ways: encouraging selective attention and noticing of specific linguistic features, helping to “notice the gap” between standard and non-standard forms, and modifying automatic L1 processing routines. Long underlined, however, that this is not the same as saying explicit knowledge becomes implicit through proceduralisation and automatisation. Instead, during interactions in meaningful

communications, interlocutors overcome communication obstacles by switching attention from meaning to form long enough to solve the communication problem and notice the new information. These moments, what Long (2015) calls “negotiation for meaning,” provide opportunities for attention to linguistic code features, and for explicit learning that goes to improve implicit input processing. One example of negotiation for meaning is a recast. Recasts are a type of implicit corrective feedback that provides information about the language at a time when interlocutors are attentive, ready for correction, and for noticing new elements in the input: “Recasts are crucial points at which implicit and explicit learning converge in optimal ways” (Long, 2015, p. 55).

Long’s theory and his reflections on the role of implicit learning are particularly important when we consider speaking. It is precisely in spontaneous language production that we have most difficulties, and where implicit knowledge seems to play a central role. Long returns to the importance of implicit knowledge by stating that “for many academic, occupational, and social survival tasks, especially those requiring listening or spontaneous speaking, learners depend primarily on their implicit knowledge [...]. Implicit knowledge is the result of incidental learning” (Long, 2019, p. 10). Implicit knowledge is often acquired through interactions, is the product of incidental learning when our attention is on the message we are trying to convey, and at the same time is the kind of knowledge most needed in spontaneous speech (Long, 2015).

2.2. Difficulties with teaching and learning speaking as an L2 skill

Students identify speaking as the most difficult L2 skill. In a study conducted by Cambridge University (2018), based on a survey with 14.000 students in which participants were asked what they found most difficult in English (L2), speaking ranked very highly among the difficulties. Curry (2018) presented the results of this survey in a webinar and explained that often students feel lost when asked to speak on the spot and, moreover, they feel that what is happening in the classroom does not prepare them for what they have to do with the language in the real world.

Lightbown and Spada (2013) pointed out that many adults and adolescents find it stressful when they are unable to express themselves clearly and correctly. Goh and Burns (2012) also consider affective factors to be strongly linked to speaking difficulties, especially when learners have to process and produce language spontaneously without any planning or rehearsal. Goh and Burns found that anxiety may make learners’ cognitive performance less efficient, impairing their ability to process, retrieve, or produce information when required.

Besides specific affective issues and individual differences in terms of character and aptitude, Ellis (2003) posited that a main problem in spontaneous language use is the lack of time to represent, process, and put into words what we want to say. Following the information-processing model proposed by Levelt (1989), Ellis (2003) emphasised the complexity of language production:

A complex skill such as speaking requires the performance of a number of simultaneous mental operations, potentially causing speakers to experience considerable processing pressure. [...] L2 learners are likely to experience special problems in formulating phonetic plans that require rule computation. In many cases the necessary connection will not have been firmly established in their implicit knowledge system, making access slow and effortful. In other cases, they might entirely lack implicit knowledge, and be forced to fall back to explicit knowledge, which [...] is not amenable to rapid deployment. (pp. 108-109)

According to Goh and Burns (2012), second language speaking can be described as a “combinatorial skill” (p. 63): learners must deal with the cognitive load of speaking clearly and comprehensibly, whilst paying attention to meaning and form at the same time (Goh & Burns, 2012). More recently, Goh (2017) pointed out that language learners may find difficulties in constructing grammatically well-formed sentences in oral interactions due to a lack of time and vocabulary as well as listening comprehension problems.

Thus, teachers have to take into account the different aspects of speech production and understand the challenges that learners confront when they are required to simultaneously focus on meaning and form. Moreover, the nature of spoken language is impermanent, transitory, and therefore difficult to teach and assess (Goh & Burns, 2012). In spite of these difficulties, speaking in itself facilitates the learning of an L2 and at the same time is an important part of the learners’ curriculum. Therefore, what should the teacher do in the context of the classroom? How should they deal with the difficulties that speaking poses and, at the same time, what kind of activities can they propose? If we exclude those teaching practices, unfortunately still in use, that equate speaking in the classroom with “nothing more than exercises and drills, where learners repeat sentences with

specific language forms” (Goh & Burns, 2012, p. 218), teachers are faced with dealing with alternative solutions. Primarily, these decisions involve finding ways to foster incidental and implicit learning through activities that encourage learners to speak and/or interact, while at the same time, ensuring that learners have appropriate opportunities to attend the language skills they are seeking to build.

Yet teachers, who have a lot of material to cover, may feel that “doing speaking” is not an efficient use of time. What we traditionally call “grammar and vocabulary” and exam preparation may take precedence over speaking. Speaking may be pushed toward the end of the lesson or the end of the unit and might get dropped all together. In more traditional teaching methods such as Presentation, Practice, Production (PPP), in which language structures are first presented formally, then practiced, to be sped up or even automated, and finally reused, the speaking activities are “the end point of the process (and may frequently be left out, in some classroom, because of time pressure), rather than the purpose of the learning process” (Goh & Burns, 2012, p. 183).

2.3. Possible didactic solutions to teaching speaking

What, then, might teachers do to make speaking a fundamental and active part of class activities? Task-based language teaching (TBLT) may provide one solution. In Long’s (2015) words, TBLT is an “approach to course design, implementation, and evaluation intended to meet the communicative needs of diverse groups of learners” which “requires an investment of resources in a needs analysis and production of materials appropriate for a particular population of learners” (p. 5), as in the case of the ESP course for students mastering in sports management. TBLT, as described by Ellis, Skehan, Li, Shintani, and Lambert (2019), emphasizes the importance of engaging learners’ natural abilities to acquiring language incidentally as they engage with language as a meaning-making tool, and thus contrast with structural approaches that emphasize language as an object to be systematically taught and intentionally learned. (p. 1)

One advantage of TBLT is how it facilitates incidental learning. As Ellis (2008) showed, SLA researchers claim that incidental learning does happen through practicing tasks and they offer ways to identify the conditions that facilitate this.

Ellis and Shintani (2014) define a task as a language teaching activity that must satisfy four criteria: firstly, there must be a primary focus on meaning and message making, rather than just trying to learn some specific bits of the L2. Secondly, there must be some kind of gap, either an information gap or an opinion gap. Thirdly, learners should rely largely on their own resources to complete the task. In TBLT teachers do not teach learners the language they need to complete the task, but rather leave it up to the students to express themselves the best way they can either through linguistic or non-linguistic resources. Finally, there must be a clearly defined communicative outcome other than the use of language for its own sake.

In this sense, TBLT caters to incidental learning, creating opportunity for learners to acquire new language or a better control over language partially acquired, while they are working to achieve the outcome of the task. According to Long’s (2015) perspective, TBLT has the advantage of drawing students’ attention to specific language features (words, collocations, grammatical structures, pragmatic patterns, etc.) in context as a way for teachers to facilitate students’ noticing. In this way, it is then possible to stimulate students’ awareness of particular forms and their uses (focus on form).

The role of the teacher then is to facilitate this process by enhancing language features in the input, giving learners time to plan the task beforehand, and interacting with them when they experience problems in understanding or expressing themselves. Task variables that have an impact on acquisition, such as task design and task implementation, have been extensively researched even though research did not come to any definitive conclusions on their impact on language acquisition. Nevertheless, certain features such as one-way tasks versus two-way tasks, task repetition, and type of feedback have an impact on interaction. Ellis (2008) considered both aspects for their impact on acquisition and their effect on language production in terms of fluency, accuracy, and complexity. The study did not come to any definitive conclusions. However, it did produce some important findings that individual instructors can consider using in their own classroom when planning a task.

Goh (2017), drawing on the ideas of VanPatten (1990) and Skehan (1996), identified three task variables in terms of implementation that can help the learning of speaking in class and improve learners’ performance: pre-task planning, task repetition, and communication strategies. These tasks work by providing

systematic direction and support, which learners need in order to learn to interact and communicate well orally. The teacher's role therefore is to provide these scaffolding activities, which support learners in their effort to do a speaking task that otherwise they would not be able to complete. According to Goh, teachers should include pre-task planning, task repetition, and communication strategies activities when planning lessons on speaking.

Pre-task planning allows learners time to plan and helps "to free up attentional space" so that they can pay attention to "articulation of ideas, speech monitoring and self-repairs" (Goh, 2017, p. 252). In other words, if students are less worried about speaking correctly, they can attend to meaning and grammar. When allowing for planning we can therefore see an improvement in fluency and complexity in the learners' performance.

Another type of scaffold, task repetition, can consist of repetition of the exact same task, of the same task procedure using different content, or of the same content but with a different implementation. Either way, this can again minimize learners' cognitive load and improve fluency. It is important to underline that repeating a task once may improve metalinguistic knowledge about some language features, but it may be insufficient to gain implicit knowledge. Nevertheless, Bygate, Skehan, and Swain (2001) claim that we can expect better performances from task repetition because the previous experience of a specific task helps students to shift their attention from message content processing to working on how to formulate the message. Goh (2017) states that by asking students to repeat a task, teachers provide implicit scaffolding which not only increases students' awareness about language and skills, but also provides them with the opportunity to rehearse their performance so that they can easily achieve better results even after the second or the third time.

The third type of scaffold is communication strategies (CS). According to Goh (2017), the importance of the use of CS goes beyond their compensatory effects and should be considered with regard to language development through spoken interaction inside and outside the classroom. She underlines the importance of CS use leading to modified comprehensible output and negotiation of meaning. As stated by Goh (2017), teachers need to consider:

the theoretical implications of CSs for language learning so that they can plan lessons where speaking and language development can be scaffolded through the use of CSs by students and with their teachers. (p. 256)

Ellis (2017) reminds us that one of the advantages of TBLT is that it simultaneously facilitates both language learning and interactional competence. Similarly, Goh and Burns (2012) highlight that TBLT is a:

framework by which teachers can provide a holistic learning environment where learners not only practice speaking engaging classroom activities, but also learn about the nature of speaking in a second language and ways they can manage their own speaking developments. (p. 133)

The pedagogical model developed by Goh and Burns offers a teaching cycle that guides through a sequence of activities the progress of learners' speaking competence. They underline the difference between "doing speaking" and "teaching speaking," claiming that building contexts for learners to speak in class is not the same as teaching them how to do L2 speaking (Goh & Burns, 2012). TBLT, a learner-centered approach to teaching, has proven to be a very useful approach to teaching L2 speaking.

2.4. TBLT, computer assisted language learning (CALL), and technology-mediated L2 speaking

The theoretical perspectives outlined in the previous paragraphs show how TBLT can promote speaking during the learning process; it not only provides opportunities for learners to achieve communication in L2, but it also provides a principled language teaching approach for facilitating and integrating implicit and explicit learning in the process (Ellis, 2017; Ellis et al., 2019). TBLT can be successfully and easily applied through technological tools. As highlighted by Blake (2017), best practices in teaching speaking, whether in the classroom or in a technologically supported environment, can be effectively implemented through task-based instruction (TBI). Blake (2017) advocated for TBLT to be used as a framework to inform technological design for language learning (Chapelle, 2017) via online tasks in computer assisted language learning (CALL), writing that:

a common misconception about CALL is that it only refers to specific programs or mobile apps when, in fact, CALL activities not only consist of asking students to engage with the L2 by

responding to prompts given by the computer, but also deal with students engaging in conversations with another person mediated through the use of the computer. (Blake, 2017, p. 112)

In fact, González-Lloret (2017) suggested that:

if task and technology integrations are properly motivated by TBLT theory, we would argue that language learning tasks which are mediated by new technology can raise students' motivation to be creative while using language to make meaning; and they can enable students to meet other speakers of the language in remote locations open up exposure to authentic language environments along with tremendous additional sources of input. (p. 5)

Smith (2005, 2009) has thoroughly investigated an SLA/CALL integration to “uncover which aspects of SLA theory can be most successfully applied to CALL research” (2009, p. 197), while adopting a specific approach to analyse negotiated interaction, learner acquisition and task-based computer-mediated communication. Smith's findings help to better investigate many of key constructs of the interactionist approach in a CALL setting such as heightened attention to form (increased saliency), self-initiated self-repair, and uptake as well as provide a fuller picture of what learners do while engaged in task-based online activities.

Summing up, TBLT, through collaborative tasks, stimulates “processes of learning such as discussion/debate, problem-solving, innovation and knowledge building” (Harasim, 2019, p. 139). Harasim argues that technology is not as important as pedagogy but should conform to pedagogy. Technology is therefore an additional aid that can facilitate the learning process by means of student discussions, peer collaboration, and student-teacher interaction. Thus, technology should be used to promote and sustain the transition from granularity to complexity (Roncaglia, 2018).

3. Methods

The following section outlines how TBLT was adopted for online delivery of an ESP course in English for Sports management at the University of Rome Foro Italico. We then explore how the integration of an ad hoc technological tool promoted and sustained speaking in the learning process. We begin by describing the research design, the context of the course, and the particular technological tool that was adopted to enhance speaking skills, namely Flipgrid. In Section 3.3, we provide the research design; data collection and some applicable examples are illustrated in 3.4; and data analysis is discussed in 3.5 and 3.6.

3.1. Purpose and research questions

In the context of online teaching during the technological tsunami caused by the Covid-19 emergency, we asked the following research questions:

- 1) To what extent can a task-based speaking activity recorded on Flipgrid enhance or elicit negotiation for meaning by students?
- 2) To what extent does Flipgrid enhance students' accuracy in the use of verb tense, collocations, vocabulary, and question structure through a task-based speaking activity?

3.2. Setting and participants: educational context and needs analysis

In 2020 and 2021, we experienced the challenge of converting teaching from in-person to entirely remote teaching, and then to hybrid teaching involving blended and/or hybrid forms of teaching or face-to-face groups. TBLT, group work, and flipping the class were techniques used to engage students in speaking activities during both in-person and on-line classes.

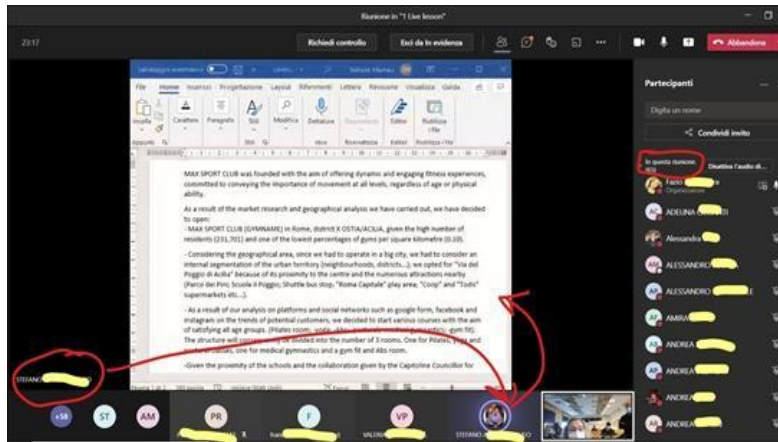


Figure 1. Hybrid class: student presenting remotely during a live hybrid class

Data in this article come from a hybrid English course meant to stimulate oral production for students mastering in Sports Management at the University of Foro Italico in 2020-2021. The ESP course, “English for sports Management (E4SM2021),” was designed following “an analytic approach with a focus on form” (Long, 2015, p. 17). Thus, the course focused on both meaning and form, as in Long’s words “a pure focus on meaning, is inadequate, especially if advanced proficiency is the goal” (2015, p. 27). The course was targeted at young Italian adults at the B1+-B2 proficiency level, with the aim to achieve proficiency in the use of language for specific professional purposes. The 40-hour course ran during the 2020-2021 year and met twice a week for 10 weeks. It used a hybrid modality (instructor in class and students taking classes either in person or remotely) and enrolled 103 students.

The master’s degree guidelines and the students’ career aspirations were taken into account in planning this course. Students in the master’s program typically sought career opportunities in the field of sports management in: national sports federations, sports marketing, and sports promotion bodies, as a sports agent, or as athletic directors/coordinators/managers of sports facilities, sporting events, sports clubs and associations, or recreational physical and health related activities. A specific needs analysis questionnaire was also administered to students. See Figure 1 for a screen shot from the English for Sports Management hybrid class in action.

3.3. Research design

The main focus of this explorative research was to analyse the use of the interrogative form during interactive classroom tasks and to observe practices of negotiation for meaning (Long, 1983, 2015). The research involved: 1) designing and implementing an information gap task to stimulate students to transfer their speaking skills into English spoken outside their class by means of simulating a real world professional situation; 2) video-recording participants’ exchanges during task implementation (task and task repetition); 3) transcribing the recordings; 4) conducting an exploratory analysis of instances of negotiation moves such as comprehension checks, clarification requests and confirmation checks (Foster & Ohta, 2005; Long, 1983).

The main aim was to explore to what extent technology, specifically Flipgrid, has a significant impact on the development of speaking skills in an ESP class. Research required two sets of data: video-recordings of students’ interrogative form productions, and two examples of video-recorded dialogues. These two sets of data refer respectively to task and task repetition, used to measure language improvement over a 3-week period during the master’s course.

Data were analysed using qualitative and quantitative approaches. Qualitative analysis of the data investigated what was going on in the dialogue by dyads through negotiation moves. Quantitative analysis investigated the frequency of errors (incorrect forms) by means of descriptive statistical analysis of the following four broad categories of lexico-grammar features: 1) use of verb tenses, 2) collocations, 3) vocabulary, and 4) interrogative form/question structure. Chi-square (χ^2) test was used to measure significant variations.

Taking into consideration Smith’s (2005, 2009) opinion on the benefits of synchronous computer-mediated communication (SCMC), such as increased participation among students and increased quantity and

quality of learner output, a further aim of the research was to show how this emergency provided new positive opportunities facilitating processes of L2 learning.

With regard to data collection and processing (video-recordings and transcripts), Flipgrid was identified as a simple, free online tool to foster video-based discussion on classroom topics. It allows students to engage in video discussions. Flipgrid can be used on a PC or other devices, as an integrated application or as a standalone application on Smartphones. In our research, Flipgrid was selected as it is easily integrated into Microsoft Teams, the video conferencing system that was used for remote and/or hybrid teaching. Flipgrid was considered a promising emerging tool, useful to engage students to participate in an online learning community by means of recording video clips or simply practicing communication skills. As we show below, it has proven to be an extremely useful tool for students to practice speaking and gain confidence in English oral production. Table 1 shows the main characteristics and functions of Flipgrid.

Table 1
Flipgrid characteristics and functions

Main characteristic	Function
Video recording	Instructor/trainee can set the timer of the video recording. Time limit ranges from 15 seconds to a maximum of 10 minutes.
Video and cover image effects	The system offers filters, stickers and other effects as well as video editing, deleting, rearranging video clips. Sticky notes while recording are allowed.
Captions and subtitles	The system allows to set subtitles and captions and automatically generates the immersive reading interface as well as video transcripts.
Topic moderation	Only video recording or responses/comments approved by instructors/ trainees will be shared.
Feedback	The system allows a default basic feedback option or custom feedback. Additional personalised feedback can be sent by email.
Mixtapes	A mixtape consists of a set of videos hand-selected by the educator. This allows educators to showcase student videos on any topic and share videos with others.

Students frequently recorded short clips that were parts of larger and more complex products in the direction of a consciously well-structured task. Flipgrid videos were mainly used as a rehearsal activity (homework) over the 10-week course to allow students to practice and gain confidence in English speaking skills. Transcripts of these student video recordings formed the data set for this project.

3.4. Data collection and data examples

One speaking activity using Flipgrid was the “Guest Speaker” activity adapted from Rost (2013). As Rost noted:

in order to counterbalance the tendency that students are not transferring their listening and speaking skills to English spoken outside their class, it is effective and motivating for students to have a guest speaker (either native or non-native speaker of English) in class. (p. 179)

Therefore, an expert guest speaker in the field of sports management (a sports marketing manager) was invited to deliver a series of three short lectures, once a week, on fundamental topics of sports marketing, advertising, and geomarketing analysis. Short readings, key concepts, and vocabulary related to the presentations were discussed in class prior to these visits. Based on the preparation materials, the students’ task was arranged with the guest speaker, and it was divided into a 5-step workplan:

- 1) Task preparation: Speaker provides an introduction to geomarketing and provides readings; students complete a group assignment on geomarketing analysis presented as a business game;
- 2) Task: preparing questions to the speaker using Flipgrid (hereafter, Task 1);

- 3) Guest speaker visit: Students ask questions to the speaker in a live session (using Task 1 videos);
- 4) Debriefing: Students express opinions about the speaker and a brief summary of key concepts learnt;
- 5) Task repetition: follow-up questions for the speaker (hereafter, Task 2).

The focal task in this article was that students were asked to prepare questions for the speaker. Thus, the main focus was the interrogative form. The task required a preparation phase (Step 1), done with the speaker, which consisted of two short lectures, reading materials given by the speaker, and a group work assignment in sports marketing (geomarketing). Regarding the group work assignment, students had to do a geo-referred analysis of demographic and economic data of a neighbourhood (specific data/materials were provided in class) and plan marketing strategies to run a business in the sports industry in the chosen area. Both the group work preparation and the task were done as an educational game that we called “business game”. This helped not only with motivation but above all with preparation and implementation time. Students were asked to do a Google search and match the socio-demographic data to decide the best marketing plan for their sports business: price and offer as well as an explanation of why. It should be emphasised that from the very first step, students were expected to rely on their own language resources, or implicit knowledge, to carry out the task (interrogative form, specific vocabulary, collocations, etc.), therefore producing the language spontaneously without any help.

In Step 2, the students were assigned Task 1, video recording their questions. Class time was used to provide students with an experience of what it is like to use English, and Task 1 implementation was discussed in small groups either in person or in breakout rooms by brainstorming the work done with the speaker and discussing possible questions in groups. Then each student was assigned to individually video record one question for the speaker as homework using a maximum of 30 seconds. Giving them a time limit proved to be challenging but effective to elicit rapid spontaneous responses. Figure 2 shows Task 1 implementation in Flipgrid. The left side of Figure 2 shows task submissions by the students (87 questions were recorded by the students). A contest was held and five questions among all the students' questions were chosen according to the following two parameters: early submission and the most accurate and the most relevant questions (related to the preparation done). The top five questions were shared with the class in Microsoft Teams by means of Flipgrid mixtape function, as shown on the right side of Figure 2.

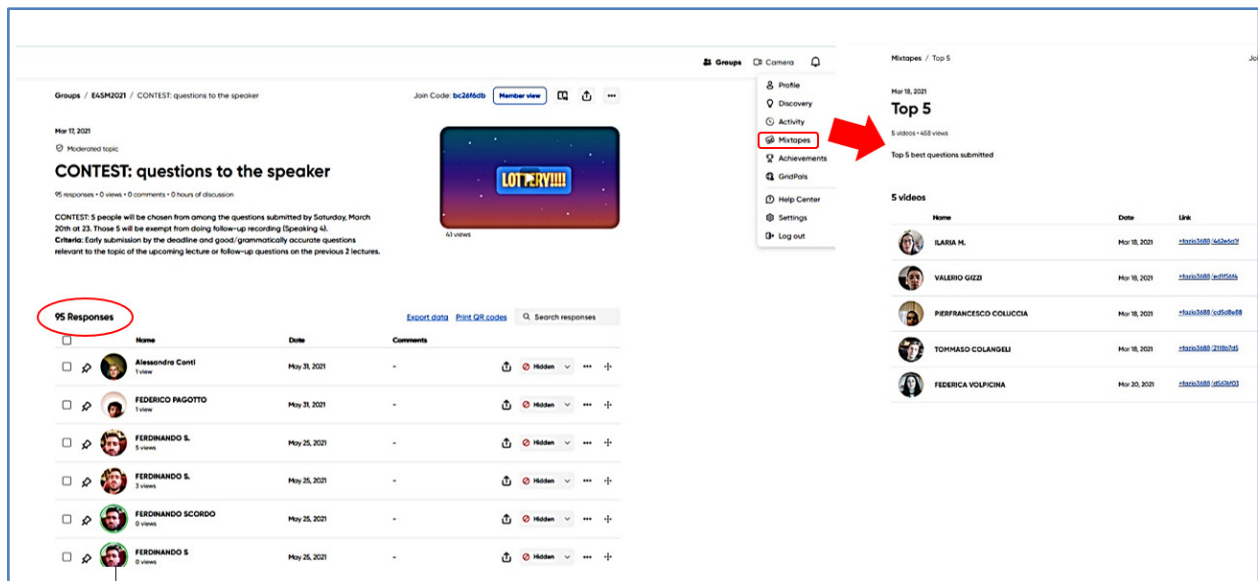


Figure 2. Flipgrid responses to a discussion and mixtape

In Step 3, these questions were posed live to the guest speaker. When time allowed, the discussion was opened up for further questions. After the visit, for Step 4, students were asked to video record their opinions about the speaker and to briefly sum up one key concept that they felt they had understood well among the different topics discussed with the speaker. Finally, in Step 5, students did Task 2, that is a follow-up activity,

or task repetition, to wrap up all the work done with the speaker: recording one question in a maximum of 30 seconds. The whole process of task preparation, task, and task repetition was entirely student-centered. This paper focuses on Task 1 (task) and Task 2 (task repetition).

Transcripts and examples of students' spoken productions from Step 2 and Step 3 are provided in Table 2 below. Column 3 and Column 4 respectively show the written and live questions asked by the students for Task 1. Bolded font in Column 4 indicates differences between the prepared question and what the student asked.

Table 2

Task 1: Examples of questions for the guest speaker

Student	Question Prepared for Guest Speaker using Flipgrid (Step 2)	Question Posed Live to Guest Speaker (Step 3)
1 Student 1	Good morning. If you were commissioned by a sports club to develop a marketing strategy to resume activities after the pandemic due to the Covid, what would be your strategy or what would be your starting point for developing it? Thank you.	If you were commissioned by a sports club to develop a marketing strategy to restart sport activities after the pandemic due to the Covid, what would be your strategy for developing it?
2 Student 2	My question is how has the role of advertising changed through years due to social media and in your opinion, which do you think were the most relevant changes?	Hello. Umm my question was the one about social media and how they had changed advertising and why- why was it and how have changed?
3 Student 3	Hello. Um, I'm very interested in competitive balance in the sport industry and so my question for you is, does the introduction of a salary cap improve the competitive balance of a sports league? Thank you.	Good morning. I'm very interested in competitive balance in sport industry so my question is: Does the introduction of a salary cap improve the competitive balance of a sport league? For example, our Serie A football league?
4 Student 4	During the lessons we have said that there should be multifunctional stadium. So why is it so hard to find someone that actually wants to build them in Italy?	In the lessons we have said that there should be multifunctional stadium. So why is it so hard to find someone that actually wants to build them in Italy?
5 Student 5	I would like to ask you how can a new start up or a little organization attract big sponsors and how does it work? For example, can they explain their activity or product? So, during a meeting or something like that? Or are the sponsors that are interested in what they do and so are going to contact them? Thank you.	My question is about sponsorship and I would like to know ehm does that work for sponsors and for new start-up in particular. So how can they like reach big sponsors? Are they going to do presentations to them or in some cases are the sponsors that are like interested in the organisations and so they call them- contact them for sponsorship?
6 Student 6	I hope you may be able to answer this question. We found a speech on the border between legality and illegality in various countries very interesting from a commercial perspective. On the base of your international experience, could Italy ever abandon its legacy in this matter? And could be able to conform to the common	We found the speech on the border between legality and illegality in regarding in various country very interesting from a commercial perspective. On the base of your international experience, could Italy ever be able to abandon its legacy in this matter and could be able to conform to the common idea of paying rights in order to see its

idea of paying rights in order to see its proposal relieved or said in different phrased how could ethics and sustainability be reached in the business world. Thank you so much.

proposal realised? But in subtle different phrase, how could ethics and sustainability be reached?

As indicated by the small amount of bolded text, other than for student 6, there are not many significant differences between the recorded questions and the live questions asked by the students.

3.5. RQ 1: Qualitative analysis

To answer Research Question 1—whether Flipgrid can enhance a task-based speaking activity to stimulate interaction and elicit meaning negotiation—qualitative analysis was used. The following two examples of the interaction (dialogue) exchanged between the guest speaker and the student are reported and analysed below. These examples highlight the exchange/interaction between the guest and the students and show how the guest was able to scaffold and help the students find the answer, thus eliciting students' linguistic output through negotiation for meaning, thereby facilitating the learning process. The examples in this section show how Student 1 was able to reformulate a good spontaneous question but had difficulty with the interaction, while Student 2 had difficulty reformulating the question but managed to have a more effective interaction with the guest.

Example 1. Interaction between Student 1 and Guest Speaker

- | | | |
|-----|---------------|--|
| 1. | Guest Speaker | Ok I- tomorrow gyms, clubs will be open, alright? I'm your customer. What would be my feeling, my opinion? What do you think? There is no right or wrong answer. Please, start thinking about me, your customer [...] |
| 2. | Student 1 | Ehm, eh... resume activities in general because ... |
| 3. | Guest Speaker | No, no no no I- not in general. Think about me. I'm your customer. You are the club. How do I feel? I've heard from television that the club will be open tomorrow... |
| 4. | Student 1 | Ehm, eh...is amazing to resume activity after this pandemic |
| 5. | Guest Speaker | So I will...? |
| 6. | Student 1 | Go and start |
| 7. | Guest Speaker | Try to use another word, stronger than "go" |
| 8. | Student 1 | you will...ehm rush |
| 9. | Guest Speaker | Exactly, rush. I will rush as soon as I can to the club. But this is me, my perspective, you know. What would be the perspective of another person less enthusiastic? |
| 10. | Student 1 | Ok. Eh...(long pause) I think ehm the person would be afraid for the situation or probably ...uhm.. uhm... scared. Maybe for the parents. |
| 11. | Guest Speaker | Yeah, but the two possible reactions could be: I'll rush to the gym or it would be nice but...fear. Why are some people scared? |
| 12. | Student 1 | Ehm... New perspective for activity is maybe new marketing strategy... |
| 13. | Guest Speaker | What will be the concept? What will you say in your advertisement to make your clients coming back to your club? |
| 14. | Student 1 | The pandemic is over and we resume activities at the sports club..and... maybe create a new advertisement. |
| 15. | Guest Speaker | Make it simpler: YES WE ARE OPEN. Simple, You don't need anything else. [...] Because those enthusiastic clients would do the job for you. They will spread the word and say "I went to the gym, I'm safe, no Covid..." and after a month also the scared one will start coming. |
-

In Example 1, Guest Speaker and Student 1 often interrupt one another, implying negotiation for meaning. Yet, conversation breakdowns from lines 1 to 8 above evidence communication problems for Student

1 in the interaction with the guest speaker, namely, failing to produce utterances related to general topic (how to find a marketing strategy to resume a sports-related activity during or after the pandemic). Implicit clarification requests or hesitations (moves 2 and 4) are mainly of a lexical nature. The utterance reported in line 10, rather than confirming or clarifying, may convey the function to allow Student 1 time to mentally build her answer (as also shown in all the pauses reported in this transcript). While the interaction goes on from lines 9 to 15, Student 1 gets stuck in search of the correct answer/word/phrase to express the specific meaning and to focus on correct forms. In this part of the dialogue, the communicative function of moves 9 to 15 is to shift from the general topic to the specific content of creating an advertisement, and there is evidence of a lack or difficulty of meaning negotiation.

In Example 2, an interaction between a guest speaker and Student 2, the communication is more fluent, but lines 18 to 20 show the explicit negotiation move through a clarification request.

Example 2. Interaction between Student 2 and Guest Speaker

-
- | | | |
|-----|---------------|--|
| 16. | Guest Speaker | Well...your <i>question</i> , the one I've just heard from the recording <i>was a little more accurate than the one you are asking now</i> . |
| 17. | Student 2 | Yes yes, you are right I've just summed up. |
| 18. | Guest Speaker | Is the role of advertising going to change due to the presence of social media, you know..because of course the examples I showed you were above all TV commercials rather than online commercials. So you have to remember that the Internet is a media, is a tool, right?! So the Internet offers further opportunities to attract your <i>consumers</i> . |
| 19. | Student 2 | <i>I'm sorry I didn't catch this last word</i> . |
| 20. | Guest Speaker | With your <i>consumer</i> , your <i>customer</i> . Think about yourself when you go to university. You wake up in the morning and...what is the first thing you do? |

This conversation continues with successful negotiation in communication, seen in lines 21-22.

- | | | |
|-----|---------------|---|
| 21. | Student 2 | <i>Yes, I look at the screen of my phone</i> |
| 22. | Guest Speaker | <i>Good, this is the first touchpoint. Then you go out and get on the subway. If you look around it is full of billboards. What can you see on each board? Big pictures, written message and ...of course an internet address or a QR code. So you take your phone again and you surf the web. The internet multiplies the chances of keeping in contact with your customers.</i> |
-

The interaction continues in Example 3, from turns 23 to 29, and shows the function of request for clarification by means of practical examples, from the general topic to a more nuanced understanding of it (same topic as the previous example).

Example 3. Interaction between Student 2 and Guest Speaker continued

-
- | | | |
|-----|---------------|---|
| 23. | Student 2 | I don't know if we have time, <i>but could you give us an example of your strategy of advertising with social media and the internet?</i> |
| 24. | Guest Speaker | First you have to create a database of prospective clients to know who they are. Then you have to segment your target audience. [...]. This is the first phase to establish a relationship with your customers.[...] you start to engage a "conversation" with potential customers. |
| 25. | Student 2 | So basically you are talking about a subscription to a newsletter, for example? |
| 26. | Guest Speaker | No not exactly, [...] |
| 27. | Student 2 | <i>What about LinkedIn?</i> |
| 28. | Student 2 | <i>Ah good, LinkedIn is very powerful [...].</i> |
| 29. | Guest Speaker | <i>Thank you for answering my question.</i> |
-

The final exchanges and responses demonstrate negotiation moves (Foster & Ohta, 2005; Long, 1983), which end the conversation with Student 2's acknowledgement to Guest Speaker (line 29).

3.6. RQ 2: Quantitative statistical analysis

To answer research question 2—whether Flipgrid can enhance students’ accuracy in the use of verb tense, collocations, vocabulary, and question structure in a task-based speaking activity—quantitative analysis was performed. This analysis compared students’ performance on Task 1 and Task 2.

As the main purpose of Task 1 was to elicit questions from the students for the guest and to engage them in a discussion with the guest (as reported in the interactional examples above), this task was repeated at the end of the whole activity to elicit further discussion questions on the topics explained in class. Therefore, following Bygate (2018), Task 2 was an example of task repetition and not just a specific mechanical response or repetition of the language previously used. In fact, when the task was repeated, students used their own language to express their meaning with some variations compared to their previous attempt because, as stated by Bygate (2018), language can vary. According to Bygate, in task repetition “what is repeated is a configuration of purposes and a set of content information” (2018, p. 2). As a way to wrap up the activity done at the very end of Stage 5 of the “Guest Speaker” sequence, Task 2 was designed as a task repetition linked to the second activity, Task 1, of the whole sequence. The first task (Task 1) was recorded after initial preparation, while the second video recording (Task 2) was recorded after a series of activities and following feedback, personalised comments either sent via email or provided during class hours. General feedback focused on language features that have to do with meaning. Some additional explanations of primary lexico-grammar features were also provided. The whole process took three weeks, with class meetings in a hybrid modality held twice a week, with the guest participating once a week. For Task 2, students were required to videorecord a follow-up question to the guest as in Task 1.

As Bygate suggests, the interest in task repetition is to observe and study “changes that occur when learners engage in task repetition, and how they may relate to language development” (2018, p. 3). Thus, an exploratory statistical analysis of students’ performances is provided based on the data of students’ performance of Task 1 (task) and Task 2 (task repetition) in order to measure language improvement over a three-week period. Data collected were analysed to describe and compare students’ performances of Task 1 (task or pre-treatment) and Task 2 (task repetition or post-treatment) and to verify whether there was an improvement in the development of speaking skills. Data refer to a sample of 87 students taking the course who were exposed to all the activities planned for the guest speaker were recorded. A total of 82 participants’ interactions for Task 1 and 69 participants’ interactions for Task 2 interactions were collected and processed. The errors from student interactions in Tasks 1 and 2 were selected and analysed. After analysing the frequency of lexico-grammar features, the following four broad categories were determined: use of verb tenses, collocations, vocabulary, and interrogative form/question structure. Students’ errors were divided into those categories. Data on the frequency of errors as well as on students’ mistakes and recorded incorrect language usage for the four variables are shown in Table 3 and Figure 3.

Table 3
Frequency of Errors by Error Type

	Verb Tenses		Collocation		Vocabulary		Question Structure	
	Pre <i>n</i> = 82	Post <i>n</i> = 69	Pre <i>n</i> = 82	Post <i>n</i> = 69	Pre <i>n</i> = 82	Post <i>n</i> = 69	Pre <i>n</i> = 82	Post <i>n</i> = 69
Quantity of errors	24 20%	19 23%	20 17%	12 14%	23 19%	18 21%	47 39%	15 18%
Quantity of students who recorded errors	14 17%	19 28%	17 21%	12 17%	18 22%	18 26%	43 52%	15 22%

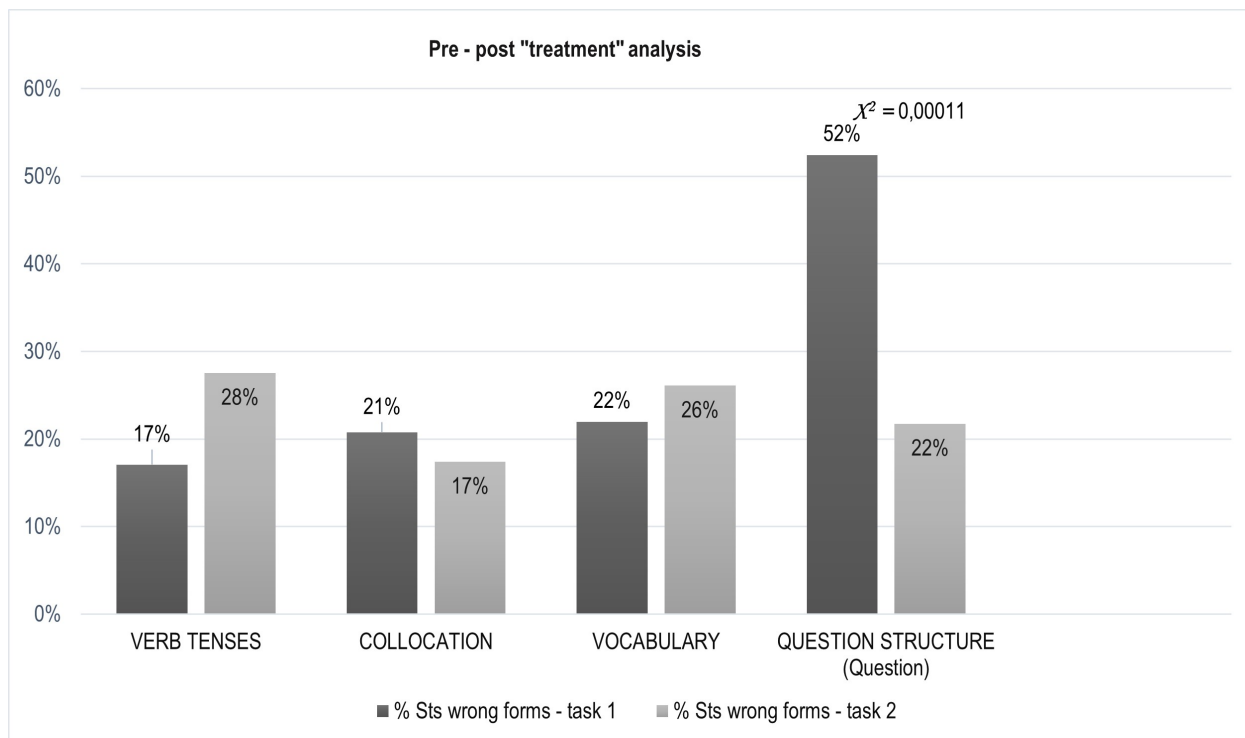


Figure 3. Percentage of errors recorded during Task 1 (task) and Task 2 (task repetition)

Data show an improvement in the students' performance of the interrogative form without significant variation in other aspects (verb tenses, collocations, and vocabulary). As shown in Table 3 and Figure 3, little variation is found between the use of collocations and vocabulary in Task 1 and Task 2. There is a slightly higher discrepancy in the use of the verb tenses. A Chi-square (χ^2) test was used to make a comparison between the expected and the actual results to determine their significance. The variations related to verb tenses, collocations, and vocabulary were not statistically significant. However, the χ value related to question structure ($\chi = 0.0011$) was statistically significant (p value verb tenses = .0121; p collocation = .60; p vocabulary = .55; p question structure = .0011). This finding is not surprising because the focus on form during the feedback on Task 1 and Task 2 was mainly on the interrogative form. This also confirms Long's (2019) hypothesis that task repetition might sometimes be more difficult in some respects than the task itself.

4. Conclusions: opportunities and challenges

The recent necessity of remote teaching due to Covid-19 presented the challenge of experimenting with new technological teaching tools, while offering an opportunity to reflect on the language learning process and on related methodological choices. This new scenario has demonstrated the critical need for a paradigm shift in teaching methodology involving more student-centred and customised classes aligned with technological tools that can deliver these innovations. To this end, TBLT, allied with Flipgrid, has proven to be an effective approach.

The analysis of students' performance provided some preliminary indications of the effectiveness of this teaching approach. The results of the study provide evidence that although no significant differences were detected between the students' recorded and live questions/interactions, on average students were able to reformulate questions and participate in correct and spontaneous live interactions with the guest. The analysis of the data provided evidence that the use of Flipgrid stimulated students' attention to produce fluent and accurate utterances because of the preparation in the video recordings, which emphasised oral practice and self-correction. The students were less focused on the use of verb forms, collocation and vocabulary, but more focused on the use and understanding of the question structure in the short term.

As this is an exploratory analysis, this topic merits further investigation in a more in-depth study. A control group would also be needed to pilot an experimental or quasi-experimental design. However, this study already shows how the use of technology in the context of TBLT can provide multimodal opportunities to

present complex work plans and to perform them synchronously and/or asynchronously (Ellis, 2017). Furthermore, tasks that reflect real-world language use proved to be effective in promoting the co-construction of knowledge, supporting students' motivation and helping them to apply speaking skills outside of the classroom (Rost, 2013).

References

- Blake, Robert (2017). Technologies for teaching and learning L2 speaking. In Carol A. Chapelle & Shannon Sauro (Eds.), *The handbook of technology and second language teaching and learning* (pp. 107-117). John Wiley & Sons, Inc.
- Bygate, Martin, Skehan, Peter, & Swain, Merrill (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Longman.
- Bygate, Martin (2018). *Learning language through task repetition*. John Benjamins Publishing Company.
- Cambridge University (2018). The Big Cambridge Survey, 2018 Report. Cambridge University Press. https://issuu.com/cusuonline/docs/bcs_file_final_interactive
- Chapelle, Carol A., & Sauro, Shannon (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Wiley Blackwell
- Conti, Sergio (2021). Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza COVID-19: il quadro generale. *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 9-52. <http://doi.org/10.21283/2376905X.14.245>
- Curry, Niall (2018). On speaking: Motivating learners with immersive tasks, Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge University Press.
- Ellis, Rod Loewen, Shawn, Elder, Catherine, Erlam, Rosemary, Philp Jenefer, & Reinders, Hayo (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Multilingual Matters.
- Ellis, Rod (2003). Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, 34(1), 64-81.
- Ellis, Rod (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2017). Task-based language teaching. In Shawn Loewen & Masatoshi Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 126-146). Routledge.
- Ellis, Rod, Skehan, Peter, Li, Shaofen, Shintani, Natsuko, & Lambert, Craig (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Ellis Rod, & Shintani, Natsuko (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge.
- Foster, Pauline, & Ohta Amy S. (2005). Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. *Applied Linguistics*, 26(3), 402-430.
- Goh, Christine M., & Burns, Anne (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Goh, Christine M. (2017). Thinking allowed. *Language Teaching*, 50(2), 247-260.
- González-Lloret, Marta (2017). Technology and task-based language teaching. In Steven L. Thorne & Stephen May (Eds.), *Language, education and technology. Encyclopedia of language and education (3rd ed.)* (pp. 234-247). Springer.
- Harasim, Linda (2019). *Learning theories and online technologies*. Routledge.
- Hatch, Evelyn (Ed.). (1978). *Second language acquisition: A book of readings*. Newbury House.
- Krashen, Stephen D. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Heinemann.
- Levelt, Willem J. M. (1989). *Speaking from intention to articulation*. MIT Press.
- Lightbown, Patsy M., & Spada, Nina (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- Long, Michael H. (1983). Linguistic and conversational adjustment to non-native speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 5(2), 177-193.
- Long, Michael H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Long, Michael H. (2019). Optimal input for language learning: Genuine, simplified, elaborated, or modified elaborated? *Language Teaching*, 53(2), 1-14.

- Nunan, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Roncaglia, Gino (2018). *L'età della frammentazione*. Laterza Editori.
- Rost, Michael, & Wilson, J. J. (2013). *Active listening*. Routledge.
- Skehan, Peter (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Skehan, Peter (2009). Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), 510-532.
- Schmidt, Richard, & Frota, Sonia (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case-study of an adult learner of Portuguese. In Richard R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 237-283). Newbury House.
- Smith, Bryan (2005). The relationship between negotiated interaction, learner uptake, and lexical acquisition in task-based computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 39(1), 33-58.
- Smith, Bryan (2009). Revealing the nature of some Interaction. In Alison Mackey & Charlene Polio (Eds.), *Multiple perspectives on interaction: Second language research in honor of Susan M. Gass* (pp. 197-226). Routledge.
- Swain, Merrill (1997). The output hypothesis, focus on form and second language learning. In Vivien Berry, Bob Adamson & William Littlewood (Eds.), *Applying linguistics: Insights into language in education* (pp. 1-21). University of Hong Kong, English Centre.
- Thornbury, Scott (2005). *How to teach speaking*. Pearson Education Limited.
- VanPatten, Bill (1990). Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), 287-301.

Alessandra Fazio, Università degli Studi Roma Foro Italico
alessandra.fazio@uniroma4.it

- EN** | **Alessandra Fazio** is associate professor in English language and translation and director of the language centre at the University of Rome Foro Italico. Her research interests lie in terminology and applied linguistics, in particular the language of sports and sport sciences, innovative language methodologies using Information and Communication Technologies (ICT), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and Task Based Language Teaching (TBLT) approaches. She has collaborated with the Institute for Studies on Scientific Research and Documentation (CNR) and is vice-president of AICLU (Italian Association of Language Centres) and member of CERCLES (European Confederation of Language Centres in Higher Education). She has participated in several national and international projects.
- ES** | **Alessandra Fazio** es profesora titular de lingüística inglesa en la Universidad de Roma Foro Itálico y directora del centro de idiomas de la universidad. Sus intereses de investigación se enfocan en la terminología y en la lingüística aplicada. En particular, se enfoca en las lenguas especializadas (ESP/LSP) del sector biomédico deportivo, la enseñanza innovadora mediante el uso/integración de herramientas tecnológicas, y los enfoques CLIL-AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y TBLT (Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas). Ha colaborado con el Instituto de Estudios sobre Investigación Científica y Documentación (CNR) y es vicepresidenta de AICLU (Asociación Italiana de Centros de Idiomas) y miembro de CERCLES (Confederación Europea de Centros de Idiomas en la Enseñanza Superior). Participa activamente en proyectos nacionales e internacionales.
- IT** | **Alessandra Fazio** è professore associato di linguistica inglese presso l'Università degli Studi di Roma Foro Italico ed è direttrice del centro linguistico di ateneo. Si interessa di terminologia e linguistica. Si occupa di linguaggi specialistici (ESP/LSP) con attenzione particolare al settore bio-medico sportivo, di didattica innovativa attraverso l'uso/integrazione di strumenti tecnologici, di approcci CLIL (Content and Language Integrated Learning) e TBLT (Task Based Language Teaching). Ha collaborato con l'Istituto per gli Studi sulla Ricerca Scientifica e la Documentazione (CNR) ed è vice-presidente dell'AICLU (Associazione Italiana dei Centri Linguistici) e membro del CERCLES (Confederazione Europea dei Centri Linguistici nell'Alta Formazione). Partecipa attivamente a progetti nazionali e internazionali.

Claudia Cremasco, Academic Initiatives Abroad
claudia.cremasc@gmail.com

- EN** | **Claudia Cremasco** is co-founder of Academic Initiatives Abroad and is currently its Italian Representative and its Coordinator of Language Instruction. She has taught and coordinated Italian language instruction in Italy and the United States since 1989. In the United States, she has taught at Harvard University and California Polytechnic State University, and was formally recognized for teaching excellence at both universities. In Italy she has taught at the Università degli Studi di Roma Tre, and for numerous American university study abroad programs, including Penn State University, The University of Arkansas, Iowa State University, Northeastern University, and Holy Cross University.
- ES** | **Claudia Cremasco** es cofundadora y representante italiana de Academic Initiatives Abroad, donde también coordina la Enseñanza de Idiomas. Enseña y coordina cursos de italiano en Italia y en los Estados Unidos desde 1989. Ha impartido clases en la Universidad de Harvard y en la Universidad Estatal Politécnica de California, y ha sido reconocida formalmente por la "Excelencia en la Enseñanza" en ambas universidades. En Italia, ha enseñado en la Università degli Studi di Roma Tre y en diversos programas de estudios en el extranjero para alumnado de universidades estadounidenses como la Penn State University, The University of Arkansas, Iowa State University, Northeastern University y Holy Cross University.
- IT** | **Claudia Cremasco** è la co-fondatrice di Academic Initiatives Abroad, di cui è la coordinatrice dei corsi di italiano L2. Dal 1989 insegna la lingua italiana L2, LS in Italia e negli Stati Uniti. Ha insegnato a Harvard University e a Cal Poly (California Polytechnic State University), ed è stata formalmente riconosciuta per 'Excellence in Teaching' in entrambe le università. Ha inoltre insegnato all'Università degli Studi Roma Tre e nei seguenti programmi universitari americani di studio all'estero, tra cui Penn State University, The University of Arkansas, Iowa State University, Northeastern University, e Holy Cross University.

Peer corrective feedback as an opportunity for metalinguistic reflection in tandem telecollaboration¹

FRANCESCA LA RUSSA
Freelance Researcher

ELENA NUZZO
Università Roma Tre

Received 18 April 2021; accepted after revisions 5 August 2021

ABSTRACT

EN This paper focuses on peer written corrective feedback (PWCF), a pedagogic device whose potential appears still underexploited in second language teaching in Italian schools and universities. Specifically, we aim to contribute to the body of research on the benefits of PWCF as a learning activity for the development of metalinguistic reflection in peer-to-peer native/non-native online communication. Using a sample of tandem interactions between US learners of Italian and Italian learners of English, we conducted a qualitative analysis of the explanations of linguistic phenomena provided by native speakers when commenting on errors after giving corrective feedback on their non-native partners' pieces of L2 writing. The data analysis confirmed that the feedback-discussing tasks pushed native/non-native peers to actively reflect on both source and target language, engaging in metalinguistic discussions and utilizing cross-linguistic knowledge.

Key words: WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK, NATIVE/NONNATIVE PEER INTERACTION, METALINGUISTIC REFLECTION, CROSS-LINGUISTIC AWARENESS, ONLINE TANDEM

ES El feedback correctivo escrito entre pares es una técnica de enseñanza cuyo potencial parece aún poco explotado en la enseñanza de lenguas extranjeras en las escuelas y universidades italianas. Este artículo se centra en los beneficios del feedback entre pares para el desarrollo de la reflexión metalingüística. En concreto, se analiza una pequeña muestra de interacciones entre estudiantes estadounidenses de italiano y estudiantes italianos e italianas de inglés que participan en un intercambio a distancia en tándem. Se realiza un análisis cualitativo de las explicaciones de los fenómenos lingüísticos que da el alumnado nativo cuando comenta los errores después de proporcionar feedback correctivo sobre las producciones escritas del alumnado no nativo. El análisis de los datos ha confirmado que las actividades de discusión sobre el feedback han llevado a los participantes a reflexionar activamente tanto sobre la lengua meta como sobre la lengua materna, ayudando a entrenar su conciencia metalingüística.

Palabras clave: FEEDBACK CORRECTIVO ESCRITO, INTERACCIÓN ENTRE PARES NATIVOS/NO NATIVOS, REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA, CONCIENCIA INTERLINGÜÍSTICA, TÁNDEM EN LÍNEA

IT Il feedback correttivo scritto tra pari è una tecnica didattica il cui potenziale sembra ancora poco sfruttato nell'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole e nelle università italiane. Questo contributo si focalizza sui benefici del feedback tra pari per lo sviluppo della riflessione metalinguistica. In particolare, viene analizzato un piccolo campione di interazioni tra studenti statunitensi di italiano e studenti italiani di inglese impegnati in uno scambio di tandem a distanza. Viene condotta un'analisi qualitativa delle spiegazioni dei fenomeni linguistici date dai parlanti nativi quando commentano gli errori dopo aver fornito feedback correttivo sulle produzioni scritte dei loro partner non nativi. L'analisi dei dati ha confermato che le attività di discussione del feedback hanno spinto i partecipanti a riflettere attivamente sia sulla lingua obiettivo sia su quella nativa, esercitando la propria consapevolezza metalinguistica.

Parole chiave: FEEDBACK CORRETTIVO SCRITTO, INTERAZIONE TRA PARI NATIVI/NON NATIVI, RIFLESSIONE METALINGUISTICA, CONSAPEVOLEZZA CROSS-LINGUISTICA, TANDEM ONLINE

✉ **Francesca La Russa**, Freelance Researcher
franlarussa3@gmail.com

¹The present work stems from a close cooperation between the two authors. For the concerns of the Italian Academy, Francesca La Russa is responsible for sections § 1 and § 2; Elena Nuzzo is responsible for sections § 3, § 4, and § 5.

1. Introduction

In line with the purpose of this Special Issue, our small-scale study stems from the idea that good (and bad) teaching practices implemented during the pandemic emergency could help us rethink and revise the way we do second language teaching from now on. We take this opportunity to reflect on a well-known pedagogic device—peer written corrective feedback—from a particular angle. Also referred to as “peer response,” “peer review,” and “peer editing,” peer written corrective feedback (PWCF) is the reciprocal activity during which learners provide corrective feedback (CF), i.e., an indication that the partner’s use of the target language is incorrect (Lightbown & Spada, 1999), on each other’s drafts in pairs or small groups (Storch, 2019; Yu & Lee, 2016). It sometimes includes oral discussion in addition to the written comments on the draft. It can involve L2-learner peers, native-speaker peers, and native/non-native peers; also, it can occur in face-to-face or computer-mediated interactions. The focus of the present paper is on the metatalk that occurs in virtual exchanges when implementing PWCF followed by oral discussion between native (NS) and nonnative speakers (NNS). Specifically, we aim to explore the potential benefits of feedback-discussing activities in terms of metalinguistic reflection, regardless of the correctness and effectiveness of the feedback itself.

From a recent survey among foreign language teachers in Italian secondary schools and universities, it emerged that almost 50% of the respondents have never or rarely used PWCF during the emergency distance learning (Conti, 2021, this issue). This outcome is surprising since PWCF would have been particularly useful in a context where the most penalized aspects of learning were those related to interaction and learners’ autonomy and where teachers have often emphasized the lack of contact with and among pupils, a decrease of participation and motivation, and difficulties in actively involving the class (Conti, 2021, this issue). The survey results revealed that PWCF was scarcely used even during in-person lessons before the pandemic, thus suggesting that it is an under-used instrument for second language teaching in Italian schools and universities.

The limited use of PWCF might be due to the fact that learners are considered not qualified to act as “substitutes for the teacher” (Rollinson, 2005). Nevertheless, several studies have shown the advantages of PWCF as a potentially valuable aid in L2 teaching for its social, cognitive, affective, and methodological benefits (Rollinson, 2005, p. 23). Not only can PWCF provide useful suggestions for the improvement of the author’s text (Caulk, 1994), but it can also increase feedback givers’ ability to critically revise their own writing, thus offering opportunities for students to develop autonomy in learning (Hyland, 2000).

The learning potential of peer feedback in L2 writing has been mainly investigated on nonnative-speaker peers and with a focus on the development of students’ composition skills and global aspects of writing (Caulk, 1994; Hyland, 2000; Mendonça & Johnson, 1994). With the current study, we aim to contribute to the body of research on the benefits of PWCF by focusing on its potential for the development of metalinguistic reflection in peer-to-peer native/nonnative online communication. The context is that of telecollaboration, or virtual exchange (O’Dowd, 2021), a learning environment in which participants from different cultural backgrounds work together in online networks, expanding their opportunities to engage in meaningful and goal-oriented communication and developing their foreign language, intercultural, and digital competencies. In our particular case, the participants worked in pairs in tandem arrangement, that is, they were speakers of different L1s who were learning each other’s language and alternated the use of the two languages (cf. Tardieu & Horgues, 2020).

In the first part of the paper, we will examine the theoretical underpinnings for PWCF from a language-learning perspective (notably, the Interaction Hypothesis and the Sociocultural Theory) and provide an overview of the empirical studies that investigated the effects of PWCF. We will then examine the potential of metalinguistic reflection for language learning. In the second part of the article, we will present and discuss the findings of a small-scale observational study with tandem partnerships involved in feedback-providing-and-discussing activities. Finally, some pedagogical implications will be suggested.

2. Background

2.1. Theoretical underpinnings and empirical evidence on peer written corrective feedback

From a language-learning perspective, the theoretical underpinnings for PWCF rely on two major models, namely the Interaction Hypothesis (Long, 1983, 1996) and the Sociocultural Theory (Vygotsky, 1978). The interactionists (e.g., Long & Porter, 1985; Pica, 1991; Pica, Young, & Doughty, 1987) suggest that the negotiation of meaning in pair or group work may encourage language acquisition by making input comprehensible through explicit corrections, clarification requests, and confirmation checks. Peer corrective feedback might also lead learners to notice the gaps in their interlanguage, to test hypotheses, and modify their

output. Sato (2017) points out that, based on the last 30 years of interactionist research (e.g., Oliver, 2002; Philp, Adams, and Iwashita, 2014; Pica, Lincoln-Porter, Paninos, & Linnell, 1996; Sato & Lyster, 2007; Varonis & Gass, 1985), peer interaction creates more learning opportunities than teacher-learner interaction since learners receive significantly more CF, engage more frequently in meaning negotiation, and tend to modify their initial non-target-like utterances to make them comprehensible for the interlocutor. Furthermore, peer interaction allows learners to freely experiment with language, reducing the anxiety of correction and increasing their autonomy. Peer interaction, therefore, seems to provide a rich learning context, creating “an environment in which learners are willing to take up the opportunity created by PCF and to engage in meaningful output practice” (Sato, 2017, p. 22).

From a sociocultural perspective, cognitive development, including language learning, occurs in social interaction between an expert and a novice. The role of the expert is to provide calibrated assistance (scaffolding) to the novice in order to respond to his or her needs. In the field of second language acquisition, scaffolding occurs not only in teacher-learner interaction but also in peer interaction. In this case, learners provide each other with bidirectional assistance and pool their linguistic resources (collective scaffolding, cf. Donato, 1988, 1994) to solve the problems they encounter and co-construct L2 knowledge. Peer feedback thus creates “a facilitative socio-interactive environment in which L2 learners receive social support and scaffolding from peers” (Hu & Lam, 2010, p. 373) and provides “a favorable instructional environment for readers and writers to work within their respective [...] ZPD²” (Villamil & Guerrero, 1998, p. 495). In this view, peer feedback is particularly valuable for language learning. Referring to peer feedback delivered during collaborative writing tasks, Storch (2019) explains that this kind of feedback is likely to be developmentally appropriate and aligned with learners’ linguistic and cognitive capacities to process it. Peer feedback might also be more accessible to learners since it is often accompanied by brief and simple explanations of L2 rules but with little use of complex metalinguistic terms. Finally, this feedback modality is timely and contingently responsive to the learners’ needs since feedback is provided when actually needed.

Empirical studies on PWCF have mainly followed the research orientation of Second Language Writing studies, analyzing PWCF effects on the improvement of students’ general accuracy and writing skills. They have highlighted some concerns about this pedagogic tool, although its benefits seem to prevail.

According to certain studies (e.g., Guardado & Shi, 2007; Tsui & Ng, 2000; Yoshida, 2008), learners may lack confidence in their ability to provide CF and distrust the feedback provided by their peers; hence, they are reluctant to incorporate it in their drafts. Other researchers (e.g., Hyland, 2000; Leki, 1990; Lockhart & Ng, 1993; Mendonça & Johnson, 1994; Nelson & Murphy, 1992, 1993) stress students’ difficulties in providing quality feedback. According to them, peer feedback would resort to formulaic comments; it would be over-critical (Amores, 1997) or over-focused on surface errors (McGroarty & Zhu, 1997) or on global issues such as content and organization. Learners would not focus on grammatical aspects unless the task is designed for this purpose.

In spite of these issues, several studies (e.g., Caulk, 1994; Hyland, 2000; Rollinson, 2005) have shown the advantages of PWCF for the development of students’ revising skills and learning autonomy. It is generally agreed (e.g., De Guerrero & Villamil, 1996; Min, 2006; Peterson, 2003; Rahimi, 2009) that PWCF is beneficial for student writers, as peer readers can provide useful feedback (Caulk, 1994) and peer writers can revise effectively on the basis of the comments they received (Mendonça & Johnson, 1994). PWCF proved even more appreciated or effective than teacher feedback in some studies (Nelson & Murphy, 1992; Zhao, 2010).

Furthermore, it has been suggested that providing PWCF is beneficial for the provider as well as for the receiver. As Rollinson (2005, p. 24) points out, “becoming a critical reader of others’ writing may make students more critical readers and revisers of their own writing” and reinforce their audience awareness (Breggen, 2015). A series of studies (e.g., Berg, 1999; Lundstrom and Baker, 2009; Min, 2005; Yang, Badger, & Yu, 2006) reports that giving feedback is particularly beneficial in improving global aspects of writing, e.g., organization, development, and cohesion.

The reviewed studies generally focused on improving learners’ L2 writing skills. However, a learning activity involving PWCF can also deepen learners’ understanding of form-meaning connections and promote acquisition of target-like structures (Storch, 2019), offering learners the opportunity to actively reflect on both source and target language, so as to develop metalinguistic awareness.

² Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978).

2.2. Metalinguistic reflection and language learning

Defining the term “metalinguistic” is not easy due to its adjectival status that requires supplements carrying different connotations, e.g., “awareness,” “knowledge,” “activity,” “competence,” or “reflection” (Watson & Newman, 2017). Its definition may also vary according to the discipline: in psychology, the focus is on cognition and on how one thinks about language; in socio-cultural studies, the focus is on how meaning is created in social contexts; in linguistics, the focus is on language and metalanguage (Myhill & Jones, 2015). Here, we define metalinguistic reflection as the action of using language reflexively to analyze language itself and the connections between form and meaning (Pinto, 2015). For this purpose, a certain awareness of the way language works is needed. Metalinguistic reflection is, thus, an activity relying more on the individual’s declarative and explicit knowledge about language—“analyzed knowledge” in Bialystock & Ryan (1985)’s terms or “metalinguistic knowledge” for Gombert (1992)—than on his/hers implicit knowledge implying the procedural ability to use language—“control” for Bialystock & Ryan or “epilinguistic knowledge” for Gombert.

The relevance of metalinguistic instruction and knowledge has been a controversial issue in second language classes. In traditional teaching methods (e.g., the Grammar Translation Method, the Audiolingual Method, the Silent Way, etc.) metalinguistic knowledge was an indispensable part of second language teaching and learning (Richards & Rodgers, 2014). These “focus on forms” approaches (Long, 1991) generally resulted in good levels of accuracy in grammar tests but learners showed difficulties using the L2 in real-life situations. New approaches focusing on meaning and having communicative competence as the main goal have, therefore, been developed. With the spread of communicative language teaching (CLT), thus, metalinguistic instruction and knowledge have been increasingly marginalized. More recently, a certain attention to language structures in programs whose focus is on meaning has been claimed to be positive especially for adult learners.

In the field of second language acquisition, the theoretical debate on the relationship between explicit knowledge and L2 learning has also raised doubts about the role of metalinguistic knowledge. Some researchers (e.g., Krashen, 1981; Paradis, 1994) claim that no connection exists between explicit knowledge and L2 competence and performance; other researchers (e.g., DeKeyser, 2003; De Jong, 2005; Johnson, 1997) estimate that explicit knowledge about language can be proceduralized and automatized and, therefore, directly used in real-time language production; others (e.g., Ellis, 1994; Smith, 1991) affirm that explicit knowledge can make an indirect contribution “to the acquisition of implicit knowledge by facilitating attention to form in the input” (Ellis, 2004, p. 228).

Despite those different positions, the benefits of metalinguistic reflection are of no lesser importance for language learning and have been supported by many researchers. For example, Schmidt (1990, 1994) and Skehan (1998) underline how, in metalinguistic activities, attentional resources are focused on language facilitating noticing, awareness, and, consequently, learning. According to R. Ellis (1994) explicit metalinguistic knowledge may play a facilitative role in L2 acquisition by accelerating the establishment of links between form and meaning. For N. Ellis (2008), reflecting on language may make certain grammatical features more salient and hence more noticeable to learners, and explicit knowledge can contribute to linguistic problem-solving and to conscious output production.

These claims are supported by many studies on adolescent and adult learners in classroom settings (e.g., Ellis, 2006; Elder & Manwaring, 2004; Renou, 2000, 2001; Roehr, 2008), which show significant correlations between students’ metalinguistic knowledge and their L2 proficiency. Investigating the interactions between learners working in pairs on a text reconstruction task, Storch (2008) showed that learners’ metatalk over a range of grammatical and lexical items led to learning/consolidation of the structures they focused on for both members of the pair, especially when they showed elaborate engagement, pooling their linguistic resources, testing hypotheses, and providing each other with useful knowledge about meaning of words, grammatical rules, and conventions.

The growing body of empirical evidence on the importance of metalinguistic knowledge in L2 learning (e.g., Butler, 2002; DeKeyser, 1997; Elder & Manwaring, 2004; Han & Ellis, 1998; Hu, 2002; Klapper & Rees, 2003; Macrory & Stone, 2000; Renou, 2000; Roehr, 2008) should not be seen as supporting a return to the traditional grammar instruction in L2 classrooms. It should instead encourage reflection on how to fruitfully integrate metalinguistic knowledge into meaning-focused L2 instruction.

3. Aims and methodology

In the present paper we aim to observe whether and how metalinguistic reflection occurs in peer-to-peer native/non-native (i.e., L1 and L2 English) online interaction stimulated by a particular type of CF, namely indirect written feedback followed by oral discussion. The study is observational in nature and does not involve any experimental manipulation. A small sample of interactions will be qualitatively analyzed to explore one of the potential benefits of feedback-discussing tasks, regardless of the correctness and effectiveness of the feedback itself.

3.1. Participants and data collection

The data come from a telecollaborative (TC) program that was implemented in the fall semester of 2018/2019 between Italian and US (Californian) university students (cf. Nuzzo & Cortés Velásquez, 2021). Each Italian student was paired up with a US partner, and they met regularly on Zoom, videorecording their meetings. The participants were between 20 and 30 years old. They had an intermediate to advanced proficiency level in the target³ language, and they often had more than two languages in their repertoire. Specifically, many students from the US university had a Latin-American background, with different levels of proficiency in Spanish. English may not have been the first language of some of them. However, for all of them English was the language of instruction and daily interaction with teachers and peers. Similarly, some students from the Italian university had an immigrant background, but they used Italian as their first language in the academic context. Four dyads were randomly selected for the qualitative analysis of this small-scale study (see table 1, where the first three letters of the participants' surnames were used to anonymize their identities).

The TC program aimed at giving learners opportunities for meaningful and goal-oriented communication through a set of macro tasks to be completed collaboratively, but entailing some individual work too (e.g., organizing a trip; reviewing a film; writing a short story). Each macro task included several sub-tasks: students had to interview each other, write a text in the L2, provide WCF on their partner's text, and then discuss errors and corrections in a videocall. For the present study, we focus on the feedback discussion phase, which was implemented to prevent the participants from misunderstanding or avoiding the correction, a problem emphasized by Hyland and Hyland (2006). Furthermore, this feedback discussion phase was added based on the assumption that the metatalk occurring when learners talk about the language they have produced may deepen their "knowledge about language use, about the relationship between meaning, form and function" (Storch, 2008, p. 96).

Participants received written instructions on how to provide and discuss feedback. As for the written phase, they were asked to signal the errors and explain what was wrong, without giving the correct forms (indirect WCF). During the feedback discussion phase, they were asked to help their partner find the correct form (oral prompt). On several occasions, however, the instructions for the feedback-providing task were not followed consistently in the discussion phase during the video-call sessions. The NSs sometimes did not help their partners find the correct form, but instead provided it themselves.

Language alternation during oral communication was dictated by instructions. The feedback discussion phase was held in the feedback providers' L1, the language in which the text was written (L2 for the author/feedback receiver). For the present study, four English feedback-discussion extracts have been analyzed (see table 1 for an overview). Three of them are taken from session 3, belonging to the macro task of organizing a 3-day trip for the partner; whereas one is taken from session 9, belonging to the macro task of writing a short story⁴. The extracts, transcribed according to a simplified version of the CHAT Transcription Format (MacWhinney, 2000), have different durations, as no time limitation was set for the completion of the task. About one hour of conversation in total was analyzed.

³ The target language was Italian for the Californian students and English for the Italian ones.

⁴ The huge corpus of videorecorded data collected during the program was only partially transcribed when this study was being carried out. Therefore, it was not possible to access to extracts belonging to the same sessions for all the dyads.

Table 1
Analyzed data

Extract	Informants ID	Session	Minutes and duration
1	GAR-MIG	3	17:12-25:10 (07:58)
2	GEN-CIU	9	00:00-14:06 (14:06)
3	GER-STU	3	09:23-24:38 (15:15)
4	TAP-PIE	3	01:05-21:15 (20:10)

4. Data analysis and discussion

In each of the four extracts considered for this study, the Language Related Episodes (LREs) were identified (see table 2). According to Swain and Lapkin (1998), an LRE is “any part of a dialogue where the students talk about the language they are producing, question their language use, or correct themselves or others” (p. 326). In our case, each error commented by the NS feedback provider, and the relevant negotiation with the NNS partner, was counted as a new LRE. The number of LREs in each extract is, therefore, related to that of the mistakes signaled by the feedback provider in his/her partner’s writing. Similarly, the topics discussed depend on the linguistic items addressed by WCF. As can be seen in the examples reported below (1-11), the participants focused on different aspects of English morphosyntax, spelling, vocabulary, and mechanics.

Table 2
Number of LREs and topic of the macro task in the 4 extracts

Extract	Informants ID	Number of LREs	Macro task
1	GAR-MIG	10	organizing a 3-day trip for the partner
2	GEN-CIU	10	writing a short story
3	GER-STU	44	organizing a 3-day trip for the partner
4	TAP-PIE	29	organizing a 3-day trip for the partner

The LREs varied in length and in the participants’ contribution to the resolution of language-related problems, or the explanation of linguistic phenomena. Referring to the categorization proposed by García Mayo and Azkarai (2016), some showed limited engagement by one participant, like in Example (1), or by both, like in Example (2), whereas others exhibited elaborate engagement by both – see Example (3)⁵.

Example (1) - From Extract 4 (elaborate engagement by NS, limited engagement by NNS)

TAP: I think you start the sentence with *there- there* right?
 PIE: *there* yeah
 TAP: ok it is worth to-to say # again the name of the beach or of- or the place cause you have to e:hm # e::hm I don't # think it's- it's not correct to use there to- to begin a sentence you have <to put>
 PIE: <ok>
 TAP: xx un altro:: soggetto o::r
 PIE: <mmh mmh>

⁵ The portions of transcribed text corresponding to the written sentences or expressions on which the speakers are commenting have been italicized.

TAP: <oggetto> or something # for example you can say *this beautiful place or this beach* or something like that ok?
 PIE: ah <ok>
 TAP: <(I would suggest you use)> *this beautiful place is home* like #
 PIE: <((laughing)) yeah>

Example (2) - From Extract 3 (limited engagement by both)

GER: (you say) *the main reason of my choice* the preposition ## <I wouldn't-> xxx (I would say FOR)
 STU: <mmm mm> ## okay
 GER: but again it's- it all still makes sense and then #
 STU: ok

Example (3) - From Extract 1 (elaborate engagement by both)

GAR: yeah so it's just a spelling error which is fine ## *it costs 30 Euros per night and is furnished with two big swimming-pools one cold and one filled with hot spa water # I've already been there and believe me it's a very special flat # that's perfect ## in the city of Forio there are a lot of narrow streets with bars and restaurants and on th- on the promenade there's a chance to sit*
 ehm ok well this is kind of difficult to explain because ## if you are going to use *seat* # if you use a different eeh verbal tense # or if you want to keep the same structure that you've already used you can just simply change the verb
 MIG: ok ## mmmm ## o::r maybe mmmm I could try to see:- to see::- to say sorry eee *there is a chance seating on benches*
 GAR: ehm well if you use that # you can use a gerund as well # <so>
 MIG: <yes>
 GAR: it's the same verb but to- instead of *seating* you would use ### *sit* # to be- *there's a chance to sit* ###
 MIG: I don't know
 GAR: you can use *to sit* # but if you want to use th- the verb *seat* the way you spelt it # it can be *there's a chance to BE SEATED* # so it's really you can use either or # it depends on your personal preference
 MIG: oh yeah but I (don't) understand what is the difference between *seat* and the- the other verb that you (re- that you write it)
 GAR: ok ehm # basically the verb- the verbal phrase# eh *to seat* would be *BE SEATED* because it needs the auxiliary verb to <come along with it ## yeah>
 MIG: <ah ok # ok>
 GAR: yeah while *sit* it's just a simple verb so# <it's up to you>
 MIG: <what does it mean> in Italian? ## *sedersi*
 GAR: eeh *sedersi* it could be *be seated* or *sit* so it has two translations in English for some reason
 MIG: ok ## ah perfect now I understood

Any of the analyzed LREs entailed a certain degree of metalinguistic negotiation. However, the more elaborate the LRE, the deeper the level of effort shown by the participants. Any time the feedback providers were trying to explain the reason(s) why they provided WCF on a non-target-like linguistic element, the effort they and their partners made to understand and/or fix the problem compelled them to stretch their metalinguistic resources. In the following, two exemplary LREs from each of the four extracts will be reported

and commented on. The examples have been selected so as to give an idea of the different linguistic phenomena addressed by the students.

Extract 1 – GAR-MIG

In the LRE reported in Example (4), the NS GAR tries to prompt his partner to replace *I've been* with *I went* in the sentence *last summer I've been in Ischia*. In the first part of the LRE he uses Italian, but then he shifts to English as MIG reminds him that they were expected to use English for this phase, according to the instructions. While explaining why *I've been* is not suitable in that context, he refers to the fact that *the action is finished*. He also uses some grammatical terminology (*passato prossimo*, *imperfect*), although inappropriately (his *passato prossimo* refers to English simple past, whereas *imperfect* refers to Italian trapassato remoto). MIG makes an attempt, referring to her experience as an instructed learner of English (*I studied this thing*), but she fails and eventually GAR provides the target-like form (*I would personally say I went*). Interestingly, GAR tries to help his partner by comparing the use of verbal tenses in Italian and English. His metalinguistic reflection involves cross-linguistic awareness.

Example (4)

GAR: ok eehm quindi mmh ## il tuo ok ### *last summer I've been in Ischia also called the green island* eemh # qui invece di usare *I've been*

MIG: <yes>

GAR: <puoi> usare altro tempo verbale ## che: # come hai già finito questa- questo viaggio è già finito # puoi usare il- # il passato prossimo

MIG: ok ##### maybe we should eeh speak in English this part of the meeting

GAR: oh right yes yes I'm sorry #

MIG: (no problem)

GAR: basically by using *I've been*

MIG: yes

GAR: it- it does indicate that you've been there but it doesn't really indicate that the action is finished

MIG: oh yeah yeah <I remember>

GAR: <yeah>

MIG: I studied this thing yes ## so:: eee *I-I had been?*

GAR: you- e:hm I would personally say *I WENT* <meaning that>

MIG: <*I went*>

GAR: yes (that's what I would use personally)

MIG: and *I had been* i::s an error o::r # is a mistake *I have been* o:r

GAR: it's not really an error ehm ## but it- it would indicate like I had been there before something else kinda like # it's similar to the imperfect

MIG: ok

GAR: yeah ## so it's better just to use the past tense ###

MIG: ok

In the Example (5) from Extract 1, GAR comments on the spelling of the word *sea*, which MIG has confused with the homophone *see*. The NS uses both a technical term (*it's an homophone*) and a more simple explanation (*it's just spelt differently*) to help his partner understand her mistake. He also resorts to Italian to solve the ambiguity between the homophones (*you used see ... which means 'vedere'*).

Example (5) from Extract 1

GAR: eeh for the night I was (looking on Airb&b) ## ok # so:: basically
 # for the second sentence of- eh for the night paragraph (the
 apartment) is very close in fact to the sea # <you used see>
 MIG: <yes>
 GAR: which means vedere it's an homophone with the <other way to->
 MIG: <yeah yeah yeah>
 GAR: ### yeah it's just spelt differently
 MIG: yeah sea with the a

Extract 2 – GEN-CIU

In Example (6), taken from Extract 2, the learners discuss some orthographic differences between UK and US English. The starting point is the feedback provided by the US participant GEN on the spelling of the word *recognized*. Interestingly, GEN seems to be aware of the issue but not really able to provide an explanation. She makes some effort to recall the rule, and eventually it is her linguistic partner who explains how the spelling works in the two varieties (*I think that recognize should be with s in British English and probably yeah with the z in American English*).

Example (6)

GEN: ok so the first thing that I noticed was # uh the way you spelled
recognized # but # the thing is that # I know in american english
 like ## uh it's different than english english sometimes # like
 <sometimes ## yeah>
 CIU: <yeah # the s> and z <often>
 GEN: <yeah>
 CIU: yeah
 GEN: I'm not sure if ## <in English English>
 CIU: <yeah I think tha::t> ## *recognise* should be with s in british
 english <and> probably yeah with the z # in american english yeah
 GEN: <yes> ### ok then # that's fine ## <um # xxx> if you're using
 english english but # that just stood out to me

Again, in Example (7), the metalinguistic discussion is led by the Italian participant CIU, who refers to his experience as an instructed learner of L2 English. The two are commenting on the sentence *she succeeded in focusing the whole nation attention on this event*, and specifically on the use of the possessive 's'. GEN admits she is not able to provide a convincing reason for the need to use the possessive 's' with inanimate objects (*I don't know*), so her partner tries to find an explanation referring to the phenomenon of language change. The native speaker accepts her partner's explanation.

Whereas in Extract 1 the NS shows deep metalinguistic awareness of English and the ability to justify the feedback provided comparing English and Italian, in the second dyad the US participant appears far less aware or confident of how her L1 works. Nevertheless, the need to discuss with her partner after providing feedback on his writing "forces" her to reflect on the reasons behind her corrections.

Example (7)

CIU: ah ok because I used *nation attention* without the possessive s
 GEN: yeah exactly
 CIU: I used it without possessive s because long ago I was told that uh
 just animated things such as humans beasts animals would be able
 let's say this to use the possessive s
 GEN: ok
 CIU: so I mean the bottle mobile phone laptop # nation as I interpreted
 it # without being animated # would not use the possessive s so
 that's why I put nation

GEN: <a:h ok but->
 CIU: <but you say that> this is correct # I think maybe# I mean nation is composed of people # animated # so::
 GEN: right
 CIU: it would probably work yes
 GEN: yeah
 CIU: I'm not sure about this actually because I mean I was told that u:h ## now for something like <like>
 GEN: <xxx>
 CIU: twelve years ago so ma- maybe the- the:: language evolved in these- in these years probably now it's more common to use possessive s
 GEN: <yeah because>
 CIU: <whenever> a sort of possession # so::
 GEN: even if you were talking about a something that's not animated like # you said the cell phone like if you were talking about something about the cell phone like oh the cellphone's # <screen>
 CIU: <charger> <or screen>
 GEN: <yeah> cellphone's charger like you'd still put the possessive s
 CIU: mmh
 GEN: like it would sound kind of weird to say like this cellphone screen like
 CIU: uhm ok
 GEN: I don't know
 CIU: no- eh I- I mean mmm as all languages evolves that's probably:: normal because it was rather strange ((clearing throat)) and difficult to remember back way when I learned it # bu::t I think that should # yeah that should make sense I mean it's an evolution to:- towards simpler use of the:: language so
 GEN: right
 CIU: I think that would be fine because also it's not the first time I actually see an un- unanimated thing with the possessive s it's just that I'm not used to:: # to this use of the possessive s so:: # well ok so good to know that nowadays it's it's good to use possessive s # ok # a::nd ## let's see ## tutu

Extract 3 – GER-STU

In the first LRE reported from Extract 3 (Example 8), the US participant GER is explaining that the toponym *Cinque Terre*, although plural in Italian, is singular in English. In her document, the NNS STU used it as a plural, and she seems hard to convince that this choice is unacceptable in English. In her view, the toponym should be plural in English too, as it refers to a plural entity (*Cinque Terre are five*). GER needs to make some efforts to succeed. In order to further clarify the issue, he refers to another geographical name with plural form in Italian (*Marche*), thus showing a noticeable cross-linguistic awareness.

Example (8)

GER: and the:n oh # so for Cinque Terre # that's- <in English> that's not- it's a singular thing
 STU: <mmm mmm> ### ah okay # I- I didn't know that
 GER: ((smiling)) yeah it's # I wouldn't expect anyone too really but it's just like # just grammatically like # any <location>
 STU: <mmh mmh> aaa okay
 GER: <any location xx>
 STU: <mmm mmm ok> ok # ok
 GER: ((clearing throat)) the::- like if I wanted say # I am going to study in Recanati ## and then I would say Recanati # is IN le Marche or <it's just one- xxx and the::n compromise>

STU: <okay but ## xx> because:: ehm # mm # from my perspective is just that Recanati is one village but Cinque Terre are five # <and I- I did in>

GER: <ah yeah yeah>

STU: in the plural for that reason

GER: so I meant to say like I am going to study in le Marche ##

STU: ah ok yeah

GER: <which xx-> even though it's grammatically plural it's kinda # yeah <and the:n e:hm>

STU: <yeah but it's> I don't know because if the name of the region it's not <something>

GER: <right> right right I see what you mean

STU: yeah okay <xxx anyway>

GER: <it's still-> it's still for some reason in English singular ((laughing))

The second example from Extract 3, which is reported in Example (9), includes a discussion on the use of the comma before the last element of a list. Again, GER proposes a comparison between English and Italian (*which I know is different from Italian*) to appear more convincing to his partner. STU contributes to the discussion by confirming that Italian has a different rule (*if you say 'e' you don't have to use the comma*).

Example (9)

GER: the:n # local cuisine # wine tasting ((coughing)) so:: whenever there's a list of three or more things ##

STU: <mmh mmh>

GER: <(whether)> you are writing in English # before the AND you have to have a comma

STU: ah okay

GER: like between the second to last and last items in a list you have to have a comma

STU: yeah # ah # okay ok

GER: which I know is different from Italian of ## (xx) points <(of)>

STU: <yeah>

GER: (and the rest) before so <I am aware>

STU: <yeah> ## yeah because if you say E # you # don't have to use the comma

GER: right cause for English you do

STU: it's not correct yeah # yeah

Extract 4 - TAP-PIE

In the LRE reported in Example (10), the NS TAP is trying to explain why she suggested replacing the expression *a beautiful country to be visited* with *a beautiful country to visit*. To justify the inappropriateness of her partner's sentence, TAP refers to a general quality of English writing, which she describes as *more straightforward*. The Italian participant contributes with a confirmation check in which she proposes a metalinguistic term for the inappropriate expression (*so is not the passive form*).

Example (10)

TAP: I:- I would use a different arrangement like for example I would suggest you to use *Italy is a beautiful country to visit* #
 PIE: ah ok
 TAP: like not- not- don't- don't say *to be visited* because it it's <more like> English is more straightforward #
 PIE: <ah> ### <mmh mmh>
 TAP: <language> so you can just say *to visit*
 PIE: ok
 TAP: ok?
 PIE: so is not the passive form
 TAP: no no passive #
 PIE: <ok>
 TAP: <it's- it's> I mean it's it's correct, it is ehm there's nothing wrong with that # e:h em except that we rather say *to visit* like more straight to the point

In the last Example (11), TAP is suggesting using shorter sentences, which would be more appropriate in English writing. Interestingly, when her partner introduces the cross-linguistic reflection, namely a comparison between English and Italian about the length of sentences (*we Italians have the problem to create big phrases*), the US participant refers to a third language, Spanish, that they have in their repertoire.

Example (11)

TAP: ehm mmmm ### the only thing I would suggest is to use # commas o::r separate sentences like # mmm
 PIE: <ok>
 TAP: <(probably)> two sentences divided by a comma and then you can use a period and start a new sentence:: # eh I get you <becaus->
 PIE: <xx we italians> have the problem to::- to::- to create big phrases ((laughing))
 TAP: <yeah I get you becaus->
 PIE: <about three four>
 TAP: yeah that- <that> is the same with spanish
 PIE: <yeah>
 TAP: we tend to create like <huge sentences> without punctuation and it make sense but in English is a little <bit different>
 PIE: <yeah> #### <yeah>
 TAP: you have to have like a sentence and a period and a comma if you're going to- if you're going to join two sentences you need to have the comma:: or the proper connectio::n it's a little bit trickier yeah
 PIE: yeah
 TAP: but ehm- but ehm <xx>
 PIE: <I have> this problem I know it ((laughing))
 TAP: if you want me to help you in that I can help you # for example # in that same paragraph # e::h
 PIE: <mmm>
 TAP: <you have> *moreover a fantastic accommodation for the night is the Faro Bianco Gallo- Gallipoli* ### you can use a <period>
 PIE: <yeah>
 TAP: and then # just start by <sayin-> *it is located* ###
 PIE: <yeah> ## it # yeah?
 TAP: *it is located one kilometer- kilometer # from downtown* <e:hm>
 PIE: <ok>
 TAP: ((smiling)) and then we have another period there
 PIE: ((laughing)) ok

The examples reported show that the English NSs often engaged in interesting metalinguistic discussions with their NNS linguistic partners. The feedback-discussing task pushed them to actively reflect on their languages. Particularly, the need to explain the reason(s) why they had provided corrective feedback on a non-target-like linguistic element led the NS feedback providers to stretch their metalinguistic resources and make their explanations clear and convincing to the partner. In some cases, the NSs resorted to grammatical terminology, whereas in other cases they offered less technical explanations. Despite what has been claimed in some previous research on PWCF (e.g., Guardado & Shi, 2007; Hyland, 2000; Leki, 1990; Lockhart & Ng, 1993; Mendonça & Johnson, 1994; Nelson & Murphy, 1992, 1993; Tsui & Ng, 2000; Yoshida, 2008), our study shows that learners are autonomous and able to provide feedback on (a variety of) language-related issues and to adopt different strategies to make sure that their partner understands the error. Hence, the provided feedback tends to be accessible and aligned with the peer's linguistic and cognitive capacities (Storch, 2019). In terms of the benefits for CF providers, the strategies that they have adopted to provide and discuss the feedback—notably, cross-linguistic comparisons among the languages in their repertoires and meta-linguistic reflection through the recalling of grammar rules—can be seen as actual learning strategies. Not only might they be used to increase metalinguistic awareness in L1 and gain a better understanding of its formal and functional features, but these strategies might also be applied to L2 learning as self-correction strategies that will considerably increase learner autonomy.

On several occasions, comparisons between English and Italian were introduced in the negotiation, thus stimulating cross-linguistic awareness. Given that most of the participants in the online tandem program also had Spanish in their repertoire, this third language was occasionally involved in the cross-linguistic comparisons. Those comparisons might encourage the development of metalinguistic skills and a more conscious relationship with linguistic tools, considering that "esercitare la funzione metalinguistica riflessiva attraverso il confronto con un oggetto estraniante è già, direttamente, migliorare l'uso della lingua" (De Mauro & Boylan, 1995, p. 13).

In some cases, it was the NNS who led the meta- and cross-linguistic discussion. As instructed learners of L2 English, the Italian participants could refer to an explicit knowledge of some linguistic features that their NS partners might lack. The feedback-providing-and-discussing task gave the US NSs more opportunities to deepen their reflection on the use of English than they might usually have.

5. Conclusion

In this paper, we started from observing that PWCF is a pedagogical resource whose potential is still underexploited in second language teaching, at least in Italian schools and universities. This is rather surprising, as the benefits of peer feedback have been largely outlined in the literature on L2 writing, second language instruction, and education in general. To contribute further to the body of research on PWCF and encourage language instructors to use it more with their students, we decided to explore the potential benefits of this pedagogical tool from a particular perspective. Through the qualitative analysis of a small sample of peer native/nonnative telecollaborative interactions, we observed how feedback-providing-and-discussing activities can engage learners in metalinguistic negotiation, regardless of the feedback's correctness or effectiveness. In order to collaborate in the resolution of a linguistic problem, the participants resorted to different strategies, showing autonomy and creativity.

Based on our small-scale observation, we can suggest that PWCF and its subsequent discussion in dyads during telecollaborative exchanges is a valuable activity for language learning in terms of the meta- and cross-linguistic reflection that it encourages. After the meaning has been communicated in the written text, PWCF leads learners to focus and reflect on the linguistic forms that are particularly relevant due to the presence of the error. Considering that the overriding focus of telecollaborative programs is on meaning, with little or no intervention by the language instructor, PWCF activities can represent a fruitful way to integrate metalinguistic reflection into these low-structured learning environments.

As previously announced, a rather problematic issue that emerged in our study is that, despite having received written instruction on how to provide indirect WCF accompanied by oral prompts, learners did not always follow the guidelines. In some occasions they directly provided the correction, which generally resulted in limited engagement by both learners and a poor or no metalinguistic reflection. In order to avoid this issue and encourage learners' metatalk, it would, therefore, be helpful to organize more explicit and exhaustive feedback training sessions before PWCF activities. In those sessions, teachers may give learners more structured feedback rubrics (Sato, 2013) or, at least, provide them with some instruction on what errors they

should or should not correct and how. As a matter of fact, although PWCF activities are mainly autonomously led by learners, their benefits might be maximized by teacher guidance.

References

- Amores, Maria (1997). A new perspective on peer editing. *Foreign Language Annals*, 30(4), 513–523.
- Berg, Catherine (1999). The effects of trained peer response on ESL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-41.
- Berggren, Jessica (2015). Learning from giving feedback: A study of secondary-level students. *ELT Journal*, 69(1), 58–70.
- Bialystok, Ellen, & Ryan, Ellen (1985). Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251.
- Butler, Yuko G. (2002). Second Language Learners' Theories on the Use of English Articles: An Analysis of the Metalinguistic Knowledge Used by Japanese Students in Acquiring the English Article System. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 451-480.
- Caulk, Nat (1994). Comparing teacher and student responses to written work. *TESOL Quarterly*, 28(1), 181–187.
- Conti, Sergio (2021). Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale, *E-JournALL, EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2), 9-52.
- Elder, Catherine, & Manwaring, Diane. (2004). The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese. *Language Awareness*, 13(3), 145-162.
- Ellis, Nick C. (2008). Implicit and explicit knowledge about language. *Encyclopedia of language and education*, 6, 1-13.
- Ellis, Rod (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54(2), 227-275.
- Ellis, Rod (2006). Modelling learning difficulty and second language proficiency: the differential contributions of implicit and explicit knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (2006), pp. 431-463.
- De Jong, Nel (2005). Can second language grammar be learned through listening?: An experimental study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 205-234.
- De Mauro, Tullio, & Boylan, Patrick. (1995). L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e l'uso della lingua materna nella scuola italiana. In Paola Desideri (Ed.), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola* (pp. 43-59). La Nuova Italia.
- DeKeyser, Robert M. (1997). Beyond explicit rule learning: Automatizing second language morphosyntax. *Studies in second language acquisition*, 19(2), 195-221.
- DeKeyser, Robert M. (2003). Implicit and explicit learning. In Catherine Doughty & Michael H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 313–348). Blackwell.
- Donato, Richard (1988). *Beyond group: A psycholinguistic rationale for collective activity in second language learning*. Doctoral dissertation, University of Delaware.
- Donato, Richard (1994). Collective scaffolding in a second language. *Vygotskian approaches to second language research*, 33-56.
- García Mayo, Maria del Pilar, & Azkarai, Agurtzane (2016). EFL task-based interaction: Does task modality impact on language-related episodes? In Masatoshi Sato & Susan Ballinger (Eds.), *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda* (pp. 241–266). John Benjamins Publishing Company.

- Gombert, Jean Emile (1992) *Metalinguistic development*. Harvester-Wheatsheaf.
- Guerrero, Maria, & Villamil, Olga (1994). Social-cognitive dimensions of interaction in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 78(4), 484–496.
- Guardado, Martin, & Shi, Ling (2007). ESL students' experiences of online peer feedback. *Computers and Composition*, 24(4), 443–461.
- Han, Yongju, & Ellis, Rod (1998). Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency. *Language teaching research*, 2(1), 1-23.
- Hu, Guangwei (2002). Psychological constraints on the utility of metalinguistic knowledge in second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(3), 347–386.
- Hu, Guangwei, & Lam, Sandra T. E. (2010). Issues of cultural appropriateness and pedagogical efficacy: Exploring peer review in a second language writing class. *Instructional Science*, 38, 371–394.
- Hyland, Fiona (2000). ESL writers and Feedback: Giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33–54.
- Hyland, Ken, & Hyland, Fiona (2006). State-of-the-art article: Feedback on second language students' writing. *Language Teaching*, 39(2), 83–101.
- Johnson, Keith (1997). *Language teaching and skill learning*. Blackwell.
- Klapper, John, & Rees, Jonathan (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7(3), 285-314.
- Krashen, Stephen D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press.
- Leki, Ilona (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In Barbara Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57–68). Cambridge University Press.
- Lightbown, Patsy M., & Spada, Nina (1999). *How Languages are Learned – Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Lockhart, Charles, & Ng, Peggy (1993). How useful is peer response? *Perspectives*, 5(1), 17–29.
- Long, Michael H., & Porter Patricia A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207–227.
- Long, Michael H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 42(2), 126–141.
- Long, Michael H. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In Kees de Bot, Ralph Ginsberg, & Claire Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39–52). John Benjamins.
- Long, Michael H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In William Ritchie, & Tej K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Edward Arnold.
- Lundstrom, Kristi, & Baker, Wendy (2009). To give is better than to receive: The benefits of peer review to the reviewer's own writing. *Journal of Second Language Writing*, 18(1), 30–43.
- Macrory, Gee, & Stone, Valerie (2000). Pupil progress in the acquisition of the perfect tense in French: The relationship between knowledge and use. *Language Teaching Research*, 4(1), 55-82.
- MacWhinney, Brian (2000). *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. 3rd Edition. Lawrence Erlbaum Associates.
- McGroarty, Mary, & Zhu, Wey (1997). Triangulation in classroom research: A study of peer revision. *Language Learning*, 47(1), 1–43.
- Mendonça, Cassia, & Johnson, Karen (1994). Peer review negotiations: Revision activities in ESL writing instruction. *TESOL Quarterly*, 28(4), 745–768.
- Min, Hui-Tzu (2005). Training students to become successful peer reviewers. *System*, 33(2), 293–308.

- Min, Hui-Tzu (2006). The effects of training peer review on EFL students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing, 15*(2), 118-141.
- Myhill, Debra, & Jones, Susan (2015). Conceptualizing metalinguistic understanding in writing/Conceptualización de la competencia metalingüística en la escritura. *Cultura y Educación, 27*(4), 839-867.
- Nelson, Gayle, & Murphy, John (1992). An L2 writing group: Task and social dimensions. *Journal of Second Language Writing, 1*(3), 171-193.
- Nelson, Gayle, & Murphy, John (1993). Peer response groups: Do L2 writers use peer comments in revising their drafts? *TESOL Quarterly, 27*(1), 135-141.
- Nuzzo, Elena, & Cortés Velásquez, Diego (2021). Task-based telecollaborative exchanges between US and Italian students. A case study in program design and implementation. In Mohammad J. Ahmadian, & Michael H. Long (Eds.), *The Cambridge Handbook of Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press.
- O'Dowd, Robert (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning, 34*(3), 209-224.
- Oliver, Rhonda (2002). The patterns of negotiation for meaning in child interactions. *The Modern Language Journal, 86*(1), 97-111.
- Paradis, Michel (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism and SLA. In Nick Ellis (Ed.), *Implicit and explicit learning of languages* (pp. 393-419). Academic Press.
- Paulson, Eric J., Alexander, Jonathan, & Armstrong, Sonya (2007). Peer review re-viewed: Investigating the juxtaposition of composition students' eye movements and peer-review processes. *Research in the Teaching of English, 41*(3), 304-335.
- Peterson, Shelley (2003). Peer response and students' revisions of their narrative writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 3*, 239-272.
- Philp, Jenefer, Adams, Rebecca, & Iwashita, Noriko (2014). *Peer interaction and second language learning*. Routledge.
- Pica, Teresa, Lincoln-Porter, Felicia, Paninos, Diana, & Linnell, Julian (1996). Language learners' interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of L2 learners? *TESOL Quarterly, 30*(1), 59-84.
- Pica, Teresa, Young, Richard, & Doughty, Catherine (1987). The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly, 21*(4), 737-758.
- Pica, Teresa (1991). Classroom interaction, negotiation, and comprehension: Redefining relationships. *System, 19*(4), 437-452.
- Pinto, Maria Antonietta (2015). *La Consapevolezza metalinguistica: Concetti e strumenti di misurazione in lingua italiana e tedesca*. Schweizer Schule Rom.
- Rahimi, Mohammad (2009). The role of teacher's corrective feedback in improving Iranian EFL learners' writing accuracy over time: Is learner's mother tongue relevant? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 219-243.
- Renou, Janet M. (2000). Learner accuracy and learner performance: The quest for a link. *Foreign Language Annals, 33*(2), 168-180.
- Renou, Janet M. (2001). An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language awareness, 10*(4), 248-267.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Roehr, Karen (2008). Metalinguistic knowledge and language ability in university-level L2 learners. *Applied Linguistics, 29*(2), 173-199.
- Rollinson, Paul (2005). Using peer feedback in the ESL writing class. *ELT Journal, 59*(1), 23-30.

- Sato, Masatoshi (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97(3), 611-633.
- Sato, Masatoshi (2017). Oral peer corrective feedback. In Hossein Nassaji & Eva Kartchava (Eds.), *Corrective feedback in second language teaching and learning: Research, theory, applications, implications*, (pp. 19-34). Taylor & Francis.
- Sato, Masatoshi, & Lyster, Roy (2007). Modified output of Japanese EFL learners: Variable effects of interlocutor vs. feedback types. In Alison Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A collection of empirical studies* (pp. 123-142). Oxford University Press.
- Smith, Michael S. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Interlanguage studies bulletin (Utrecht)*, 7(2), 118-132.
- Storch, Neomy (2008). Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness*, 17(2), 95-114.
- Storch, Neomy (2019). Collaborative writing as peer feedback. In Ken Hyland & Fiona Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp.143-161). Cambridge University Press.
- Swain, Merrill, & Lapkin, Sharon (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Tardieu, Claire, & Horgues, Céline (Eds.) (2020). *Redefining tandem language and culture learning in higher education*, Routledge.
- Tsui, Amy B., & Ng, Maria (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-70.
- Varonis, Evangeline, & Gass, Susan (1985). Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-90.
- Villamil, Olga S., & de Guerrero, Maria C. (1996). Peer revisions in the L2 classroom: social cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behavior. *Journal of Second Language Writing*, 5(1), 51-75.
- Villamil, Olga S., & Guerrero, Maria C. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied linguistics*, 19(4), 491-514.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Watson, Annabel M., & Newman, Ruth M. C. (2017). Talking grammatically: L1 adolescent metalinguistic reflection on writing. *Language awareness*, 26(4), 381-398.
- Yang Miao, Badger Richard, & Yu, Zhen (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15(3),179-200.
- Yoshida, Reiko (2008). Teachers' choice and learners' preference of corrective-feedback types. *Language Awareness*, 17(1), 78-93.
- Yu, Shulin, & Lee, Icy (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language Teaching*, 49(4), pp. 461-493.
- Zhao, Huahui (2010). Investigating learners' use and understanding of peer and teacher feedback on writing: A comparative study in a Chinese English writing classroom. *Assessing Writing*, 15(1), 3-17.

Francesca La Russa, Freelance Researcher
franlarussa3@gmail.com

- EN** | **Francesca La Russa** holds a PhD in Applied Linguistics. Her research interests include second language acquisition and teaching with a focus on Italian as a second language, corrective feedback, and task based language teaching.
- ES** | **Francesca La Russa** es Doctora de Lingüística Aplicada. Su investigación se centra en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas, con especial atención al italiano como segunda lengua, al feedback correctivo y a la enseñanza de lenguas basada en proyectos.
- IT** | **Francesca La Russa** è dottore di ricerca in Didattica delle lingue. I suoi interessi di ricerca vertono sull'acquisizione e l'insegnamento delle lingue straniere con focus sull'italiano lingua seconda, il feedback correttivo e il *Task Based Language Teaching*.

Elena Nuzzo, Università Roma Tre
elena.nuzzo@uniroma3.it

- EN** | **Elena Nuzzo** is Associate Professor of Applied Linguistics at Università Roma Tre. She teaches and researches in the fields of second language acquisition and teaching, with a focus on Italian as a second language. Her main research interests are the applications of speech act theory to second language learning and cross-cultural communication, and task based language teaching.
- ES** | **Elena Nuzzo** es profesora titular de Lingüística Aplicada en la Universidad de Roma Tre. Imparte docencia y realiza investigación en las áreas de adquisición y enseñanza de segundas lenguas, con especial atención al italiano como segunda lengua. Su investigación se centra principalmente en la aplicación de la teoría de los actos de habla al aprendizaje de segundas lenguas y a la comunicación intercultural, y el enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas.
- IT** | **Elena Nuzzo** è professore associato di Didattica delle lingue moderne all'Università Roma Tre. Svolge attività di insegnamento e ricerca nel settore dell'apprendimento e insegnamento delle lingue seconde, con particolare attenzione all'italiano per stranieri. I suoi principali interessi di ricerca includono le applicazioni della teoria degli atti linguistici all'apprendimento delle lingue e alla comunicazione transculturale e l'insegnamento basato su compiti.

Dalla valutazione in DaD alle scale di adeguatezza funzionale

FEDERICA DEL BONO

Università degli Studi Roma Tre/Sapienza Università di Roma

ELISABETTA BONVINO

Università degli Studi Roma Tre

Received 2 May 2021; accepted 7 August 2021

ABSTRACT

IT Il presente contributo analizza la valutazione delle competenze linguistiche nella Didattica a Distanza (DaD) durante il periodo di emergenza sanitaria (Covid-19). Dall'analisi delle risposte a un questionario somministrato a docenti di lingue, emerge che la valutazione delle lingue straniere ha risentito notevolmente di questa nuova modalità di insegnamento e che alcune delle difficoltà valutative riscontrate in DaD possano essere in parte risolte assumendo una prospettiva di valutazione globale, che integri le diverse competenze e abilità degli apprendenti, attraverso attività task-based. Dopo aver illustrato le diverse soluzioni adottate dai docenti durante la DaD, vengono presentati i presupposti della valutazione task-based e si evidenziano i potenziali vantaggi dell'applicazione didattica delle scale di adeguatezza funzionale.

Parole Chiave: EDUCAZIONE LINGUISTICA, VALUTAZIONE LINGUISTICA TASK-BASED, ADEGUATEZZA FUNZIONALE, DIDATTICA A DISTANZA

EN This article analyzes the evaluation of linguistic competence in distance learning during the crisis caused by the Covid-19 pandemic. Based on the analysis of responses to a questionnaire administered to language teachers, language teachers perceive that assessment of foreign language has regressed notably due to this new mode of teaching, but that some of the difficulties in assessing distance learning can be resolved, in part, by adopting an approach based on global assessment, which integrates various competencies and abilities of learners through task-based activities. After having illustrated the varying solutions adopted by teachers during this period of distance learning, suppositions about task-based learning are presented, followed by the potential advantages of the pedagogical application of the scale of functional adequacy.

Key words: LANGUAGE EDUCATION, TASK-BASED ASSESSMENT, FUNCTIONAL ADEQUACY, DISTANCE LEARNING

ES Esta contribución analiza la evaluación de las competencias lingüísticas en educación a distancia durante la crisis sanitaria provocada por la pandemia Covid-19. El análisis de las respuestas a un cuestionario administrado al profesorado de idiomas extranjeros muestra un retroceso notable en la evaluación de la lengua extranjera debido a esta nueva forma de enseñanza, aunque algunas de las dificultades en la evaluación de la educación a distancia pueden ser resueltas, en parte, mediante la adopción de un enfoque de evaluación global que integre las diversas competencias y habilidades del alumnado a través de actividades basadas en tareas. Después de haber ilustrado las distintas soluciones adoptadas por el profesorado durante este período de educación a distancia, se presentan las conjeturas sobre el aprendizaje basado en tareas así como las potenciales ventajas de la aplicación pedagógica de la escala de adecuación funcional.

Palabras clave: EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA, EVALUACIÓN POR TAREAS, ADECUACIÓN FUNCIONAL, ENSEÑANZA A DISTANCIA

1. Introduzione

La situazione di emergenza sanitaria causata dalla malattia da Coronavirus (Covid-19) iniziata in Italia nel marzo 2020 ha costretto tutte le persone coinvolte nei processi di formazione, dalla scuola all'università, a importanti e repentini cambiamenti: i corsi in presenza sono stati infatti riconvertiti in corsi on-line, con un conseguente stravolgimento delle abitudini di insegnamento, apprendimento e valutazione. Nell'ambito del progetto di rilevamento delle pratiche nella Didattica a Distanza (DaD) presentato in questo numero, abbiamo ideato, con il gruppo GRAAL di Roma Tre, un questionario (cfr. Conti, in stampa, in questo numero), somministrato a docenti di lingue, per cercare di comprendere quale sia stato l'impatto del passaggio a una didattica prevalentemente a distanza nell'ambito dell'insegnamento delle lingue seconde e straniera.

La valutazione è uno degli ambiti che ha maggiormente risentito di questa situazione improvvisa e che ha trovato tutti impreparati. Insegnanti e apprendenti hanno infatti dovuto affrontare notevoli problemi legati principalmente all'inadeguatezza degli strumenti tecnologici disponibili e alla difficoltà di dover adattare le consuete modalità valutative ad una realtà diversa. I mezzi di comunicazione italiani hanno riportato numerosi episodi che vedono i docenti protagonisti di vani tentativi di assicurare sorveglianza e rigore durante lo svolgimento delle prove valutative, contrapposti ad apprendenti abilissimi nell'uso delle nuove tecnologie e quindi in grado di eludere facilmente il controllo. Questi episodi evidenziano la difficoltà della valutazione a distanza, testimoniata anche dal fatto che in molti casi si è preferito rimandare il momento valutativo al ritorno in presenza.

Il termine valutazione è qui utilizzato in senso molto ampio come un complesso di operazioni che consente di raccogliere informazioni volte a favorire il processo decisionale (Bachman & Palmer, 2010). In questo senso, la nozione di valutazione si estende a comprendere anche altri termini, quali: esame, prova di verifica, test, valutazione alternativa, e altri, e può essere utilizzata anche per indicare le singole attività, ad esempio colloqui, interrogazioni orali o risposte ad una *check-list* di autovalutazione (cfr. Lenz & Berthele, 2010).

La valutazione costituisce un momento fondamentale del processo formativo che rientra nell'ambito dei procedimenti di comunicazione, controllo e *feedback* esercitati, in misura diversa, sia dall'insegnante sia dall'apprendente. Vi è infatti un legame strettissimo tra verifica, valutazione e azione didattica: si verificano le competenze linguistiche per poterle classificare in una scala di valori, tale scala permette di comprendere se gli obiettivi proposti sono stati adeguatamente raggiunti e/o se non sia il caso di aggiustare l'intervento formativo (Novello, 2014). Il processo valutativo ha, pertanto, sempre importanti ricadute sul processo didattico, e può portare a riflessioni, ripensamenti e approfondimenti sia da parte dell'insegnante che da parte dell'apprendente. In particolare, le informazioni raccolte nella valutazione linguistica permettono di determinare la qualità e la quantità dell'acquisizione di una determinata lingua da parte di un apprendente, attribuendo a questi dati un valore, un punteggio, o un livello. Per queste ragioni, all'interno del progetto di indagine della DaD, presentato in questo numero della rivista, ci è parso importante capire quali siano state quindi le conseguenze per la valutazione e pertanto una sezione è stata dedicata a questa importante fase del processo formativo. Ci siamo infatti interrogati se i criteri di qualità della valutazione siano stati sempre soddisfatti in DaD.

La qualità della valutazione è solitamente individuata attraverso una serie di requisiti. La validità costituisce il più importante requisito qualitativo e riguarda principalmente l'ambito dell'interpretazione dei risultati (Bachman, 1990). Una procedura di valutazione è valida nella misura in cui si può dimostrare che ciò che si sta valutando è ciò che, in quel contesto, si vuole effettivamente valutare, e che l'informazione ottenuta rappresenta con precisione la competenza del candidato in questione (Consiglio d'Europa, 2002, p.217). In altri termini la validità deriva dalla coerenza tra il contenuto della prova (le richieste fatte al candidato, il formato di queste richieste, le abilità chiamate in gioco, il campione di lingua utilizzato e/o richiesto ecc.) e ciò che il test si prefigge di valutare. Il termine può comunque essere inteso nella sua accezione più ampia, in cui si intende anche la validità di quanto viene richiesto al candidato, validità dei criteri di selezione, validità delle scelte fatte ecc. (Bonvino, 2008). Un secondo fattore, collegato alla validità, e da cui la validità di una prova dipende, riguarda invece la rappresentatività e l'appropriatezza dell'aspetto valutato, sia per quanto riguarda la dimensione e la durata sia per quanto riguarda il contenuto. Le prove, infatti, dovrebbero essere indicative di un'abilità soggiacente nel candidato e rappresentative della lingua e della cultura oggetto della valutazione. La qualità della valutazione è considerata anche rispetto al criterio della comparabilità, con il quale si intende il fatto che i dati ottenuti possono essere confrontati con prestazioni di altri candidati o dello stesso candidato anche in momenti diversi dell'apprendimento. Infine, due aspetti imprescindibili di una prova sono la sua accettabilità, criterio che indica che la prova proposta deve essere considerata accettabile sia da parte del

docente che dell'apprendente. Quest'ultimo criterio è spesso collegato a quello relativo alla sua fattibilità ed economicità, cioè da fattori determinati dal costo in termini di materiali, tempo e sforzi che l'organizzazione della prova richiede. La fattibilità di un test dipende pertanto soprattutto dalle condizioni e dalla struttura in cui lo si svolge. Inoltre, un test per essere considerato fattibile dovrebbe anche poter essere applicabile agli ordinamenti didattici in vigore ed essere con questi coerente.

Le risposte di questa sezione del questionario (cfr. § 2) hanno confermato le grandi difficoltà incontrate dagli insegnanti nel processo valutativo in questo particolare momento. Oltre alle difficoltà, è però stato possibile rilevare anche aspetti positivi e innovativi, che sono emersi proprio per far fronte alle esigenze di una valutazione a distanza. Alcuni docenti hanno infatti abbandonato una valutazione tradizionale, basata su verifiche puntuali della competenza grammaticale, o di singole abilità, e hanno invece optato per la creazione di prove globali basate su compiti in cui si richiede agli apprendenti un'elaborazione personale e il ricorso ad abilità linguistiche integrate. Le prove utilizzate dagli insegnanti in DaD possono essere ricondotte alla definizione di task, inteso come un compito che richiede agli apprendenti di utilizzare le proprie risorse linguistiche per raggiungere un obiettivo non linguistico (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2018). I task richiedono una valutazione adeguata, che, come mostreremo, può essere effettuata attraverso strumenti di verifica idonei a un utilizzo in DaD.

Il presente lavoro ha pertanto un duplice obiettivo che si manifesta in una struttura bipartita: la prima sezione (§2), che costituisce il punto di partenza e il presupposto della seconda, analizza i risultati del questionario sulla valutazione in DaD con l'intento di tracciare un bilancio; la seconda sezione (§3) discute i presupposti della valutazione task-based con l'obiettivo di evidenziare i vantaggi di una valutazione basata sul concetto di adeguatezza funzionale (d'ora in poi AF, dall'inglese *Functional Adequacy*, Kuiken e Vedder, 2017). Le scale di AF, anche se oggi sono utilizzate prevalentemente in contesti di ricerca, costituiscono a nostro avviso un utile strumento valutativo, in grado di tener conto sia del raggiungimento degli obiettivi del task che dell'adeguatezza della performance.

2. Il questionario

2.1. Contesto e campione

Il questionario somministrato dal gruppo GRAAL ai docenti di lingue straniere ha previsto una sezione interamente dedicata alla valutazione, vista l'importanza che essa riveste nell'ambito della didattica delle lingue seconde/straniere. Questa sezione era suddivisa in due parti, una prima riguardante le difficoltà incontrate nel valutare in DaD e una seconda relativa al tipo di pratica valutativa applicata, in termini di strumenti usati, test creati e aspetti valutati. Nel questionario si alternavano domande con risposta a scelta multipla di diverso tipo, in cui i docenti erano chiamati a selezionare una o più opzioni, oppure in cui erano invitati a rispondere indicando un valore scalare numerico e non. In alcuni casi, inoltre, era anche richiesto di argomentare le proprie risposte tramite domande aperte. In questo contributo non saranno presentate nel dettaglio le domande, ma soltanto i risultati più salienti su cui si basa la proposta didattica. Per una descrizione dettagliata del questionario e per la sua versione originale si veda Conti (in stampa, in questo numero).

Ha risposto all'indagine un totale di 134 insegnanti¹, afferenti a strutture educative diverse (scuola primaria, scuola secondaria di I e II grado, università, CPIA, scuole di lingua private e associazioni). La maggior parte degli insegnanti che ha partecipato all'indagine insegna in scuole secondarie di I e II grado (40,3%) o università (39,6%), mentre gli altri in scuole primarie (2,2%) o altri tipi di istituti (17,9%)². Il 40,3% degli informanti ha dichiarato di aver ricevuto indicazioni specifiche da parte dell'istituto di appartenenza riguardo le modalità di svolgimento della valutazione, senza specificare però in merito a quali aspetti.

2.2. I risultati

Nei paragrafi seguenti saranno presentati i risultati dell'indagine sulla valutazione, partendo da un'analisi delle difficoltà avute nella valutazione in DaD e passando poi a descrivere nel dettaglio come questa è stata svolta.

¹ Due dei 136 insegnanti che hanno compilato il questionario generale hanno dichiarato di non aver valutato e pertanto sono stati esclusi dall'analisi.

² Nella presentazione dei risultati non teniamo conto del parametro relativo alla tipologia di istituto perché dall'analisi dei dati non sono emerse differenze sostanziali nelle preferenze espresse dai docenti.

2.2.1. Valutazione a distanza: difficoltà e problemi

La prima parte del questionario indagava, come si è detto, i problemi incontrati dai docenti nel valutare in DaD, osservando innanzitutto il cambiamento della valutazione in termini organizzativi. Innanzitutto, è stato chiesto agli insegnanti di indicare il loro grado di accordo – da 0 (per niente) a 5 (del tutto) – con affermazioni riguardanti l'organizzazione della valutazione in DaD (Tabella 1).

Tabella 1

Organizzazione della valutazione in DaD

Scala	1. Ho dovuto modificare la mia modalità di valutazione rispetto alla didattica in presenza	2. Il tempo che dedico alla valutazione è aumentato rispetto a quando lavoravo in presenza	3. Ho incontrato dei problemi nell'adattare la mia valutazione alla modalità a distanza
0 (per niente)	4,5%	11,2%	10,4%
1	11,9%	4,5%	17,2%
2	8,2%	20,1%	17,2%
3	17,9%	9,7%	20,1%
4	31,3%	27,6%	22,4%
5 (molto)	26,1%	26,9%	12,7%

I risultati nella Tabella 1 mostrano che la metà dei docenti ha segnalato un alto livello di accordo sia con l'affermazione "1) *Ho dovuto modificare la mia modalità di valutazione rispetto alla didattica in presenza*" (31,3% per il punteggio 4; 26,1% per il punteggio 5); che con l'affermazione "2) *Il tempo che dedico alla valutazione è aumentato rispetto a quando lavoravo in presenza*" (27,6% per il punteggio 4; 26,9% per il punteggio 5). È risultato essere minore, invece, il grado di accordo segnalato per la terza affermazione "3) *Ho incontrato problemi nell'adattare la mia valutazione alla modalità a distanza*". Trattandosi di una domanda a risposta chiusa, non è stato possibile approfondire le ragioni di queste risposte nel breve spazio del questionario, né il motivo per cui ci fosse una differenza nel grado di accordo espresso tra l'affermazione 3 e le affermazioni 1 e 2. Ciò nonostante, le risposte fornite dai docenti ci permettono di fare delle deduzioni generali. A nostro avviso, infatti, l'aumento del tempo dedicato alla valutazione e i problemi incontrati, potrebbero essere una conseguenza della necessità di modificare la modalità di valutazione, probabilmente data dall'inadeguatezza dei tradizionali strumenti e metodi di valutazione utilizzati in presenza.

Un secondo aspetto osservato è stato il tipo di difficoltà riscontrate nella valutazione in DaD, focalizzando l'attenzione da un lato su problemi nel raggiungimento della qualità della valutazione (Figura 1), dall'altro su difficoltà riguardanti la gestione delle prove e la valutazione delle abilità degli apprendenti (Figura 2).

Per quanto riguarda il primo aspetto indagato, è stato chiesto ai docenti di indicare il grado di difficoltà (per niente, poca, abbastanza, molta) nel raggiungere la qualità dei seguenti criteri di valutazione: la validità, la rappresentatività e l'appropriatezza, l'accettabilità e la fattibilità ed economicità³ (Figura 1).

³ Di ognuno di questi criteri il questionario forniva una breve definizione.

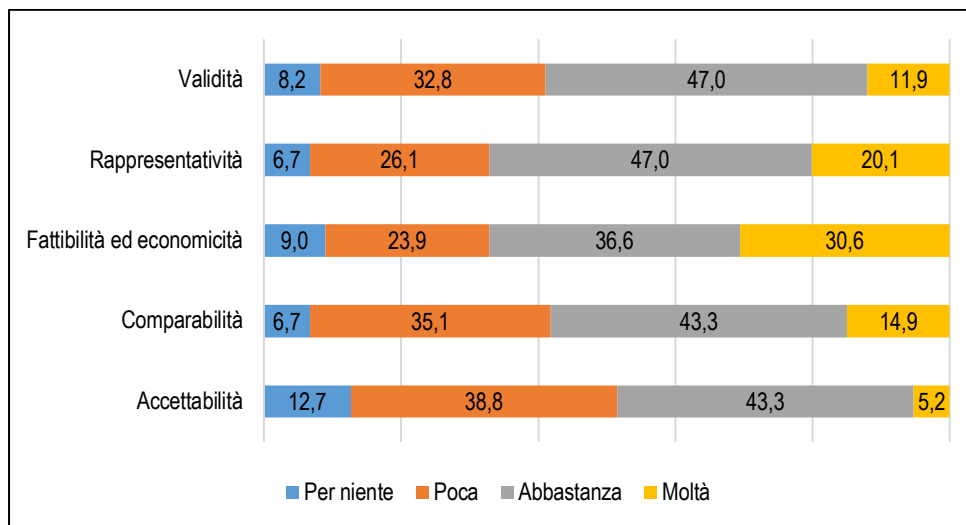


Figura 1. Difficoltà nel raggiungere la qualità della valutazione (valori percentuali)

Dalle risposte al questionario riportate nella Figura 1, emerge abbastanza chiaramente che il criterio più difficile da soddisfare è stato quello relativo alla fattibilità ed economicità della prova, in quanto la maggior parte dei docenti ha affermato di aver avuto “abbastanza” (36,6%) o “molte” (30,6%) difficoltà. Questo dato è in linea con le dichiarazioni dei docenti presentate nella Tabella 1, dalle quali emerge un aumento del tempo dedicato alla valutazione in DaD rispetto alla modalità in presenza. Per quanto riguarda gli altri aspetti osservati, invece, la maggior parte delle risposte fornite sono state per le opzioni “abbastanza” o “poche”, suggerendo quindi che i docenti hanno avuto meno problemi nel confrontarsi con questi criteri di qualità della valutazione.

In merito al tipo di difficoltà, invece, è stata proposta ai docenti una domanda in cui era richiesto di selezionare una o più aree della valutazione in cui avevano riscontrato problemi, e che potrebbero essere raggruppate in due macrocategorie: problemi legati alla pianificazione e somministrazione delle prove (Tabella 2); problemi legati alla valutazione degli aspetti della competenza linguistico-comunicativa (Tabella 3).

Tabella 2

Difficoltà nella pianificazione e somministrazione delle prove

Tipo di difficoltà	Risposte
Creare test adatti	54,5%
Utilizzare strumenti di valutazione adatti	62,7%
Verificare l'autenticità e l'integrità della prova	76,9%

Tabella 3

Difficoltà nella valutazione di aspetti della competenza linguistico-comunicativa

Tipo di difficoltà	Risposte
Valutare le competenze metalinguistiche	29,9%
Valutare le conoscenze linguistiche	20,1%
Valutare l'interazione orale	43,3%
Valutare l'interazione scritta	31,3%
Valutare le produzioni orali	35,1%
Valutare le produzioni scritte	32,8%

I risultati nelle Tabelle 2 e 3 mostrano che i docenti hanno avuto difficoltà, in maniera maggiore o minore, in tutte le opzioni proposte.

Per quanto riguarda i problemi relativi alla valutazione di aspetti della competenza linguistico-comunicativa, le difficoltà sono state basse per la valutazione delle conoscenze linguistiche e metalinguistiche

(20,1% per le prime, 29,9% per le seconde), moderate per l'abilità di interazione scritta (31,3%) e per quelle di produzione scritta (32,8%) e orale (35,1), mentre più alte quelle per l'interazione orale (43,3%).

Dai risultati si evince, inoltre, che la maggior parte dei docenti ha incontrato difficoltà elevate nella pianificazione e somministrazione delle prove. L'aspetto più critico è stato quello relativo alla verifica "dell'autenticità e dell'integrità della prova" (76,9%), che nel questionario abbiamo inteso e definito come la possibilità di accertarsi che i test fossero svolti correttamente dagli apprendenti senza supporto di strumenti non autorizzati o aiuti esterni. Inoltre, più della metà degli intervistati ha dichiarato di aver avuto problemi sia nell'utilizzare degli strumenti adatti alla valutazione (62,7%), che nella creazione di prove adeguate (54,5%).

Come per i risultati presentati nella Tabella 1, trattandosi anche in questo caso di risposte chiuse, non è stato possibile indagare in maniera approfondita nei confronti di quale specifica attività messa in pratica avessero riscontrato difficoltà i docenti. Confrontando, però, questi risultati con quelli presentati precedentemente, si potrebbe pensare che le tradizionali modalità di valutazione solitamente utilizzate in classe fossero inadeguate per la valutazione di specifici aspetti della competenza linguistico-comunicativa in DaD, poiché i docenti non avevano né gli strumenti adatti, né la possibilità di creare delle prove che fossero fattibili in questa specifica modalità didattica.

Un dato emerso dalle risposte presentate nella Tabella 2, e che a nostro avviso è particolarmente importante, è quello riguardante i problemi relativi alla sorveglianza delle modalità di svolgimento delle prove. Per i docenti è fondamentale, infatti, controllare che le prove siano condotte in maniera corretta, ma gli strumenti tecnologici non permettono di avere la stessa garanzia che si ha quando la prova è svolta in presenza. Al fine di comprendere le soluzioni messe in atto dagli insegnanti rispetto a tale problema, è stato chiesto loro di selezionare una o più modalità di sorveglianza applicate durante lo svolgimento delle prove tra condivisione dello schermo, sorveglianza tramite webcam, uso di software appositi, oppure di indicare "altro" nel caso in cui avessero scelto di utilizzare altri mezzi. Quest'ultima opzione poteva essere selezionata anche se venivano utilizzate le altre modalità incluse nella domanda.

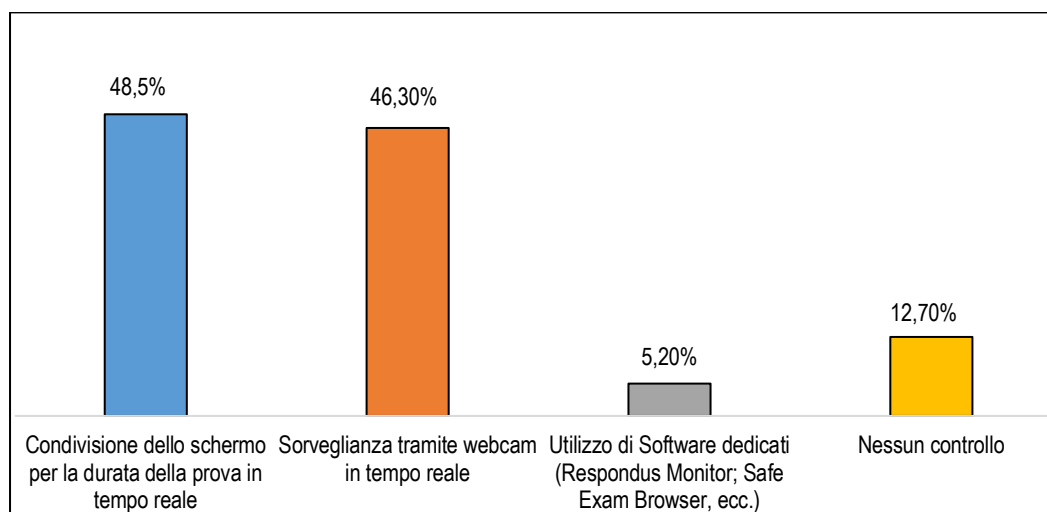


Figura 2. Modalità di controllo dello svolgimento della prova

Dai risultati presentati nella Figura 2 emerge che la maggior parte dei docenti ha deciso di controllare lo svolgimento della prova attraverso la condivisione dello schermo (48,5%) o la sorveglianza tramite webcam (46,3%). Al contrario, soltanto il 5,2% ha optato per l'utilizzo di software appositamente ideati per la sorveglianza del computer. Un aspetto interessante è che spesso i docenti hanno deciso di combinare queste tre opzioni, mettendo in pratica modalità di controllo diverse contemporaneamente. Inoltre, il 29,9% dei docenti ha selezionato l'opzione "altro", in quanto le loro modalità di sorveglianza non rientravano in quelle previste dalla domanda. Innanzitutto, un dato importante riguarda coloro che nel selezionare "altro" hanno dichiarato di non aver controllato in alcun modo lo svolgimento della prova (12,7%). Le motivazioni di quest'ultima scelta sono state molteplici. Alcuni docenti hanno fatto leva sul senso di responsabilità degli alunni e sulla fiducia riposta in loro, mentre altri hanno seguito le indicazioni dell'istituto o non hanno considerato necessario verificare. Altri docenti che hanno selezionato l'opzione "altro", invece, hanno dichiarato di aver messo in atto tipi di sorveglianza diversi e alternativi. Alcuni di loro, ad esempio, hanno utilizzato test con limite

di tempo, che rendevano quindi difficile consultare materiali o utilizzare strumenti non autorizzati. Importante è sottolineare che alcuni docenti, invece, hanno optato per la creazione di prove personalizzate e non giudicate in base a risposte oggettivamente corrette o sbagliate, ma in cui gli apprendenti dovevano mettere in gioco tutte le loro abilità linguistiche (cfr. par. 2.2.2.).

2.2.2. Valutazione a distanza: modalità, strumenti e test

La seconda parte del questionario è stata dedicata ad indagare le pratiche valutative utilizzate in DaD, in termini sia di tipo di valutazione che di attività proposte.

Una prima osservazione ha riguardato il cambiamento del tipo di valutazione utilizzato in presenza (Figura. 3) e in DaD (Figura. 4). A tal proposito, è stato richiesto ai docenti di indicare su una scala da “mai” a “spesso” il livello di utilizzo in presenza e in DaD di sei tipi di valutazione: valutazione separata; valutazione globale; verifica finale; valutazione continua; auto-valutazione; valutazione tra pari. Questi diversi tipi di valutazione sono alcuni di quelli presentati nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (Consiglio d’Europa, 2002), pertanto sono concetti con cui si presume che i docenti abbiano familiarità. La valutazione separata è intesa come verifica dei diversi aspetti della competenza linguistico-comunicativa, come ad esempio il lessico e la grammatica, in maniera isolata. Al contrario, la valutazione globale valuta complessivamente le diverse abilità e conoscenze degli apprendenti. La verifica finale indica la valutazione del raggiungimento di specifici obiettivi in maniera puntuale, quindi tramite un test. La valutazione continua, invece, si occupa di verificare in itinere le competenze degli apprendenti tramite diverse attività individuali o in gruppo. Infine, l’auto-valutazione fa riferimento alla verifica da parte dell’apprendente stesso delle proprie abilità, mentre la valutazione tra pari indica il controllo da parte di un apprendente del livello in cui si trova un altro (cfr. Consiglio d’Europa, 2002).

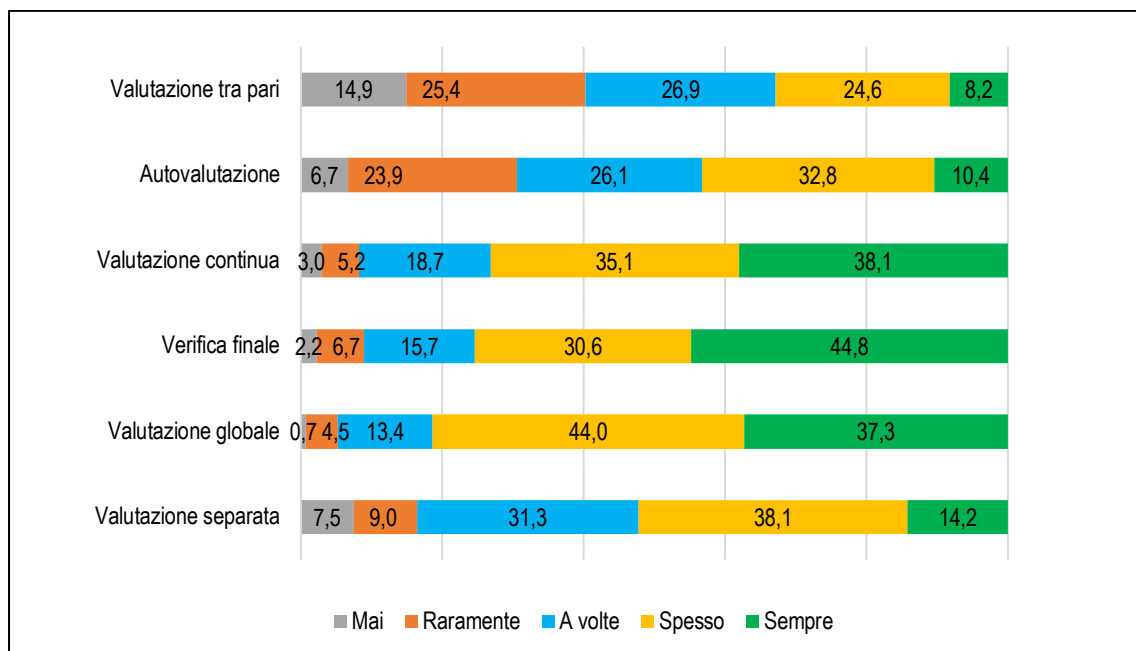


Figura 3. Tipo di valutazione in presenza

I risultati relativi al tipo di valutazione utilizzato in presenza (Figura 3), mettono in luce una preferenza dei docenti per la verifica finale. Quasi la metà degli insegnanti, infatti, ha affermato di utilizzare sempre (44,8%) questa modalità valutativa. Risulta essere abbastanza frequente, ma in maniera leggermente inferiore rispetto alla verifica finale, l’utilizzo della valutazione continua (38,1% per “sempre”) e di quella globale (37,3 per “sempre”). Sono state meno utilizzate, invece, la valutazione separata, la valutazione tra pari e l’autovalutazione. I dati qui presentati, quindi, suggeriscono che nella modalità in presenza i docenti tendono a preferire in modo assoluto un tipo specifico di valutazione.

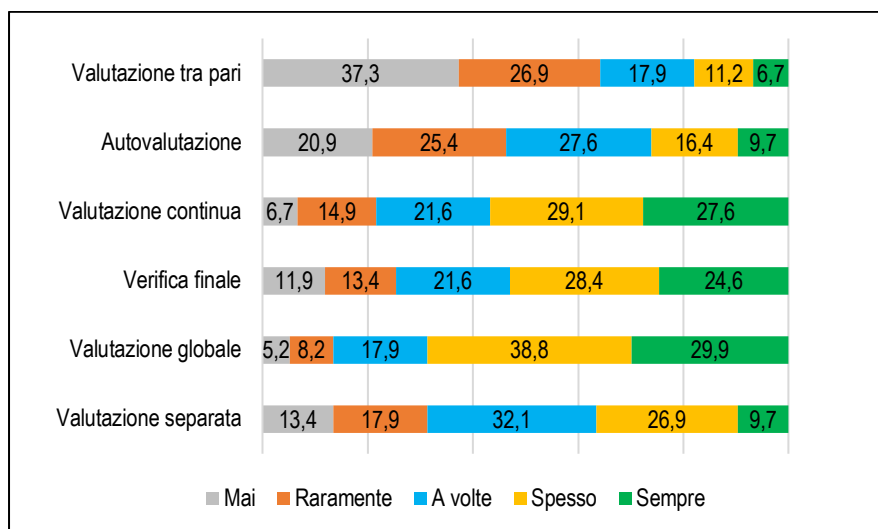


Figura 4. Tipo di valutazione in DaD (valori percentuali)

Per quanto riguarda, invece, il tipo di valutazione utilizzato in DaD, i risultati presentati nella Figura 4 mostrano una situazione diversa rispetto alla didattica in presenza. Nella modalità valutativa a distanza, infatti, non c'è la tendenza ad avere una preferenza assoluta per un tipo di valutazione rispetto ad un altro. Al contrario, dai dati emerge un uso combinato di diversi tipi di valutazione, suggerito dal numero maggiore di docenti che ha risposto di utilizzare "spesso" o "a volte" uno specifico tipo di valutazione. Inoltre, a differenza della didattica in presenza, in cui la scelta preferita dei docenti era la verifica finale, i dati mostrano che in DaD c'è un uso più diffuso della valutazione globale. È confermata, invece, la tendenza al mancato ricorso alla valutazione tra pari e all'autovalutazione, il cui utilizzo risulta ulteriormente diminuito rispetto alla didattica in presenza.

Il confronto tra il tipo di valutazione attuato in presenza e quello a distanza suggerisce quindi un cambiamento nelle scelte valutative dei docenti, i quali passano da una preferenza quasi assoluta per un singolo tipo di valutazione ad una tendenza ad attuare in maniera complementare diversi tipi di valutazione. Questo permette di osservare la competenza degli apprendenti da diversi punti di vista e soprattutto in maniera più completa.

Al fine di indagare come questi diversi tipi di valutazione fossero stati declinati nella pratica, è stato chiesto ai docenti di segnalare il tipo di attività utilizzate per valutare i diversi aspetti della competenza linguistico-comunicativa, dando loro la possibilità di selezionare per ogni aspetto una o più opzioni (Tabella 4).

Tabella 4
Tipo di attività (valori in percentuale)

	Conoscenze		Comprensione		Produzione		Interazione	
	linguistiche	metalinguistiche	scritta	orale	scritta	orale	scritta	orale
Nessuna	3,0	11,9	7,5	6,0	7,5	7,5	29,9	10,4
Role-play	26,9	20,9	6,0	26,9	4,5	40,3	5,2	43,3
Monologhi	23,9	15,7	3,0	16,4	6,0	45,5	6,0	9,0
Chat/forum	20,9	20,9	14,2	11,9	26,1	13,4	38,8	18,7
Cloze	38,1	11,9	29,9	16,4	13,4	2,2	10,4	6,0
Domande aperte	58,2	38,8	47,8	46,3	43,3	30,6	20,1	29,1
Domande a scelta multipla	51,1	26,1	54,5	43,3	16,4	6,7	17,2	4,5
Presentazioni orali	22,4	11,2	3,7	15,7	2,2	35,8	5,2	20,9
Lavori di gruppo	14,2	11,9	6,0	10,4	11,2	22,4	10,4	15,7
Testi scritti	30,6	9,0	34,3	2,2	41,0	2,2	17,9	1,5

Dai risultati riportati nella Tabella 4 emerge innanzitutto che tutti gli aspetti sono stati considerati in fase di valutazione. Infatti, per ogni tipo di conoscenza e abilità presa in considerazione, solo una piccola fascia di docenti ha dichiarato di non aver utilizzato alcun tipo di attività per valutarla. Fa eccezione soltanto l'interazione scritta, che il 29,9% dei docenti ha affermato di non valutare. Questo potrebbe essere dato dalla difficoltà nel giudicare questa abilità, come è emerso dalle dichiarazioni degli stessi docenti (cfr. Tabella 3, par. 2.2.1.). Inoltre, alcuni insegnanti hanno selezionato l'opzione "Altro" dichiarando di aver utilizzato alcune di queste attività anche per valutare le conoscenze relative alla cultura e civiltà del paese della lingua studiata.

Per quanto riguarda le attività più frequenti, dai dati si evince che c'è stato un uso diffuso di domande aperte e domande a scelta multipla. Le seconde sono state per lo più utilizzate nel modo più tradizionale, ossia per valutare le conoscenze e le abilità di comprensione, mentre le prime sono state usate molto anche per valutare le abilità di produzione. A queste si affiancano anche molti compiti comunicativi, come ad esempio *role-play* o monologhi, nonché altre attività, come ad esempio presentazioni orali e lavori o progetti di gruppo. In merito a questi tipi di attività, i dati suggeriscono anche che c'è una preferenza ad usarne alcune rispetto ad altre in base all'aspetto che si valuta. Ad esempio, c'è un frequente utilizzo dei *role-play* per verificare le abilità di produzione (40,3%) e interazione orale (43,3%). Infine, gli altri tipi di attività vengono utilizzati complessivamente in maniera inferiore rispetto a quelli presentati precedentemente e soprattutto in maniera spesso concentrata per valutare uno o due aspetti specifici, come ad esempio l'uso di testi scritti per valutare la produzione scritta (41%) o le conoscenze linguistiche (30,6%), oppure i cloze per le attività di comprensione scritta (29,9%) o per valutare le conoscenze linguistiche (38,1%).

I risultati presentati in questa seconda parte, quindi, suggeriscono che in DaD i docenti abbiano preferito mettere in atto una valutazione che tenesse conto nel complesso delle diverse abilità e conoscenze degli alunni, integrando diverse pratiche e diverse attività. Questa modalità valutativa permette di avere un'idea completa della competenza linguistico-comunicativa degli apprendenti, in quanto la stessa viene verificata tenendo conto di diversi elementi e avendo una visione d'insieme. Infatti, dai dati è emerso che insieme alle classiche prove oggettive a cui solitamente corrisponde un'unica risposta corretta, come ad esempio i *cloze* e le domande a scelta multipla, gli apprendenti sono stati chiamati a svolgere delle attività in cui era richiesto loro di utilizzare la lingua in diverse situazioni e in cui era necessario mettere in gioco diverse abilità e competenze.

Trattandosi di risposte chiuse, anche in questo caso, non è stato possibile osservare nel dettaglio il tipo di prove proposte, né le ragioni esistenti dietro le scelte dei docenti, ma i dati presentati fin qui ci permettono di fare delle considerazioni generali. A nostro avviso, infatti, le scelte valutative dei docenti sono state dettate dalla necessità di superare i problemi di adattamento alla DaD, ma soprattutto dalle preoccupazioni relative all'impossibilità di controllare lo svolgimento delle prove. Nonostante queste soluzioni derivino da problemi legati all'inadeguatezza delle tradizionali pratiche valutative per la DaD, riteniamo che rappresentino anche uno dei punti forti della modalità a distanza e mettano in luce un importante elemento da tener conto. La necessità dei docenti di riadattare i propri strumenti e le proprie pratiche didattiche alla nuova situazione, infatti, li ha portati ad orientarsi verso una nuova modalità di valutazione, in cui le prove mirano a verificare le effettive capacità di uso della lingua da parte degli apprendenti, piuttosto che misurare le conoscenze grammaticali o singole abilità. Questo tipo di attività, a nostro avviso, sono molto simili a quelli in letteratura sono conosciuti come *task* (cfr. par. 3).

3. La valutazione *task-based* e l'adeguatezza funzionale

Nella sezione precedente, i dati emersi dalle risposte al questionario hanno mostrato come alcuni docenti abbiano optato per la creazione di prove globali basate su compiti in cui si richiede agli apprendenti un'elaborazione personale e il ricorso ad abilità linguistiche integrate. Per valutare questo tipo di compiti è pertanto necessaria una valutazione volta a misurare la capacità degli apprendenti di utilizzare le loro abilità linguistiche per raggiungere gli obiettivi di un *task*, in linea con i principi del *task-based performance assessment* (cfr. Brown, Hudson, Norris & Bonk, 2002, p.9). Dopo aver introdotto e discusso brevemente i principi della valutazione *task-based*, illustreremo una proposta di valutazione basata sul concetto di AF.

3.1. Valutare con i *task*

Nel caso dell'apprendimento linguistico, l'obiettivo della valutazione è legato alla concezione che si ha di lingua, di apprendimento linguistico e di didattica delle lingue. La conoscenza dichiarativa, il contenuto di una particolare sequenza di un corso di lingua, le abilità linguistiche, la capacità comunicativa, il grado di

acquisizione, la competenza metalinguistica o strategica e altre caratteristiche che possono costituire l'obiettivo di una valutazione sono descritte in termini di "costrutto". Quest'ultimo è un concetto teorico astratto che deve essere esplicitamente descritto e specificato nella progettazione dell'intervento valutativo, al fine di definire una base non solo per lo sviluppo di una data valutazione ma anche per l'interpretazione e l'uso dei suoi risultati (Bachman & Palmer, 2010).

In designing, developing, and using language assessments, we can define the construct from a number of perspectives, including everything from the content of a particular part of a language course to a needs analysis of the components of language ability that may be required to perform language use tasks in a target language use domain, to a theoretical model of language ability. (Bachman & Palmer, 2010, p.43)

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, gli approcci didattici sono incentrati sul concetto di competenza comunicativa e culturale, e, di conseguenza, il costrutto della valutazione si è basato sulla capacità del candidato nel saper usare operativamente la lingua obiettivo. In questa stessa direzione, nel QCER la competenza è descritta in termini di "saper fare" e gli strumenti di verifica sono elaborati per elicitarne un dato comportamento dal quale poter comprendere il grado di competenza raggiunta in una L2 da un individuo. Partendo dall'osservazione di una determinata prestazione richiesta in base a specifici compiti o consegne si può rilevare un determinato comportamento linguistico e interattivo, misurarlo in base a parametri precedentemente stabiliti e valutare la competenza sottostante che lo ha determinato (Ambroso, 1993, p.3). Quindi possiamo affermare che, nell'ambito della valutazione linguistica, il ricorso a task, più o meno collegati con l'uso reale della lingua, è abbastanza diffuso e consolidato e deriva direttamente dall'orientamento didattico comunicativo⁴.

In letteratura sono presenti numerose definizioni di task (cfr. Ellis, 2003; Long, 2015; Nunan, 2004), che, pur mettendo l'accento su aspetti diversi, concordano nel descrivere il task come un compito che richiede agli apprendenti di raggiungere un obiettivo extra-linguistico tramite l'utilizzo delle loro risorse linguistiche, focalizzando l'attenzione sul significato e non sulla forma (Cortés Velásquez & Nuzzo, 2018). Possiamo adottare una definizione abbastanza ampia di task:

a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. (Nunan, 2004, p. 4)

Quando si parla di valutazione linguistica task-based, si intende un tipo di pratica valutativa in cui il costrutto è interamente basato sulla realizzazione di task legati a specifiche situazioni comunicative (Brindley, 1994). Il costrutto, in questo approccio non si basa sulla lingua come oggetto, intesa in termini di conoscenze linguistiche dichiarative, ma sul concetto di task come unità di analisi e sulla prestazione come mezzo per verificare la capacità degli apprendenti di portare a termine il compito (Brown et al., 2002; Norris, Brown, Hudson & Bonk, 2002). I task replicano situazioni, contenuti, interlocutori e altri aspetti al fine di ottenere indicazioni affidabili della misura in cui gli apprendenti sanno gestire situazioni e compiti della vita reale, e presentano numerosi vantaggi sia in ambito di valutazione formativa che sommativa. L'introduzione della valutazione linguistica task-based risponde alla necessità di allineare insegnamento, curriculum e valutazione, al fine di promuovere un apprendimento effettivo della lingua (Norris, 2016, p.237). In questa linea sono stati sviluppati sistemi valutativi interamente basati sul task come quello della certificazione brasiliana Celpe-Bras (cfr., fra gli altri, Scaramucci et al. 2019) o l'approccio basato sullo scenario (cfr., fra gli altri, Bonvino & Fiorenza 2020; Fiorenza & Diego Hernández, 2020; Purpura, 2016).

Benché l'impegno di task nella didattica sia abbastanza diffuso in ambito valutativo, come osservano Cortés Velásquez e Nuzzo (2018), nella maggior parte dei casi si tratta di un uso 'strumentale' del task, utilizzato per elicitarne una determinata prestazione linguistica, che viene poi valutata in base a criteri di efficacia comunicativa e anche, o talvolta esclusivamente, di accuratezza morfosintattica e lessicale.

Questo disallineamento tra insegnamento e valutazione è riconducibile ad una delle questioni ancora irrisolte nella letteratura sulla valutazione linguistica task-based, ossia il modo in cui bisogna valutare la prestazione elicitata dal task. Possiamo infatti distinguere due posizioni opposte: una concezione forte e una concezione più debole. Nella prima, la valutazione linguistica è focalizzata sulla capacità di portare a

⁴ Cfr. Bachman (2002); Ellis (2003); Nunan (2004).

compimento il task e la *performance* viene vista come finalizzata a verificare il raggiungimento di questo obiettivo. Nella concezione più debole, invece, il task è visto come uno strumento per elicitare una *performance* valutata secondo alcuni criteri (Timpe-Laughlin, 2018). Quali siano questi criteri è il nodo centrale ampiamente dibattuto, soprattutto per quanto riguarda la valutazione dell'accuratezza della prestazione linguistica (cfr., tra gli altri, Bachman, 2000, Norris et al., 2002). Come sostiene Long (2015), infatti, non solo è difficile stabilire fino a che punto sia necessario tener conto degli aspetti formali della produzione, ma anche riuscire a trovare degli strumenti per poterli valutare in maniera oggettiva. Inoltre, un aspetto fondamentale di cui tener conto è che la scelta del tipo di valutazione da mettere in atto dipende principalmente dall'obiettivo della valutazione e dall'uso se ne vuole fare (Norris, 2016; Timple-Laughlin, 2018).

In tal senso, una possibile soluzione al problema della valutazione della performance del task è stata data da Kuiken e Vedder (2017) con l'introduzione dell'AF intesa come valutazione di una performance in termini di riuscita nell'esecuzione di un task. Come vedremo nel prossimo paragrafo, infatti, valutare la performance durante un task in termini di AF, permette di giudicare il raggiungimento degli obiettivi del task, senza però trascurare gli aspetti linguistici della produzione.

3.2. L'adeguatezza funzionale: uno strumento per valutare i task

L'AF è definita come un costrutto interpersonale, legato al *task* e alla sua "felice" esecuzione (Kuiken & Vedder 2017, p. 323). Il messaggio prodotto, infatti, è considerato dal ricevente funzionalmente adeguato a seconda del tipo di task che viene svolto ed è giudicato come tale in relazione alle massime conversazionali di Grice (1975). In quest'ambito assumono particolare importanza sia il contesto sociale, sia il task stesso (Kuiken & Vedder, 2018, p. 267). In questo senso, la valutazione dell'AF è un tipo di valutazione task-based che permette di tener conto sia del raggiungimento degli obiettivi del task, sia della valutazione dell'adeguatezza della performance da un punto di vista più formale. L'AF, infatti, è caratterizzata da "a strong relationship between successful task fulfillment and the appropriateness and effectiveness of linguistic output" (Nuzzo & Bove, 2020, p. 10).

Kuiken e Vedder (2017) hanno ideato la scala di valutazione dell'AF, riadattando la scala olistica di efficacia comunicativa utilizzata per lo studio *CALC* (Kuiken, Vedder, & Gilabert, 2010). Le caratteristiche di questa scala di valutazione sono le seguenti⁵:

- a) la suddivisione dell'AF in quattro dimensioni valutabili (contenuto, requisiti del *task*, comprensibilità, coerenza e coesione);
- b) l'elaborazione di descrittori oggettivi e quantificabili, che possono essere utilizzati sia da parte di valutatori esperti che da valutatori non esperti;
- c) la possibilità di applicazione sia per la valutazione di produzioni in L1 che in L2;
- d) la dimensione funzionale della performance del task considerata in maniera indipendente rispetto agli indici di complessità, accuratezza e fluenza (CAF, cfr. Pallotti, 2009).

La scala di valutazione dell'AF di Kuiken e Vedder (2017) per la produzione scritta prevede quattro sotto-scale corrispondenti alle quattro dimensioni che compongono il costrutto: contenuto, requisiti del *task*, comprensibilità, coerenza e coesione. Il contenuto valuta l'adeguatezza numerica e la pertinenza delle idee e dei concetti presenti nel testo. I requisiti del task giudicano il rispetto delle istruzioni del task in riferimento a genere testuale, registro e atti linguistici. La comprensibilità valuta lo sforzo che il lettore deve compiere per capire i contenuti e le idee del testo. Infine, la dimensione di coerenza e coesione, verifica la presenza o assenza di strumenti coesivi e salti logici nel testo. Ogni dimensione è rappresentata da una scala Likert a sei punti, con descrittori specifici per ogni punto⁶.

Molti studi hanno dimostrato la possibilità di applicare le scale della AF per valutare diversi tipi di testi scritti (cfr. per il testo argomentativo Kuiken & Vedder, 2017; per il testo narrativo Pagliara, 2017; per il testo regolativo, Faone & Pagliara; per tutti e tre i generi testuali Del Bono, 2019; Orrù, 2019) utilizzando test di tipo statistico per verificarne l'affidabilità in termini di *inter-rater reliability* (cfr. Le Breton & Senter, 2008). Altri studi hanno adattato le scale per valutare monologhi argomentativi (Kuiken & Vedder, 2018; Nuzzo & Cortes-Velasquez, 2017;), confermando la possibilità di utilizzarle anche per questo tipo di produzioni orali. Inoltre, De Meo, Maffia e Vitale (2019) hanno messo in luce i benefici che questo strumento di valutazione potrebbe

⁵ Adattati da Kuiken e Vedder (2017, p. 326).

⁶ Si veda Kuiken e Vedder (2017) per la versione originale delle scale.

avere nell'ambito della certificazione per migranti, soprattutto in termini di valorizzazione delle abilità di apprendenti con un livello basso di competenza.

Nonostante i risultati di queste ricerche confermino la validità della scala di valutazione dell'AF, lo strumento rimane appannaggio della ricerca teorica, senza trovare applicazioni didattiche. A nostro avviso, invece, sono numerose le implicazioni pedagogiche e i vantaggi che la scala potrebbe apportare in ambito didattico, sia in termini di valutazione sommativa che formativa.

Innanzitutto, come suggerito dagli autori stessi delle scale, la presenza di descrittori specifici per ogni livello scalare permette ai docenti di dare un *feedback* preciso agli apprendenti per ognuna delle dimensioni (Kuiken e Vedder, 2017, p.332).

Un altro elemento molto importante sottolineato da Kuiken e Vedder (2017) è la possibilità di utilizzare le scale da parte di valutatori non esperti, in quanto questo ha notevoli implicazioni in ambito didattico. Nel loro studio Kuiken e Vedder (2017) hanno definito valutatori non esperti coloro che non hanno alcun tipo di esperienza in ambito valutativo, ma che tramite un training preparatorio possono acquisire familiarità con l'utilizzo delle scale e quindi giudicare i testi in maniera affidabile. I risultati dei vari studi sull'applicabilità della scala (cfr. Del Bono, 2019; Kuiken & Vedder, 2017; Nuzzo & Cortes-Velasquez, 2017; Pagliara, 2017) hanno confermato la possibilità da parte di valutatori non esperti di poterla utilizzare per valutare produzioni scritte e orali. Questo dato suggerisce un'importante implicazione per l'applicazione delle scale in ambito didattico, in quanto la possibilità di acquisire familiarità con lo strumento anche da parte di coloro che non sono soliti valutare, permette ai docenti di utilizzarlo per svolgere attività di autovalutazione o valutazione tra pari nell'ambito dei corsi in classe. I valutatori non esperti che hanno preso parte ai diversi studi di applicabilità della scala, infatti, erano spesso studenti universitari di lingue, con una discreta familiarità con i concetti linguistici affrontati. Sebbene questo possa risultare difficile per apprendenti con scarsa competenza in L2, si potrebbero suggerire degli adattamenti della scala al contesto, come ad esempio l'uso di una versione nella L1 degli apprendenti, oppure un aumento delle sessioni di *training* per essere sicuri che gli apprendenti abbiano capito come utilizzare lo strumento.

L'applicazione della scala per attività di autovalutazione e valutazione tra pari, inoltre, potrebbe favorire la riflessione sulle abilità di scrittura e avere un ulteriore vantaggio in termini di aumento della consapevolezza nella scrittura in L1 e in L2 (cfr. Nuzzo & Bove 2020, p. 23).

I vantaggi delineati fin qui sono validi sia per il tradizionale contesto di classe, ma anche e soprattutto per la DaD. Le difficoltà avute dai docenti nel valutare in DaD, infatti, potrebbero essere state superate mettendo in pratica un tipo di valutazione della performance del task in termini di AF, in quanto risulta essere un tipo di valutazione flessibile e facilmente adattabile a contesti e situazioni diverse. Nel paragrafo seguente ci occuperemo di presentare un esempio di applicazione didattica della scala di AF.

3.3. Scala di valutazione della AF: un esempio di applicazione

Come si è affermato nel paragrafo precedente, la scala di AF è uno strumento flessibile che si presta a valutare un testo in merito sia al raggiungimento degli obiettivi del *task*, sia all'adeguatezza della produzione scritta e che potrebbe essere adatto sia alla valutazione in presenza sia a quella in DaD. Tale affermazione può essere esemplificata riportando alcuni esempi di applicazione della scala di AF⁷ utilizzati per valutare diversi generi testuali⁸.

Partiamo analizzando innanzitutto lo strumento utilizzato per elicitare la performance del parlante, ossia il *task*. Come è stato confermato dagli studi sull'applicabilità delle scale (si veda §3.2, possono essere utilizzati diversi tipi di *task* a seconda del tipo di testo che si vuole valutare. Di seguito viene riportato ad esempio un *instruction task*⁹, nel quale viene richiesto all'apprendente di scrivere un testo regolativo, in questo caso un bigliettino con delle istruzioni relative ad una casa vacanze (Figura 5). Si tratta di un tipo di attività con la quale solitamente gli apprendenti hanno una certa familiarità, in quanto è molto comune sia in ambito didattico che certificatorio.

⁷ I dati qui riportati sono stati raccolti nell'ambito dello studio di Del Bono (2019) sulla verifica dell'applicabilità della scala su diversi generi testuali.

⁸ È di particolare interesse per questo contributo sottolineare che le attività riportate nel §3.3 sono state svolte completamente online, tramite risposte fornite su Moduli Google e in modalità asincrona, senza creare problemi in termini di adattabilità dello strumento o di autenticità della valutazione

⁹ Il task utilizzato è un adattamento in italiano di Del Bono (2019) a partire da un task in inglese ideato da Sofia Martín Laguna (Universitat Jaume I).

TASK D'ISTRUZIONI

Tramite un sito di prenotazioni online hai affittato la tua casa ad una giovane coppia, Maria e Max, che sta visitando la tua città. Dato che non sarai lì quando arriveranno, decidi di lasciare un biglietto con le istruzioni relative alla casa.

Il tuo biglietto deve includere le seguenti informazioni:

- Inizia salutando i tuoi ospiti.
- Spiega dove possono trovare ciò di cui possono aver bisogno durante la loro permanenza.
- Spiega brevemente come usare alcuni apparecchi elettronici.
- Spiega come dovrebbero lasciare la casa.

Figura 5. Task d'istruzioni

Come si evince dal testo riportato nella Figura 5, il *task* utilizzato ha un input che indica all'apprendente il tipo di testo da produrre, gli argomenti da trattare e in che ordine, guidandolo in fase di stesura. Questa organizzazione del *task*, inoltre, fornisce al docente una serie di informazioni utili per valutare l'AF della produzione scritta. Il *task*, infatti, permette facilmente di individuare quali siano gli aspetti da valutare in riferimento alle quattro dimensioni di AF. Ad esempio, per valutare il contenuto, sarà sufficiente verificare che siano presenti nel testo le informazioni richieste nell'elenco puntato e che le idee espresse siano efficaci e pertinenti all'argomento trattato. In questo senso, quindi, è possibile comprendere con più chiarezza perché valutare l'AF della performance dipende dal particolare *task* svolto e quindi è interpretabile in termini di riuscita esecuzione del *task*, ma allo stesso tempo è strettamente legata ad aspetti prettamente legati alla produzione valutata.

Osserviamo, adesso, uno dei testi regolativi (Figura 6) elicitati a partire dall'*instruction task* appena presentato. Si tratta di una produzione scritta svolta da una studentessa universitaria, iscritta al primo anno di un corso di laurea in studi italiani dell'Università di Amsterdam, con un livello intermedio di italiano LS¹⁰.

Ciao Maria e Max,

Benvenuti alla mia casa. Come vedete il mio appartamento è molto piccolo, dunque non sarà difficile trovare tutto. Nella cucina potete trovare tutto quello che avete bisogno per il cuocere e mangiare. Aprite proprio tutto e troveremo le cose. Nello spazio dove entrate, trovate un'armadio in cui sune gli asciugamani. Alla sinistra c'è il bagno dove trovate un'altra porta dove c'è la lavatrice, su cui ho attaccato una carta con le istruzioni. Lì è anche un'armadio in cui c'è la roba con cui potete lavare i vestiti. Poi al camera da letto c'è un'armadio per i vestiti. Al balcone potete asciugare i vestiti. La tv è nel soggiorno e dovete usare senza il remote. Non c'è una macchina per fare caffè. L'appartamento è molto semplice ma comodo. State attenti di non disturbare i vicini di casa, perché sono abbastanza vecchi e non piaciono di essere disturbati. Quando andate via, per favore chiudete tutte le finestre e la poi la porta con la chiave.

Figura 6. Produzione elicitata dal *task* d'istruzioni

L'AF del testo riportato nella Figura 6, di cui riportiamo di seguito i giudizi (in Tabella 5), è stata valutata da 5 parlanti nativi di italiano, iscritti ad un corso di laurea magistrale o triennale in lingue presso l'Università degli Studi Roma Tre, considerati valutatori non esperti e sottoposti a due *training* prima dell'utilizzo delle scale.

¹⁰ Il testo qui riportato è una trascrizione fedele della produzione scritta dell'informante. Errori ortografici e morfosintattici, nonché suddivisione in paragrafi del testo, non sono stati alterati.

Tabella 5
Giudizi di AF del testo regolativo

Dimensione	VALUTATORI					MEDIA	SD	CV
	V1	V2	V3	V4	V5			
Contenuto	5	5	6	5	6	5,4	0,548	10,1%
Requisiti del task	5	4	5	4	5	4,6	0,548	11,9%
Comprensibilità	5	5	4	4	5	4,6	0,548	11,9%
Coerenza e coesione	4	4	4	4	3	3,8	0,447	11,8%
Globale	4,75	4,5	4,75	4,25	4,75	4,6	0,224	4,9%

I giudizi presenti nella Tabella 5¹¹ permettono di collocare l'apprendente ad uno specifico livello di AF non solo in termini globali, ma anche in termini di singole dimensioni. Da un lato, infatti, ci danno un'indicazione circa il livello generale di AF dell'informante, ottenuto facendo una media dei singoli punteggi ottenuti nelle quattro dimensioni. Secondo questi risultati si può affermare che l'apprendente abbia un livello intermedio di AF, con una media di 4,6. Questo valore risulta essere anche abbastanza rappresentativo in quanto la deviazione standard (0,224) e il coefficiente di variazione (4,9%) indicano una bassa variabilità tra le medie dei giudizi dei singoli valutatori. Dall'altro, i giudizi dati alle singole dimensioni forniscono informazioni più precise sul livello di AF, permettendo al docente di individuare quali siano gli aspetti nei quali l'apprendente deve migliorare e poter pianificare in maniera più precisa la pratica didattica. Inoltre, in linea con quanto affermato da De Meo, Maffia e Vitale (2019), questi giudizi permettono sin da subito di mettere in luce le potenzialità dell'apprendente. Dai dati, infatti, emerge che l'informante ha ricevuto un ottimo giudizio nel contenuto, con una media di 5,4, ma uno più basso per la coerenza e coesione, con una media di 3,8. Di conseguenza, nonostante l'apprendente nel vedere i voti ottenuti sia consapevole di dover migliorare nell'organizzazione testuale, si rende anche conto di riuscire già ad avere una buona capacità nel presentare alcune idee o concetti (contenuto, comprensibilità) e nel rispettare i requisiti del task.

La possibilità di fornire delle valutazioni separate per le singole dimensioni si ricollega ad un altro dei vantaggi principali della scala. L'insegnante, infatti, può utilizzare i singoli descrittori per dare agli studenti un *feedback* mirato sugli elementi da migliorare, non limitandosi a dare un voto, bensì fornendo una valutazione analitica che illustri punti di forza e debolezza della performance (Kuiken & Vedder, 2017). Nel dare questo specifico tipo di feedback, il docente, oltre a riportare i descrittori di AF relativi ai singoli livelli, può anche aggiungere dei commenti in cui spiega il motivo per cui ha attribuito un dato punteggio ad ogni singola dimensione (Tabella 6)¹².

Tabella 6
Giudizi di AF di un testo argomentativo

Dimensione	Voto	Descrittore livello	Motivazione fornita dal valutatore
Contenuto	4	Il numero di idee è piuttosto adeguato e le idee sono sufficientemente efficaci.	Ho assegnato il punteggio 4 perché secondo me il numero di idee è piuttosto adeguato anche se l'ultima argomentazione (...) risulta a mio avviso un po' debole e poco efficace.
Requisiti del task	4	La maggior parte dei requisiti e dei criteri specifici del task è stata soddisfatta.	Ho assegnato il punteggio di 4 perché ritengo che il registro linguistico sia in alcuni punti troppo colloquiale, come si vede per esempio nell'uso dei punti esclamativi.

¹¹ I giudizi sono espressi su una scala Likert a sei punti, dove 1 è il punteggio più basso e 6 il più alto.

¹² I descrittori riportati nella tabella 6 appartengono alla versione italiana delle scale di AF (cfr. Vedder, 2016), riadattata da Nuzzo & Cortes-Velasquez (2017).

Comprensibilità	4	Il testo è abbastanza comprensibile: in alcune parti non è formulato chiaramente, ma si può capire con qualche sforzo.	Il punteggio che ho dato è 4 perché il testo è in generale abbastanza comprensibile, ma in alcuni punti ho avuto bisogno di ragionare sulla frase e rileggerla più volte per capire il significato che l'autore voleva comunicare, come per esempio in (...)
Coerenza e coesione	3	Il testo è parzialmente coerente: alcuni salti logici provocano interruzioni della coerenza. Il testo è parzialmente coeso: vengono usati alcuni connettivi, per lo più delle congiunzioni. Vengono usati alcuni riferimenti anaforici, ma non sempre in modo adeguato (per es. più di due frasi di seguito contengono lo stesso soggetto esplicito, che risulta ridondante oppure non lo esplicitano quando è necessario). In alcuni casi l'autore fa ricorso a ripetizioni non necessarie.	Ho assegnato 3 perché, benché il testo sia abbastanza coerente e non presenti salti logici, a livello coesivo ci sono moltissime ripetizioni (...) ed è spesso ridondante a livello anaforico.

Nella Tabella 6 sono riportati i giudizi di AF attribuiti da una valutatrice e le motivazioni corrispondenti. A differenza dell'esempio precedente, le valutazioni presentate nella Tabella 6 riguardano un testo argomentativo utilizzato durante uno dei due *training*. In questa fase iniziale, per prendere familiarità con la scala, le valutatrici erano chiamate a giustificare i singoli punteggi dati ad ogni dimensione e questo ha permesso quindi di raccogliere una serie di commenti e riflessioni interessanti. Come si può leggere dalle motivazioni riportate nella Tabella 6, infatti, la valutatrice fornisce delle indicazioni molto dettagliate su quali siano gli aspetti carenti del testo. Ad esempio, in riferimento alla dimensione del contenuto, la stessa sostiene che il punteggio "4" non è relativo al numero di idee, che a suo avviso risultano piuttosto adeguate, ma riguarda l'efficacia di una delle argomentazioni, da lei considerata "un po' debole e poco efficace". Altrettanto dettagliato è il commento fornito per le altre dimensioni, in cui viene specificato quale aspetto particolare ha determinato l'attribuzione dei singoli punteggi, riportando anche delle parti di testo come esempio.

Inoltre, come affermato precedentemente (cfr. §3.2, la struttura della scala di AF permette di utilizzarla anche per attività di autovalutazione o valutazione tra pari che potrebbero avere numerosi benefici in termini di aumento della consapevolezza nella scrittura in L1 e in L2 (cfr. Nuzzo & Bove, 2020). La chiarezza e la semplicità con cui sono formulati i descrittori della scala permettono di poter far acquisire familiarità con il loro utilizzo dopo qualche sessione di *training* iniziale. Come si evince, infatti, dai commenti presentati nella Tabella 6, anche i valutatori non esperti riescono ad utilizzare le scale, giustificando in maniera dettagliata le proprie valutazioni.

I possibili benefici che l'utilizzo della scala come strumento di autovalutazione e valutazione tra pari potrebbe avere in ambito didattico sono ben espressi da alcuni commenti e riflessioni di alcune valutatrici che riportiamo di seguito.¹³

Innanzitutto, dai commenti delle valutatrici sono emerse in generale una serie di vantaggi portati dall'utilizzo della scala come strumento di autovalutazione e valutazione tra pari (1-2).

- 1) "L'utilizzo delle scale mi ha aiutato ad individuare i punti che non andavano bene, perché quando ho scritto il testo per la prima volta non avevo notato certi aspetti."
- 2) "Nel momento in cui mi sono trovata a leggere e valutare i testi delle altre informanti mi sono resa conto di come avessi commesso degli errori in fase di produzione che avrei potuto evitare. Per questo ho deciso di procedere alla correzione anche grazie alle riflessioni che sono scaturite in seguito alle valutazioni delle produzioni delle altre ragazze"

Il commento riportato in (1), ad esempio, conferma la possibilità di utilizzare la scala come strumento di autovalutazione, in quanto i parlanti riescono facilmente ad individuare errori che altrimenti non avrebbero

¹³ I commenti qui riportati provengono da uno studio pilota (Del Bono, 2018) sull'utilizzo delle scale dell'AF per migliorare la scrittura in L1.

notato. La riflessione in (2), invece, mette in luce i benefici che la valutazione tra pari può avere in termini di aumento della consapevolezza nella scrittura. La partecipante, infatti, afferma che non avrebbe notato molti degli aspetti carenti del suo testo se non fosse stata chiamata anche a valutare i testi delle sue colleghe.

Inoltre, la suddivisione in quattro dimensioni e la presenza di descrittori specifici per ognuna permette di individuare in maniera più dettagliata gli errori commessi (3-6).

- 3) "Il numero di idee è adeguato ma non sono pienamente efficaci. Avrei potuto dare delle motivazioni migliori, o comunque esporle meglio"
- 4) "ho commesso un errore a mio parere evitabile, ossia quello di non inserire delle formule di apertura e chiusura che invece sarebbero state necessarie per completare il testo e renderlo più adeguato"
- 5) "Ho notato che il mio testo ha delle carenze dal punto di vista della coesione, infatti penso che forse avrei potuto utilizzare più connettivi e riferimenti anaforici."
- 6) (in riferimento al numero di idee e alla loro efficacia) "introdurrei il punto del contenuto che avevo tralasciato e ampliarei l'altro che a mio parere era troppo sintetico" (seguono esempi di frasi che aggiungerebbe).

Nel commento riportato in (3)), ad esempio, la partecipante afferma di essersi resa conto di aver utilizzato delle idee poco efficaci a sostegno della sua argomentazione, specificando cosa avrebbe potuto fare per non commettere quell'errore. In (4), invece, notiamo come la persona che ha prodotto il testo si sia resa conto di non aver rispettato un requisito del task, in quanto non erano presenti formule di apertura e chiusura necessarie a rendere il testo conforme al genere testuale richiesto. L'utilizzo della scala di AF per l'attività di valutazione, però, non solo permette di riconoscere i propri errori, ma anche di riflettere sugli stessi trovando possibili alternative che renderebbero il testo più adeguato. In (5), ad esempio, la partecipante si rende conto che il suo testo è carente in termini di coesione, presumendo che un maggiore utilizzo di connettivi e riferimenti anaforici l'avrebbe reso più coeso. Nel commento in (6), invece, la valutatrice non solo è riuscita ad individuare il tipo di errore commesso e un'eventuale soluzione, ma fornisce anche una serie di frasi esemplificative che aggiungerebbe al testo per rendere le idee più efficaci.

Infine, da una delle riflessioni delle valutatrici (7) è emerso che le scale potrebbero essere anche utilizzate come guida alla produzione di un testo scritto, in quanto la presenza di descrittori dettagliati per ogni dimensione permette agli studenti di verificare passo per passo se hanno inserito nel testo tutte le informazioni necessarie e se queste sono presentate in maniera adeguata e comprensibile, rispettando i criteri specifici del tipo di task.

- 7) "l'autovalutazione, grazie al riferimento alle scale di adeguatezza funzionale, è un grande strumento di aiuto (...) per produrre testi in una lingua con cui si ha poca dimestichezza, perché consente di potersi attenere ad uno schema ben preciso (le quattro dimensioni delle scale) da utilizzare come mezzo guida per la produzione scritta."

Come abbiamo cercato di illustrare, la scala di AF costituisce quindi, a nostro avviso, uno strumento flessibile, adeguato alla valutazione sia in modalità in presenza che a distanza. I task utilizzati per elicitarne le produzioni degli studenti possono essere somministrati indipendentemente dal contesto in cui avviene la prova e pertanto non richiedono un ulteriore adattamento nel passaggio da una modalità all'altra. Infine, spostare l'oggetto di valutazione dalla lingua del candidato e le sue componenti (grammaticali, lessicali, ecc.) all'adeguatezza della realizzazione del task, che richiede una valutazione globale dell'effettivo apporto del candidato, rende più difficile, anche se naturalmente non impossibile, il ricorso ad ausili esterni.

4. Conclusioni

I risultati dell'indagine sulla valutazione in DaD hanno permesso di descrivere il modo in cui i docenti si sono adattati a questa particolare situazione e di suggerire possibili implicazioni per la didattica delle lingue in generale. Le principali difficoltà incontrate dai docenti sono legate alle mutate esigenze di organizzazione e pianificazione della valutazione, in quanto la DaD ha reso inadeguati gli strumenti tradizionalmente utilizzati per valutare in presenza e ha fatto aumentare notevolmente il tempo dedicato alla valutazione. Per quanto riguarda la qualità della valutazione, sono dunque venuti meno due criteri fondamentali: l'economicità e la fattibilità di una prova.

La maggiore preoccupazione dei docenti riguarda comunque la verifica del corretto svolgimento della prova e in particolare che i candidati possano copiare. Quando si somministra un test in classe, infatti, il docente può facilmente controllare che gli studenti rispettino le regole di svolgimento e non copino; mentre tale controllo risulta estremamente complesso in DaD, a causa degli strumenti tecnologici che non permettono talora nemmeno di individuare con certezza l'identità di chi svolge la prova. Tali difficoltà sono acute qualora la prova sia svolta in modalità differita. Per superare questi problemi, gli insegnanti hanno optato per soluzioni diverse e a volte combinate tra loro, e soltanto una piccola parte ha affermato di non aver attuato nessun tipo di controllo sullo svolgimento delle prove. La maggior parte dei docenti, infatti, si è affidata a strumenti tecnologici per sorvegliare lo svolgimento delle prove, come ad esempio software dedicati o condivisione dello schermo.

Alla luce di tali preoccupazioni, vale la pena chiedersi quale sia l'obiettivo di un percorso linguistico e, di conseguenza, quale sia l'oggetto della valutazione. Se l'obiettivo di un percorso linguistico è quello di insegnare ad usare una determinata L2/LS nel mondo reale, allora non ci si dovrebbe preoccupare del fatto che gli apprendenti possano aver accesso ad ausili di varia natura (controllo ortografico, traduttori automatici, articoli, scampoli di lingua autentica ecc.). Ci si dovrebbe preoccupare invece che l'ausilio di questi strumenti sia sufficiente a superare la prova, cioè che la prova non comporti un apporto originale del candidato. La valutazione dovrebbe, infatti, mettere in rilievo la reale capacità di portare a termine un task, in un'elaborazione personale, mobilitando tutte le conoscenze dell'individuo e del suo repertorio linguistico, in modo che l'uso eventuale di determinati ausili non sia di per sé sufficiente. Si può al limite sostenere che persino l'uso adeguato di determinati strumenti potrebbe far parte delle competenze valutabili, in quanto si avvicina all'uso della lingua nel mondo reale.

In questa direzione ci pare siano andati effettivamente alcuni docenti che per accertare le competenze dei candidati hanno creato dei compiti personalizzati, in cui era richiesto agli studenti di mettere in gioco le loro abilità linguistiche nel complesso.

Abbiamo illustrato come una valutazione task-based, e in particolare l'uso del criterio di AF possa essere fruttuosamente utilizzata per favorire questo cambiamento, permettendo inoltre di superare alcuni dei problemi riscontrati in DaD. La scala di valutazione dell'AF è infatti uno strumento flessibile, facilmente adattabile sia alla didattica in presenza che a quella a distanza e pertanto particolarmente utile in questo momento, in cui l'incertezza della situazione sanitaria costringe i docenti a continui riadattamenti della modalità didattica. I task, infatti, possono essere somministrati sia in presenza che a distanza, senza richiedere una pianificazione diversa a seconda del tipo di modalità utilizzato. Inoltre, indipendentemente dalla modalità di svolgimento, le prove possono essere corrette utilizzando lo stesso strumento di valutazione, ossia la scala dell'AF.

In conclusione, quindi, a nostro avviso l'utilizzo della scala di valutazione dell'AF e più in generale un tipo di valutazione basata sui task può rappresentare un passo verso una valutazione più in linea con i principi di un insegnamento linguistico basato sul "saper fare" in L2/LS, da tanto tempo considerato l'obiettivo dell'educazione linguistica. Inoltre, le scale di AF sembrerebbero una valida risposta alla discussione sul modo in cui bisogna improntare la valutazione basata sui task, in quanto tengono conto sia della capacità degli apprendenti di portare a termine il task, sia degli aspetti linguistici della performance e quindi rappresentano un punto d'incontro tra la posizione "forte" e "debole" presente in letteratura (cfr. §3.1).

Si può quindi pensare che in una certa misura la DaD abbia permesso un ripensamento della valutazione riportando al centro dell'azione valutativa la competenza linguistico-comunicativa intesa come la capacità degli apprendenti di utilizzare la lingua per raggiungere obiettivi, e non semplicemente come conoscenza di nozioni lessicali e grammaticali.

Riferimenti bibliografici

- Ambroso, Serena (1993). *Prove per la verifica dell'apprendimento*, Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani.
- Bachman, Lyle F. (2000). Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17(1), 1-42.

- Bachman, Lyle F. (2002). Some reflections on task-based language performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 453-476.
- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press,
- Bachman, Lyle F., & Palmer, Adrian (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Bonvino, Elisabetta (2008), *Valutazione e misurazione dell'apprendimento linguistico*. ICoN - Italian Culture on the Net.
- Bonvino Elisabetta, & Fiorenza Elisa (2020), Valutare per includere, *EL.LE*, 9(2), 197-218. Consultato all'url:<https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2020/2/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2020-02-003.pdf>.
- Brindley, Geoff (1994). Task-centred assessment in language learning: The promise and the challenge. In Norman Bird, Peter Falvey, Amy Tsui, Allison Desmond, & Arthur McNeill (a cura di), *Language and learning* (pp. 73-94). Institute of Language in Education.
- Brown, James Dean, Hudson, Thom D., Norris, John M., & Bonk, William (2002). *An investigation of second language task-based performance assessments*. University of Hawaii Press.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. La Nuova Italia-Oxford.
- Conti, Sergio (in stampa). Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid19: il quadro generale. *E-JournALL - EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 8(2). 9-52. <http://doi.org/10.21283/2376905X.14.245>
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (19-21 aprile, 2017). *Assessing L1 functional adequacy: Can we use the same scale as for L2?*. Contributo presentato alla "7th Task Based Language Teaching Conference - Tasks in Context". Barcellona: Spagna.
- Cortés Velásquez, Diego, & Nuzzo, Elena (2018). La didattica con i task: principi, applicazioni, prospettive. In Cortés Velásquez Diego & Nuzzo Elena (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre* (pp. 13-39) (CLARo, Vol. 2). Roma TrE-Press.
- De Meo, Anna, Maffia, Marta, & Vitale, Giuseppina (2019). La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto. *EL.LE*, 8(3), 637-654.
- Del Bono, Federica (6-8 giugno 2018). L'autovalutazione per migliorare la produzione scritta in italiano L1: uno studio pilota sull'adeguatezza funzionale in testi argomentativi. Contributo presentato al "X Convegno-Seminario CIS - La scrittura per l'insegnamento dell'italiano L2". CIS - Centro Italiano per Stranieri, Università di Bergamo.
- Del Bono, Federica (2019). Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2. In Elena Nuzzo & Ineke Vedder (a cura di). *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica* (pp. 231-244). Officinaventuno-AItLA.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Faone, Serena, & Pagliara, Francesca (2017, 19-21 aprile). *How to assess L2 information-gap tasks through functional adequacy rating scales*, Contributo presentato alla "7th Task Based Language Teaching Conference - Tasks in Context". Barcellona: Spagna.
- Fiorenza Elisa, & Diego-Hernández, Elena (2020). The challenge of assessing plurilingual repertoires: The EVAL-IC project. In *What does plurilingualism mean for language assessment?*, Research Notes, Cambridge Assessment, 78, 43-50.
- Grice, Herbert P. (1975). Logic and conversation. In Peter Cole & Jerry L. Morgan, *Syntax and semantics: Speech acts* (pp. 41-58). Academic Press.
- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321-336.

- Kuiken, Folkert, & Vedder, Ineke (2018). Assessing functional adequacy of L2 performance in a task-based approach. In Naoko Taguchi & Youjin Kim (a cura di), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics* (pp. 266-285). John Benjamins.
- Kuiken, Folkert, Vedder, Ineke, & Gilabert, Roger (2010). Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing. In Inge Bartning, Maisa Martin, & Ineke Vedder, *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research* (pp. 81-100), Eurosla Monograph Series 1.
- LeBreton, James M., & Senter, Jenell L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational research methods*, 11(4), 815-852.
- Lenz, Peter, & Berthele, Raphael (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Conseil de l'Europe.
- Long, Michael H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Norris, John M. (2016). Current uses for task-based language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 230-244.
- Norris, John M., Brown, James Dean, Hudson, Thom D., & Bonk, William (2002). Examinee abilities and task difficulty in task-based L2 performance assessment. *Language Testing*, 19(4), 395-418.
- Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. SAIL Edizioni Ca' Foscari.
- Nunan, David (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nuzzo, Elena, & Bove, Giuseppe (2018). Assessing functional adequacy across tasks: A comparison of learners and native speakers' written texts. *E-JournALL - Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 7(2), 9-27. <http://doi.org/10.21283/2376905X.12.175>
- Orrù, Paolo (2019). Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2. *Italiano LinguaDue*, 11(1), 45-58.
- Pagliara, Francesca (2017, 6-7 ottobre). *Valutare l'adeguatezza funzionale in produzioni scritte di studenti Marco Polo*. [Presentazione in convegno]. Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi. Risultati, esperimenti, proposte. Siena, Italia.
- Pallotti, Gabriele (2009). CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics*, 30(4), 590-601.
- Purpura, James E. (2016). Second and foreign language assessment. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190-208.
- Timpe-Laughlin, Veronika (2018). Pragmatics in task-based language assessment. In Naoko Taguchi & Youjin Kim (a cura di), *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics* (pp. 288-304). John Benjamins.
- Scaramucci, Matilde, Santos Junior, Elysio, & Rodrigues Alves Diniz, Leandro (2019). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. *Em aberto*, 32(104).
- Vedder, Ineke (2016). Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione. In Elisabetta Santoro e Ineke Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda* (pp. 79 - 92). Franco Cesati Editore.

Federica Del Bono, Università degli Studi Roma Tre/ Sapienza Università di Roma
federica.delbono@uniroma3.it

- IT** **Federica Del Bono** è dottoranda di ricerca in Linguistica presso l'Università degli Studi Roma Tre, in consorzio con la Sapienza Università di Roma. Il suo progetto di dottorato riguarda l'apprendimento incidentale di strategie di mitigazione degli atti linguistici in italiano come lingua straniera. Da gennaio 2020 collabora con il "Gruppo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue" (GRAAL).
- EN** **Federica Del Bono** obtained her Ph.D. in Linguistics from the University Roma Tre, in collaboration with the Sapienza University of Rome. Her doctoral thesis project is on the incidental learning of mitigation strategies of speech acts in learning Italian as a foreign language. Since January 2020, she has been collaborating with the "Grupo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue (GRAAL).
- ES** **Federica Del Bono** se doctoró en Lingüística de la Universidad Roma Tre, en colaboración con la Sapienza Universidad de Roma. Su proyecto de tesis doctoral trata sobre el aprendizaje incidental de estrategias de mitigación de los actos del habla en el aprendizaje del italiano como lengua extranjera. Desde enero de 2020 colabora con el "Grupo di Ricerca e Azione sull'Apprendimento delle Lingue (GRAAL).

Elisabetta Bonvino, Università degli Studi Roma Tre
elisabetta.bonvino@uniroma3.it

- IT** **Elisabetta Bonvino** è professoressa ordinaria in Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Roma Tre. Ha conseguito il Dottorato di Ricerca in Linguistica presso École Pratique des Hautes Études (Parigi). Attualmente ricopre il ruolo di Direttrice del Centro Linguistico di Ateneo che gestisce l'Ufficio della Certificazione della lingua italiana come L2 di Roma Tre (Cert.IT). Dal 2017 è Presidente della Società italiana di didattica delle lingue e linguistica educativa" (DILLE).
- EN** **Elisabetta Bonvino** is a full professor of Modern Language Didactics at the University of Roma Tre. She obtained her Ph.D. in Linguistics from the École Pratique des Hautes Études (Paris). She is currently serving as the Director of the Center for Linguistics Research, which manages the Office of Certification of Italian as a Second Language at Roma Tre (Cert.IT). Since 2017 she has been the President of the Italian Society for Language Didactics and Linguistic Education (DILLE).
- ES** **Elisabetta Bonvino** es catedrática de Didáctica de Lenguas Modernas en la Universidad de Roma Tre. Obtuvo su doctorado en Lingüística en la École Pratique des Hautes Études (París). Actualmente realiza la labor de directora del Centro de Investigación Lingüística que gestiona la Oficina de Certificación de Italiano como Segunda Lengua en Roma Tre (Cert.IT). Desde 2017 es Presidenta de la Sociedad Italiana de Didáctica de la Lengua y Educación Lingüística (DILLE).

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

DIANA PEPPOLONI

Università degli Studi di Perugia

Received 19 April 2021; accepted after revisions 29 July 2021

ABSTRACT

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

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

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

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

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

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

1. Introduzione

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Il MALL nell'apprendimento linguistico

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

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

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

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

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

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

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

2.1. Vantaggi, limiti e implicazioni pedagogiche del MALL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

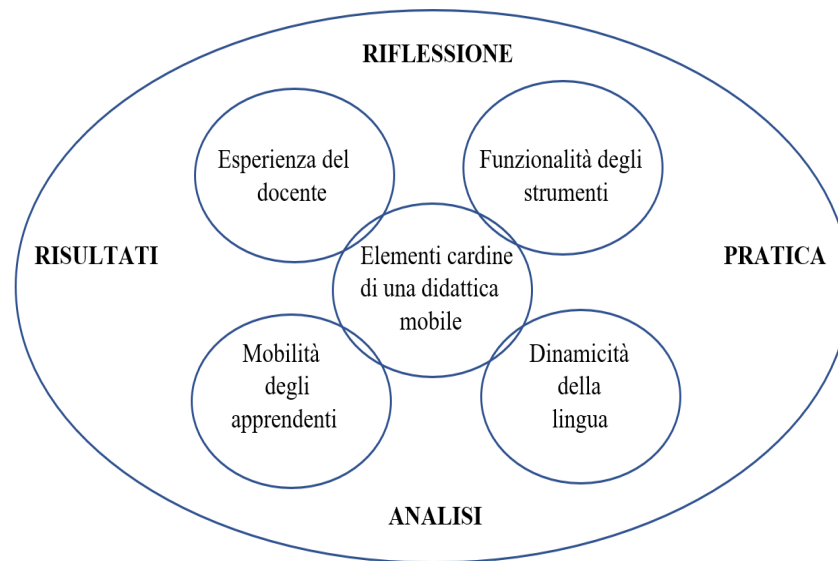


Figura 1. Un quadro glottodidattico teorico per una pedagogia mobile (adattato da Kukulska-Hulme et al., 2015)

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

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

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

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

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

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

3.1. Strategie e tecniche per una glottodidattica mobile efficace

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Unità Didattica

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

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

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

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

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

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

Tabella 2

Esempi di personaggi da utilizzare durante l'attività

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

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

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

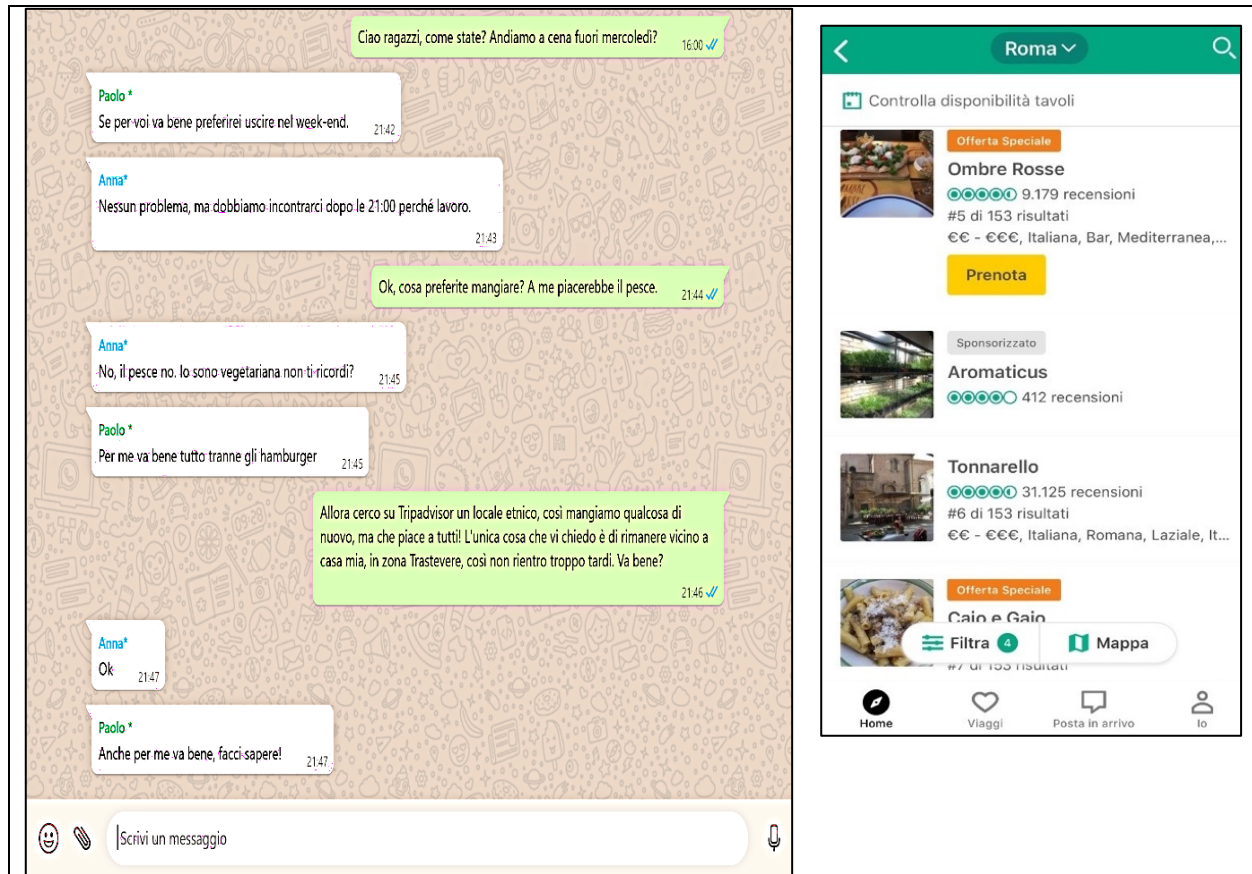


Figura 2. Esempi delle attività svolte tramite cellulare dagli studenti

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

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

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

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

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

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

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

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

5. Conclusioni

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

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

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

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

Riferimenti Bibliografici

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

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

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

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

Usabilità ed efficacia di ambienti di apprendimento digitale in ambito linguistico

ALICE GASPARINI
Università per Stranieri di Siena

Received 19 April 2021; accepted 2 September 2021

ABSTRACT

IT La pandemia scoppiata nel 2020 ha determinato il trasferimento della didattica in presenza a una mediata da uno schermo. Il cambiamento ha posto l'attenzione su tale modalità sollevando domande sulla sua organizzazione. Il contributo esplora tali temi e si focalizza sugli spazi formativi digitali, analizzati dal punto di vista dell'usabilità: tale concetto racchiude l'efficacia, la piacevolezza, la facilità d'uso di un sistema (Nielsen, 1994). In questo studio, sono stati presi in considerazione due sistemi: Moodle e WordPress. Entrambi hanno come obiettivo finale la gestione di contenuti digitali, ma con finalità diverse. Nelle due piattaforme, opportunamente allestite, sono state implementate alcune risorse aperte di italiano come L2. Per la raccolta di dati sono stati impiegati un software di monitoraggio del comportamento degli utenti, interviste e questionari. L'analisi dei dati ha fatto emergere indicazioni sull'esperienza di apprendimento degli utenti e sul loro comportamento, nonché sull'efficacia degli ambienti e dei materiali

Parole chiave: AMBIENTI DI APPRENDIMENTO DIGITALI, ITALIANO L2, USABILITÀ, ANALISI DELL'APPRENDIMENTO

EN Since the explosion of the pandemic in 2020, teaching and learning practices have been forced to switch from a face-to-face model to one mediated by a screen. This change has placed intense attention on the character of computer-mediated instruction. This paper explores these themes and focuses on formative digital spaces, analyzed from the point of view of usability: this concept includes efficacy and the ease and pleasantness of use of a system (Nielsen, 1994). In this study, two systems were considered: Moodle and WordPress. They share the goal of managing digital content, albeit with different objectives. In both platforms, accessible, open-source L2 Italian materials were made available. For the data collection, interviews, questionnaires, and software monitoring users' behavior were employed. The analysis of the data sheds light on the learning experience of the users and their behavior, as well as on the efficacy of the environments and materials.

Key words: DIGITAL LEARNING SETTINGS, ITALIAN L2, LEARNING ANALYTICS

ES Desde la explosión de la pandemia en 2020, las prácticas de enseñanza y aprendizaje se han visto obligadas a pasar de un modelo presencial a uno mediado por una pantalla. Este cambio ha focalizado la atención en el carácter de la enseñanza mediada por computadora. Este artículo explora estos temas y se centra en los espacios formativos digitales, analizados desde el punto de vista de la usabilidad. Este concepto incluye la eficacia, la facilidad y el agrado del uso de un sistema (Nielsen, 1994). En este estudio, se consideraron dos sistemas: Moodle y WordPress. Ambos comparten la finalidad de gestionar los contenidos digitales, aunque con objetivos diferentes. En las dos plataformas se ofrecieron materiales accesibles y de código abierto de italiano como segunda lengua. Para la recogida de datos se emplearon entrevistas, cuestionarios y programas informáticos de monitorización del comportamiento de usuarios y usuarias. El análisis de los datos arroja luz sobre la experiencia de aprendizaje de las personas usuarias y su comportamiento, así como sobre la eficacia de los entornos y de los materiales.

Palabras clave: ENTORNOS DE APRENDIZAJE DIGITAL, ITALIANO COMO SEGUNDA LENGUA, ANÁLISIS DE APRENDIZAJE

1. Introduzione

Il punto iniziale di questo lavoro di ricerca è il concetto di usabilità, nella sua dimensione tecnica e pedagogica; per tale ragione si analizzano gli ambienti di apprendimento digitali. Ha l'obiettivo di considerare entrambe le componenti e di andare ancora più in profondità, concentrandosi sul contesto specifico dell'apprendimento linguistico.

L'usabilità descrive e misura la facilità d'uso di un sistema (Nielsen, 1994), un fattore cruciale nel determinare una buona o cattiva esperienza dell'utente e dello studente all'interno del sito o dell'ambiente formativo. Siti internet dotati di una navigazione difficile causano un dispendio di tempo ed energie nella realizzazione di un compito. Ciò può creare una sensazione di frustrazione e, in ultima analisi, può portare alla rinuncia all'uso del sistema, che quindi fallisce nel suo primario obiettivo.

Focalizzandosi sui contesti didattici, quando si parla di usabilità si pone, quindi, la necessità di creare ambienti che siano il più possibile *learner-centered*, andando incontro alle esigenze di apprendimento di una lingua in ambito digitale. Dall'approfondimento della letteratura specialistica e dalla pratica didattica in ambienti a distanza è emerso che frequentemente lo sviluppo della parte tecnologica ha il sopravvento sugli aspetti didattici, e ciò determina la creazione di ambienti di studio poco adatti allo scopo con cui sono stati creati, complessi e di difficile gestione da parte dello studente (Zaharias, 2004, 2009).

Spesso parlando di apprendimento digitale, si tende a dimenticare che l'ambiente in cui avviene l'evento formativo è a tutti gli effetti un luogo e che come tale deve essere trattato. L'approccio comunicativo ha ampiamente riflettuto su come l'organizzazione dell'aula fisica, per esempio la disposizione delle sedie o la cattedra, sia in grado di creare un ambiente più favorevole all'apprendimento, in cui è il discente a essere al centro della pratica didattica. L'usabilità restituisce all'utente il ruolo primario nella progettazione di un sito e grazie al concetto di usabilità pedagogica si restituisce finalmente rilevanza all'apprendente (Nokelainen 2004, 2006).

Partendo dal concetto di usabilità, il progetto di ricerca qui presentato mette a confronto due ambienti digitali diversi (WordPress e Moodle) riconducibili alle tipologie di software presenti nel panorama di internet (rispettivamente CMS e LMS). All'interno di entrambe è stato implementato un percorso di apprendimento dell'italiano come lingua seconda. Oltre a considerare l'apprendente e la sua relazione con gli spazi virtuali, lo studio ha inteso porre l'accento sulla disciplina in oggetto, ovvero l'italiano come lingua straniera o seconda.

I principali aspetti innovativi del lavoro sono l'impiego di un sistema non deputato alla formazione, il CMS WordPress, allestito per diventare un ambiente di apprendimento e lo strumento utilizzato per la raccolta dei dati quantitativi. Il software di tracciamento, infatti, è specificamente rivolto alla valutazione dell'usabilità e normalmente non viene utilizzato in campo didattico. Questo ha il pregio di offrire uno sguardo esterno sul comportamento dei discenti, permettendo di capire come interagiscono con l'ambiente e con le risorse. Tali dati sono utili al progettista per allineare il sistema con le esigenze degli studenti. Oltre alle metriche analitiche, sono state effettuate osservazioni, interviste e questionari, strumenti che hanno consentito anche la raccolta di dati qualitativi. Nella prima parte dell'articolo verranno illustrati i concetti fondamentali su cui si basa la ricerca: usabilità, usabilità pedagogica e *Learning Analytics*, mentre la seconda è incentrata sullo studio e sui risultati raggiunti.

2. Usabilità

L'idea dell'usabilità nacque nei primi del Novecento in risposta a una precisa esigenza figlia della nascente industria automobilistica americana. Frederick Winslow Taylor e Henry Ford, autori dei primi studi sul rapporto tra operaio e macchina, giunsero alla conclusione che, per incrementare la produzione industriale, era necessario che i macchinari andassero maggiormente incontro al movimento umano¹. Da questi Henry Dreyfuss² sviluppò l'ergonomia, disciplina che si occupa della progettazione di oggetti incentrata sugli utenti, dando quindi vita allo *Human-centered design*. Uno degli esponenti più importanti di questa corrente sarà

¹ *L'organizzazione scientifica del lavoro (The Principles of Scientific Management)* di Taylor (2004) descrive gli studi sul tempo e i movimenti effettuati dagli operai e illustra alcuni principi volti al miglioramento dell'efficienza industriale.

² Henry Dreyfuss è considerato il primo designer industriale. Diede un enorme contributo all'ergonomia, all'antropometria e ai fattori umani. Tra i tanti si ricordano oggetti come l'aspirapolvere Hoover, il telefono Bell System, la macchina fotografica Polaroid che portano la sua firma.

Donald Norman³, che avrà un ruolo fondamentale nel gruppo di progettazione di grandi successi di design quali iPhone o iPod di Apple.

Tale nuova visione di design incontrò l'informatica, prima, con la nascita e la diffusione dei personal computer a fine anni Ottanta e Novanta e, successivamente, con lo sviluppo di Internet da parte di Tim Berners-Lee⁴ al CERN di Ginevra. I computer erano oggetti sconosciuti ai più ed era necessario, quindi, progettare macchinari alla portata di tutti, anche dei non esperti. Era indispensabile che questi oggetti fossero facili da installare, montare, gestire: in una parola, facili da usare. In questo l'usabilità giocò un ruolo fondamentale.

Una volta che tali dispositivi si diffusero, Internet ne permise la connessione e si assistette a una proliferazione incontrollata di siti internet. Si pose quindi la necessità di mettere ordine e il concetto di usabilità venne per la prima volta applicato a software e sistemi. Jakob Nielsen⁵, tuttora considerato massimo esperto, coniò proprio tra gli anni Novanta e Duemila la definizione di usabilità: "L'usabilità è un attributo che misura quanto l'interfaccia utente sia facile da usare. Racchiude l'efficacia, la piacevolezza, la facilità d'uso, di apprendimento la tolleranza agli errori del sistema" (Nielsen, 1994, p.10). La descrizione ha una forte componente tecnica, in quanto basata su siti internet generalisti e non su sistemi dedicati all'apprendimento: non viene, quindi, preso in considerazione l'aspetto didattico-pedagogico. Nonostante ciò, rimane il punto di partenza per qualsiasi riflessione sul tema in relazione a tutte le tipologie di sistemi. Essa viene in particolare utilizzata per la valutazione dell'aspetto tecnico dell'ambiente di apprendimento che si vuole valutare o creare.

2.1. Usabilità pedagogica

Partendo da Nielsen e dalle sue riflessioni, gli studi successivi sugli ambienti di apprendimento (Mehlenbacher 2005; Preece, 1999; Quinn, 1996; Reeves, 2002; Zaharias, 2004, 2009) hanno sottolineato la necessità di includere l'obiettivo didattico-pedagogico. Sviluppare un corso online implica un'attenta riflessione sull'ambiente di apprendimento, la cui selezione sarà dettata dalle funzionalità che offre e dalla teoria pedagogica di riferimento che andrà a plasmare il corso, in una situazione in cui, inevitabilmente, il contenitore influenzerà il contenuto (Fallani, Penge, & Tettamanti, 2019; Villarini, 2016). I limiti e le costrizioni intrinseche al contenitore strutturano e sostanziano infatti l'evento formativo in esso ospitato, in un continuo dialogo tra sistema, apprendente e obiettivi fissati dal docente o dal progettista didattico. La nozione di usabilità pedagogica viene, quindi, elaborata da Petri Nokelainen (2004) per definire questo rapporto e ha lo scopo di valutare se l'ambiente e le risorse in esso presenti mettano l'apprendente in condizione di raggiungere gli obiettivi didattici.

La sua determinazione teorica comprende sia l'aspetto tecnico pedagogico dell'ambiente che delle risorse e include tra gli altri criteri: il controllo dell'apprendente sul corso attraverso la libera scelta delle risorse e dell'ordine di fruizione, il grado di coinvolgimento delle risorse, la presenza del feedback dato dalla macchina, la chiarezza degli obiettivi e delle istruzioni per lo svolgimento delle attività, la possibilità di selezionare la modalità preferita dall'apprendente per la fruizione del corso (studio individuale o presenza del tutor) e l'obiettivo generale del percorso. Lo studioso mette a punto uno strumento definito *Pedagogically Meaningful Learning Questionnaire*⁶ (PMQL), che la presente ricerca ha tenuto in considerazione per la creazione dei questionari di valutazione finale. In questa sede verranno illustrati in particolare i risultati, ottenuti dal questionario, relativi al perfezionamento delle diverse abilità e competenze linguistiche, nel § 4.3.

³ Donald Norman è uno psicologo cognitivo e ingegnere americano. Ha insegnato psicologia cognitiva in varie università americane tra cui Harvard, all'Università della California e di San Diego. Ha lavorato come designer alla Apple e ha poi fondato la Nielsen Norman Group insieme a Jakob Nielsen, insieme lavorano come consulenti per le aziende che vogliono creare prodotti e servizi che seguano lo Human-Centered Design, un design modulato sulle esigenze e le capacità dell'uomo.

⁴ Inventore del protocollo *http* e del sistema di marcatura *html* con cui costruire "web pages". A questa invenzione diede nome "World Wide Web" insieme al collega Robert Cailliau.

⁵ Jakob Nielsen è universalmente riconosciuto come il massimo esperto di usabilità. Ha una formazione informatica, ha conseguito un dottorato in Design dell'Interfaccia e Informatica nella Technical University of Denmark. Insieme a Donald Norman è fondatore della società di consulenza Nielsen Norman Group che si occupa di usabilità e UX.

⁶ Questionario di apprendimento con rilevanza pedagogica composto da 92 domande a scelta multipla su scala 1-5. La prima parte comprende 43 domande, ed è dedicata all'usabilità tecnica e pedagogica del sistema, mentre la seconda è rivolta ai materiali di apprendimento. Il questionario è stato somministrato a bambini della scuola elementare per la valutazione pedagogica di materiale didattico digitale (Nokelainen, 2006, pp. 4254-55).

Il concetto messo a punto da Nielsen e la teorizzazione di Nokelainen rappresentano il punto di partenza per gli studi che si occupano di usabilità tecnica e pedagogica nel campo della didattica delle lingue. Kukulska, Hulme e Shield (2004), ricercatrici della Open University, categorizzano gli errori di usabilità che influenzano l'esperienza di apprendimento e riflettono sulla rilevanza dell'approccio didattico per l'insegnamento di una lingua seconda. Lim e Lee (2007) mettono a punto un framework di analisi dell'usabilità delle risorse per l'insegnamento dell'inglese come lingua seconda. Sempre per la lingua inglese Liu, Traphagan, Huh, Koh, Choi e McGregor (2015) svolgono una valutazione dell'usabilità dei social network per l'apprendimento linguistico.

I lavori appena citati si concentrano sulla valutazione dell'usabilità di risorse linguistiche e hanno dei punti di contatto con il progetto qui presentato. Tuttavia, impiegano dati esclusivamente qualitativi, mentre questo studio ha l'ambizione di allargare la prospettiva, prendendo in considerazione anche la dimensione quantitativa, grazie ai dati analitici raccolti con un software di tracciamento di *Web Analytics*, di cui si parlerà nel paragrafo successivo.

3. *Web Analytics*, *Learning Analytics* e didattica delle lingue

Web Analytics e *Learning Analytics* sono termini sempre più diffusi, ma il loro significato può risultare oscuro, perciò in questa sede si ritiene opportuno partire da una definizione chiara. Si intende come *Web Analytics* "the measurement, collection, analysis, and reporting of internet data for understanding and optimizing Web usage" (Järvinen & Karjaluoto, 2015, p. 34). I dati analitici raccolti rientrano nel termine-ombrello *Big Data*, che generalmente fa riferimento alle ingenti quantità di dati analitici prodotti dalla navigazione e dallo svolgimento di attività in rete dei propri impiegati, utenti o clienti. Se correttamente analizzati e interpretati, contengono preziose informazioni su comportamenti, gusti, interessi di coloro che utilizzano un sito internet. Oltre a ciò, offrono importanti indicazioni sull'interazione tra essere umano e sistema utili a migliorare l'esperienza dell'utente e a renderla più efficace ed efficiente, oltre che piacevole.

Quando i dati analitici raccolti vengono prodotti nel corso di eventi formativi, questi assumono il nome di *Learning Analytics* (d'ora in poi LA), ovvero "the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners in their context, for purposes of understanding and optimising learning and the environments in which it occurs" (Long & Siemens, 2011, p. 34). Vengono generalmente raccolti utilizzando strumenti di monitoraggio del comportamento degli utenti attraverso software esterni collegati al sito da tracciare, come nel caso dello studio presentato. Sono specificamente volti alla valutazione dell'usabilità, e si basano sulla raccolta di statistiche finalizzate a capire come utenti e studenti si muovono all'interno del sito o dell'ambiente di apprendimento, con quali contenuti interagiscono maggiormente e se incontrano blocchi od ostacoli nella navigazione.

La misurazione del comportamento degli studenti all'interno di contesti di apprendimento linguistico digitale è una pratica molto utilizzata nella didattica delle lingue, molto prima che si parlasse di *Web Analytics* o di LA. È stata impiegata sin dagli anni Novanta (Debski, 2003) per mettere a fuoco l'interazione tra umano e macchina o tra umano e umano all'interno di un software, all'interno di un programma o di un corso su cd-rom che proponeva materiale linguistico. Gli studi si sono via via concentrati su aspetti diversi: le dinamiche tra studenti, la negoziazione dei significati, l'interazione tra apprendenti e alcune specifiche funzionalità dei sistemi. Fino alla teorizzazione del settore di LA, che si integra nel più ampio *Technology-Enhanced Learning* (o *Technology-Enhanced Language Learning*), questo campo di ricerca rientrava nella ricerca etnografica, volta allo studio del comportamento degli individui che agiscono nel loro ambiente naturale. Internet o il sistema di apprendimento vengono considerati alla stregua dell'ambiente naturale in cui gli apprendenti si muovono.

L'attenzione della ricerca linguistica nei confronti dei dati raccolti dai discenti in interazione con risorse o sistemi linguistici è aumentata negli ultimi anni, complice la grande diffusione di internet e di dispositivi mobili che facilitano la connessione alla rete. La pandemia da Covid-19 non ha fatto altro che accelerare un cammino che già era stato intrapreso dalla glottodidattica. Un esempio rilevante è proposto dalla Open University con Viberg, Wasson e Kukulska-Hulme (2020), le quali propongono un framework incentrato sull'uso di LA per l'ottimizzazione dell'apprendimento linguistico attraverso i dispositivi mobili. Gli studiosi

dell'Università delle Hawaii dedicano il numero speciale di febbraio 2021 della rivista *Language Learning and Technology* alle sfide e alle opportunità offerte dai *Big data* nell'apprendimento linguistico⁷.

Ciò che appare evidente è lo spostamento dell'obiettivo di applicazione di LA da una mera descrizione a una reale ottimizzazione della progettazione didattica, che possa sostenere in maniera più efficace il processo di apprendimento. I LA sono utili ai docenti per monitorare non solo i risultati didattici ma anche per osservare i movimenti e le interazioni dei discenti con gli elementi non umani grazie a uno sguardo esterno paragonabile a quello del docente che, in una classe presenziale, registra le dinamiche tra apprendenti e input con il fine di rendere più efficace l'organizzazione dell'incontro e la somministrazione dei materiali.

4. Lo studio

4.1. Gli ambienti di apprendimento scelti

Come accennato in precedenza, i due sistemi presi in considerazione, Moodle e Wordpress, hanno caratteristiche molto diverse. Sono riconducibili alle tipologie di software più comuni, rispettivamente LMS (*Learning Management System*) e CMS (*Content Management System*).

La piattaforma Moodle nasce con un intento prettamente didattico, infatti si occupa della gestione delle risorse didattiche e più in generale dell'evento formativo nella sua interezza e completezza. Il suo creatore Martin Dougiamas afferma di essersi ispirato ai principi del costruttivismo sociale, orientamento pedagogico che estende la teoria del costruttivismo ai *setting* sociali in cui i gruppi costruiscono la conoscenza attraverso la collaborazione e producono artefatti con significati condivisi⁸.

Moodle è la piattaforma più diffusa e più utilizzata sia da istituzioni pubbliche sia da aziende private. Secondo le stime⁹ viene utilizzata da duecentosette milioni di utenti suddivisi in 246 Paesi del mondo. Il successo è dovuto alla completezza delle sue funzioni e alle versioni tradotte nelle varie lingue locali. È molto strutturata e di immediata fruizione, questo non consente però l'aggiunta o la personalizzazione rispetto alle esigenze dei singoli docenti e degli studenti. L'ambiente fornisce ciò che è utile allo svolgimento della formazione a distanza: spazi per corsi e materiali, esercitazioni, attività collaborative e compiti. Alla piattaforma possono essere aggiunti applicativi di terze parti, come un software per la creazione di contenuti interattivi linguistici, il software-autore H5P. Inoltre, offre anche un capillare apparato di monitoraggio della presenza dei discenti all'interno della piattaforma e dei loro risultati didattici. Non sono presenti, tuttavia, strumenti per il tracciamento dell'usabilità. Le attività linguistiche inserite sono state costruite utilizzando le funzionalità native di Moodle e il già citato software-autore H5P.

Il secondo sistema preso in considerazione, il CMS WordPress, invece, nasce con l'obiettivo di gestire contenuti di tipologie varie; non ha una vocazione prettamente didattica ma è un software per la creazione di siti internet. Si calcola, infatti, che circa il 35% (2020) di questi a livello mondiale siano a base WordPress, la cui struttura è molto flessibile. Questo CSM viene scelto per la costruzione di pagine di istituzioni governative, grandi e piccole aziende o blog personali. È un sistema open-source, che mette a disposizione design, layout base gratuiti e più articolati a pagamento. La precisa volontà dei creatori, espressa nelle pagine dedicate alla filosofia di WordPress¹⁰, è quella di offrire una piattaforma che sia subito facile da usare, liberamente condivisibile e modificabile dalla comunità, in pieno spirito del Web 2.0¹¹. È possibile raggiungere un più alto grado di personalizzazione, aumentando le funzionalità della versione base attraverso l'aggiunta di applicativi (gratuiti o a pagamento).

Se Moodle è una piattaforma che nasce con finalità istruttive e dunque già caratterizzata da un esaustivo set di funzioni specifiche per la didattica, WordPress, non essendo uno strumento pensato per l'insegnamento, richiede un opportuno adattamento. A questo scopo un docente o un progettista didattico, che

⁷ *Special Issue: Big Data in Language Education & Research*, 25(1), University of Hawaii National Foreign Language Resource Center; Center for Language & Technology, url: [//www.lltjournal.org/collection/col_10125_73416](http://www.lltjournal.org/collection/col_10125_73416).

⁸ Per un maggiore approfondimento dei fondamenti pedagogici della piattaforma <https://docs.moodle.org/310/en/Philosophy>

⁹ I dati sono consultabili alla pagina web: <https://stats.moodle.org/>.

¹⁰ Maggiori dettagli sono presenti seguendo questo link: <https://it.wordpress.org/about/philosophy/>

¹¹ Per web 2.0 si intende un nuovo fenomeno che rivoluziona i valori di riferimento della rete. Il termine è stato utilizzato per la prima volta nel 2005 da Tim O'Reilly per indicare la nuova rete, in cui condivisione e collaborazione si pongono come caratteristiche fondanti. In questo caso il vero cambiamento non è rappresentato dall'introduzione di nuove tecnologie, ma dalla possibilità data agli utenti di produrre materiali e risorse senza avere particolari conoscenze informatiche.

desiderassero usarlo con funzioni specifiche, in particolare tese a favorire l'interazione tra studenti in un ambiente di apprendimento possono aggiungere funzioni integrative sulla base delle proprie esigenze. Alcuni esempi di applicativi impiegabili a questo scopo sono il software H5P¹² che offre la possibilità di costruire contenuti linguistici interattivi e Padlet, una sorta di bacheca virtuale su cui i discenti possono consegnare i propri elaborati (produzioni orali o scritte).

Gli approcci concettuali citati ne influenzano la struttura e le funzionalità offerte, nonché la modalità in cui gli utenti possono utilizzarli. Un'esemplificazione di questa affermazione è riscontrabile nella modalità di accesso ai due sistemi, Moodle richiede una registrazione obbligatoria, mentre nei siti a base WordPress, la scelta di questo aspetto è lasciata al progettista, il quale può dare la possibilità ai propri utenti di navigare liberamente oppure di creare un profilo e registrarsi. Questo dettaglio verrà trattato in merito allo studio nel § 5.1.

4.2. Il percorso di apprendimento linguistico: Scorci Italiani¹³

In entrambi i sistemi è stato inserito un medesimo percorso di apprendimento della lingua italiana, chiamato Scorci Italiani. Tale percorso è suddiviso in cinque unità principali: Bar, Lavoro, Dottore, Casa, Università.

Le unità hanno lo scopo di coprire i principali domini linguistici e contesti comunicativi con cui i discenti, per lo più adulti e studenti universitari, verranno a contatto. È altresì presente la sezione denominata Canzoni che ha un duplice obiettivo: culturale, presentando attraverso la musica aspetti della vita e della società italiana, e didattico, ripassando le strutture grammaticali presentate nelle diverse sezioni. La struttura interna delle unità è la medesima: sei sezioni, ognuna delle quali con un focus specifico (Comunicazione, Funzioni della lingua, Lessico, Grammatica, Cultura e Output comunicativo). Il sillabo ideato per le unità fa riferimento ai livelli di conoscenza della lingua italiana, A2 e B1 del QCER. I materiali sono stati pensati per percorso di autoformazione; tuttavia, un docente può utilizzarli per favorire il primo contatto o con la lingua italiana o con i contenuti grammaticali trattati.

Le sezioni fungono a loro volta da brevi unità didattiche, ognuna delle quali si costruisce attorno a un input testuale, il cui formato è sempre diverso. Essendo auto-consistenti, l'apprendente può scegliere liberamente l'ordine che preferisce seguire. La durata delle sezioni è variabile ed è stimata tra i quindici e i quarantacinque minuti; queste nascono come pillole di lingua e cultura italiana per una revisione giornaliera della lingua. Le attività didattiche presentano contenuti interattivi molto vari, tra i quali: *interactive video*, ovvero spezzoni di video a cui è possibile aggiungere attività di comprensione (Figura 1), oppure *drag and drop* (Figura 2), *fill-in the blank* o *flashcards* per l'illustrazione del lessico.

¹² H5P è un applicativo ed è un insieme di dispositivi per la didattica online, realizzati come pagine Web (da cui il nome, che contrae la formula "HTML5 Package"). Include un insieme di pacchetti *packages*, denominati "tipi di contenuto", *content types*, di tre tipologie: *utility* come il dispositivo per la registrazione di *file* audio; attività didattiche come domande a scelta multipla e cloze; contenuti interattivi, *interactive contents* (Fallani, 2017), Url: <https://h5p.org/>

¹³ Il sito del percorso in WordPress è: <https://labitals.it/scorci/>, in Moodle: <https://labitals.it/m/>.

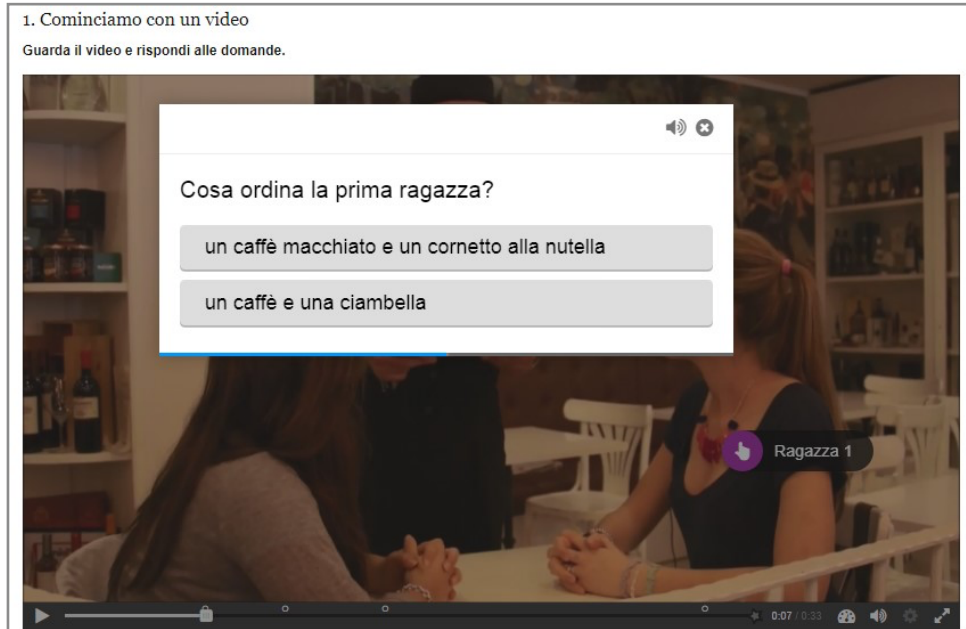


Figura 1. Video interattivo con domande di comprensione inglobate

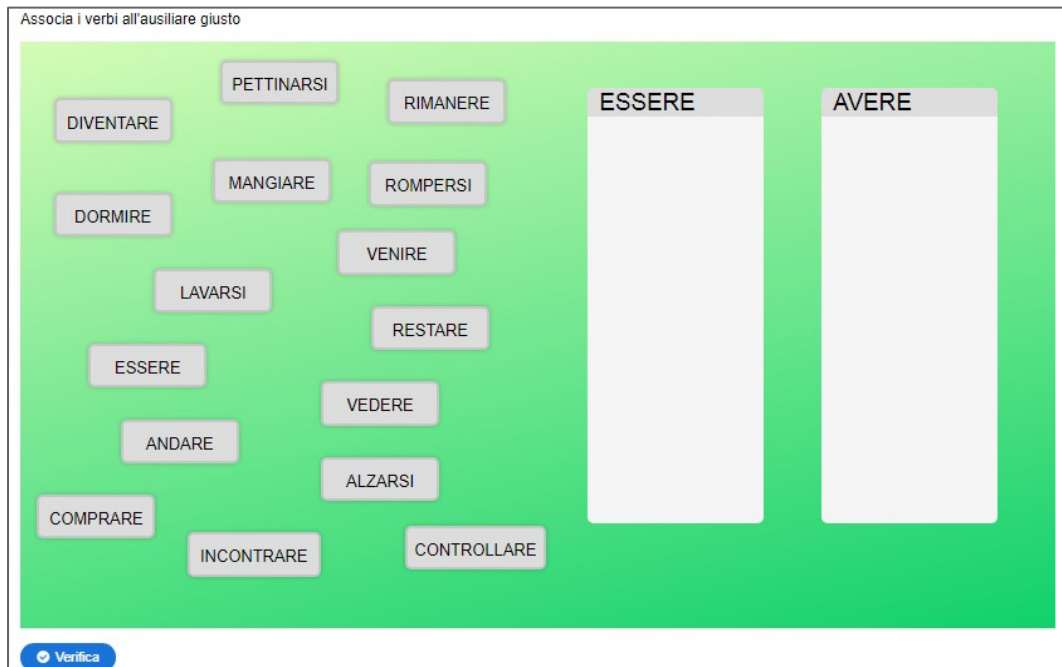


Figura 2. Attività di drag and drop per gli ausiliari del passato prossimo

4.3. Gli strumenti di raccolta dati e il campione di informanti

Valutare l'usabilità è una pratica molto comune e altrettanto complessa, in quanto è necessario prevedere strumenti che valutino tanto gli aspetti oggettivi quanto quelli soggettivi. Come accennato sopra, è stato utilizzato per entrambi i sistemi un software di tracciamento del comportamento degli apprendenti

all'interno degli ambienti di studio, Matomo¹⁴. Questo raccoglie, per Moodle e WordPress, dati analitici consultabili in fogli Excel o rielaborati direttamente dal sistema in rappresentazioni grafiche facilmente leggibili. Offre, quindi, statistiche facilmente comparabili e utili allo scopo dello studio. Il programma è finalizzato alla raccolta di *Web Analytics*, normalmente rivolti all'ottimizzazione dell'usabilità di siti generalisti, non pensati in modo specifico per i sistemi di e-learning. Spesso le piattaforme di formazione, per esempio Moodle, offrono un apparato di monitoraggio molto ampio e capillare, che non include strumenti specifici per la misurazione dell'usabilità.

Le metriche prese in considerazione dallo studio si riferiscono a: visite e agli utenti (numero delle visite totali, uniche e ricorrenti), provenienza geografica e dispositivi utilizzati. Altri parametri registrano il comportamento degli apprendenti: le pagine, i percorsi e le risorse più visualizzati all'interno degli ambienti di apprendimento e i canali attraverso cui i discenti raggiungono i sistemi virtuali.

A questo strumento quantitativo sono stati associati due questionari, realizzati con GoogleForms, come ulteriori strumenti di raccolta dati: il primo volto alla profilazione degli studenti e uno finale di valutazione dei due ambienti. Inoltre, sono state svolte alcune sessioni di osservazione dell'impiego dei sistemi di apprendimento da parte degli studenti, seguite da interviste riguardanti il loro livello di soddisfazione e la loro percezione di efficacia e di usabilità pedagogica rispetto ai sistemi e alle risorse linguistiche proposte. Le interviste sono state realizzate in presenza, mentre le osservazioni erano state portate avanti online. I diversi strumenti hanno contribuito a mettere in luce gli aspetti oggettivi e soggettivi di entrambe le dimensioni dell'usabilità del sistema e delle risorse linguistiche. Tutti gli strumenti qui presentati e impiegati nel lavoro di ricerca sono i più comuni impiegati nella valutazione dell'usabilità¹⁵.

La raccolta dei dati in presenza è stata realizzata con venti studenti frequentanti i corsi di italiano per stranieri del Centro Linguistico di Ateneo dell'università G. D'Annunzio di Pescara tra i mesi di novembre 2019 e febbraio 2020, prima della chiusura degli atenei dovuta all'emergenza sanitaria, e si sarebbe dovuta ripetere nella primavera del 2020, operazione però non consentita a causa della pandemia. Pertanto, i dati provenienti da interviste e osservazioni raccolti in presenza sono meno numerosi di quelli raccolti in modalità online. La sperimentazione online è durata sette mesi, ed è stata effettuata tra febbraio e settembre 2020. Come canali per la diffusione della ricerca e quindi degli ambienti di apprendimento sono stati utilizzati le principali mailing list di docenti di italiano in Italia e nel mondo, come *Italiano L2 e molto altro*, AATI¹⁶, *Italian Studies*¹⁷, e social network quali LinkedIn e Facebook, nello specifico sono stati raggiunti profili dedicati all'apprendimento della lingua italiana. Gli informanti che hanno partecipato sono in gran parte docenti e studenti di lingua italiana seconda o straniera appartenenti a università, scuole e altre istituzioni italiane e di altri Paesi nel mondo in cui è previsto l'insegnamento dell'italiano. I partecipanti alla sperimentazione online sono stati circa 2500. Il sito della ricerca di dottorato, <https://labitals.it>, è anche liberamente accessibile tramite motori di ricerca.

5. I dati/i risultati

I risultati dell'analisi dei dati ottenuti con i diversi strumenti di raccolta sono stati suddivisi in tre gruppi principali. Il primo è dedicato alla descrizione del profilo degli utenti e riunisce le informazioni provenienti dai questionari di profilazione associate ad alcune statistiche raccolte dal software di tracciamento. Il secondo è, invece, riservato all'usabilità tecnica e include i dati di *engagement* delle risorse e ambienti di apprendimento e i principali percorsi realizzati dai discenti. Il terzo è, infine, destinato all'analisi dell'usabilità pedagogica. Questi tre macro-gruppi includono, a loro volta, specifiche di cui si darà dettagliata illustrazione.

5.1. Il profilo degli informanti

La descrizione del profilo dei partecipanti riunisce l'analisi dei dati ottenuti dai questionari di profilazione, cui si è accennato in precedenza, e dalle statistiche di navigazione raccolte dal software di tracciamento. I primi contengono informazioni sui dati anagrafici degli studenti, sulle abitudini informatiche e

¹⁴ Matomo è una piattaforma open-source per la raccolta di *web analytics* installabile sul proprio server. Offre un piano gratuito e a pagamento. Per maggiori informazioni: <https://matomo.org/>

¹⁵ Per un approfondimento sui metodi di analisi e di valutazione cfr. Bottà (2018).

¹⁶ *American Association Teachers of Italian*, è un'associazione di docenti di italiano nell'America del Nord, Stati Uniti e Canada.

¹⁷ Si tratta di una newsletter per la diffusione degli studi di Italianistica a livello britannico e, in generale, europeo e mondiale. Le due mailing list, americana e britannica, sono collegate.

sulla motivazione verso lo studio dell'italiano come lingua seconda, nonché l'interesse verso lo studio delle lingue straniere in ambito digitale. A questi dati, ottenuti tramite la compilazione volontaria da parte degli informanti dei questionari proposti tramite *Googleforms*, si aggiungono le analitiche di tracciamento del software, le quali offrono, in questo frangente, i dati sulle visite relative alla distribuzione geografica e ai dispositivi utilizzati.

Occorre effettuare una precisazione sui numeri dei partecipanti. I questionari, avendo carattere volontario, sono stati compilati da 136 informanti e rappresentano solo una piccola parte di coloro che sono effettivamente transitati nei due ambienti di apprendimento. Le visite registrate dal software di tracciamento ammontano a circa 3000, che tuttavia non equivalgono esattamente agli utenti che sono entrati nei sistemi, in quanto il totale include sia le visite singole che quelle ricorrenti realizzate da uno stesso utente. Il software di tracciamento attribuisce agli utenti dei *cookies*, che però cambiano se questi si connettono con un dispositivo diverso. Matomo offre la misura degli accessi dell'utente singolo solo mensilmente e non su intervalli di tempo più lunghi, come nel caso della sperimentazione. Le 3000 visite conteggiate nel corso della sperimentazione sono così suddivise tra i due sistemi (Tabella 1):

Tabella 1
Numero totale di visite conteggiate per i due ambienti di apprendimento

	WordPress (CMS)	Moodle (LMS)
Numero di visite	2427	494

Come si nota dalla Tabella 1, il CMS WordPress ha ricevuto un numero maggiore di visite rispetto all'ambiente LMS Moodle. Si vuole sottolineare un aspetto della modalità di accesso ai due sistemi. Moodle necessita di una registrazione obbligatoria per la fruizione dei contenuti, caratteristica insita delle piattaforme definite chiuse. WordPress non prevede la realizzazione di siti a registrazione obbligatoria. Tale scelta ricade sul progettista, che costruisce il sito e prende una decisione in merito. Da una prima osservazione dei dati dopo due mesi dall'inizio della sperimentazione, si è notato che gli apprendenti preferivano non registrarsi, ma usare le risorse liberamente. Si è quindi deciso, tramite un plugin, di rendere la registrazione obbligatoria anche su WordPress. Ciò ha diminuito la quantità di visite in WordPress ma non ha alterato la tendenza riscontrata di un maggiore traffico sul CMS, confermando quindi quest'ultimo come il sistema più frequentato dagli utenti. La ragione di una così grande differenza verrà illustrata nei § 5.2 e 5.3, che tratteranno in particolare dell'usabilità tecnica e pedagogica in relazione alla disciplina insegnata.

Gli utenti provengono da sessantasei Paesi diversi. Il dato è sostanzialmente simile per entrambi i sistemi, l'Italia è la nazione con il maggior numero di visite, immediatamente dopo compaiono Germania, Stati Uniti, Spagna e Francia. Queste indicazioni sono in linea con i dati pubblicati nel report *L'italiano nel mondo che cambia* (MAECI, 2018), sulla provenienza degli studenti più interessati alla lingua italiana. Per quanto riguarda il dispositivo, il PC risulta essere quello più impiegato (70%), seguito dallo smartphone (25%). Il dato è analogo per entrambi i sistemi e conferma che i dispositivi mobili vengono impiegati non solo per usi generali ma anche per scopi legati allo studio. Tale questione chiama in causa non solo problematiche legate all'usabilità, ovvero la creazione di siti o piattaforme che siano usufruibili in modo ottimale da tutti i tipi di dispositivi, ma anche nella costruzione di contenuti che tengano in considerazione la modalità informale che i dispositivi mobili richiamano. Un utilizzo *anytime and anywhere* (Traxler, 2009), che va oltre i muri della classe, quando il corso è svolto in presenza, o la staticità del computer, che pur essendo portatile non consente la facilità di trasporto o mobilità di uno smartphone o di tablet.

I questionari hanno delineato alcuni tratti in comune con il profilo medio del discente che frequenta i corsi di italiano presenziali, per esempio vengono confermate le madrelingue più diffuse: inglese, spagnolo, tedesco e cinese. L'età si attesta tra i 21 e i 30 anni. Gli informanti hanno dichiarato di possedere un titolo di studio universitario o post-universitario; ciò è sicuramente influenzato dai canali utilizzati per la diffusione della ricerca e anche dallo studente target per cui i materiali sono stati pensati. Dalle risposte, infatti, è emerso che i discenti sono lavoratori e studenti universitari e che il loro interesse per lo studio della lingua italiana è strumentale e integrativo, infatti la maggioranza dichiara di voler imparare l'italiano per motivi personali e di studio. Tra i primi sono assimilati anche quelli connessi alla famiglia, per esempio un partner italiano o la necessità o volontà di trasferirsi in Italia, oppure il bisogno di approfondire la lingua del Paese in cui già si vive.

Considerando ciò che è stato descritto da Diadori (2009), il profilo degli studenti tracciato da questi dati si avvicina maggiormente a coloro i quali studiano l'italiano come lingua straniera, nonostante la modalità digitale dia a chiunque la possibilità di fruire del corso ovunque si trovi nel mondo. Il livello di conoscenza dell'italiano che gli informanti hanno affermato di possedere è l'A2.

Quanto alle abitudini informatiche, il dato conferma ciò che era già emerso in merito ai software di tracciamento: il dispositivo più usato è il computer seguito dallo smartphone. Per quanto riguarda la domanda relativa alle attività che svolgono con i dispositivi, i lavoratori hanno indicato principalmente la lettura e la ricerca di informazioni, mentre gli studenti hanno selezionato azioni riconducibili tanto alla sfera dello studio quanto a quella del tempo libero, per esempio guardare film, ascoltare musica e altro. Le differenze che sono emerse sembrano essere legate sia alla professione che all'età; viene confermato che i più giovani usano gli smartphone per svolgere più attività rispetto ai più adulti.

Ciò che preme sottolineare è l'interesse manifestato dai partecipanti verso l'apprendimento in ambito digitale delle lingue in generale, e non solo dell'italiano. Essi hanno dichiarato di aver utilizzato Moodle, sia per la formazione accademica che professionale e di aver ricercato e utilizzato applicativi, siti o piattaforme per imparare una lingua straniera. Le risposte più attestate sono state: Duolingo (23%), Babbel (10%), FutureLearn (6.7%), Italki (6,7%) e per quanto riguarda le piattaforme Moodle (57%). Un altro dato rilevante è risultata la preferenza verso lo studio individuale, autonomo, con tempi e modi decisi dai discenti e senza il supporto di docenti o tutor.

5.2. Usabilità Tecnica

5.2.1. Engagement rate, contenuti e percorsi

Il primo dato da tenere in considerazione per la valutazione dell'usabilità tecnica dei due sistemi di apprendimento è sicuramente l'*engagement*, ovvero il coinvolgimento dei discenti nei confronti dell'ambiente di apprendimento e delle risorse in esso contenute. Il coinvolgimento viene definito da Kahu come "the time and effort students devote to educationally purposeful activities" (2013, p. 759). È un elemento fondamentale per qualsiasi attività didattica, presenziale o digitale e determina il successo dell'intervento formativo, ma è di difficile definizione e ciò crea conseguenze a livello di misurazione analitica. Come viene affermato da Richards: student engagement, deemed highly relevant in quality teaching and learning, is still hard to define in operational terms, a fact that has crucial impact on data mining techniques. It is important to recall that engagement is a theoretical concept and it cannot be measured directly. (2011, p. 4)

È, quindi, un concetto teorico di cui non esiste una misurazione diretta o immediata ma è il ricercatore o l'analista che costruisce un quadro di riferimento composto dall'unione di misure analitiche diverse. In questo particolare frangente vengono considerate le quantità di visite nuove, visite ricorrenti (Figura 3) e il *bounce rate* (Figura 4). Quest'ultima è la percentuale che misura i discenti che hanno visitato una pagina e hanno deciso di abbandonare il sistema.

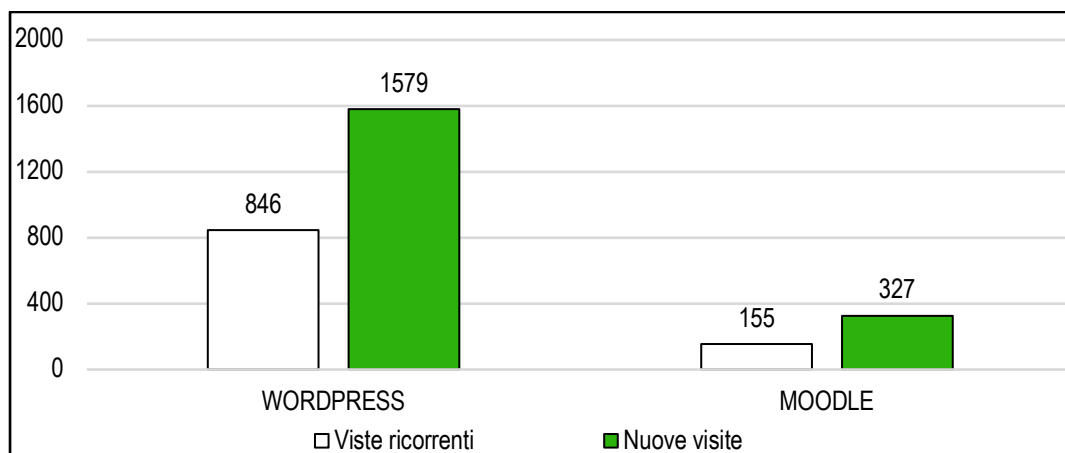


Figura 3. Confronto numero di visite ricorrenti e nuove tra WordPress e Moodle

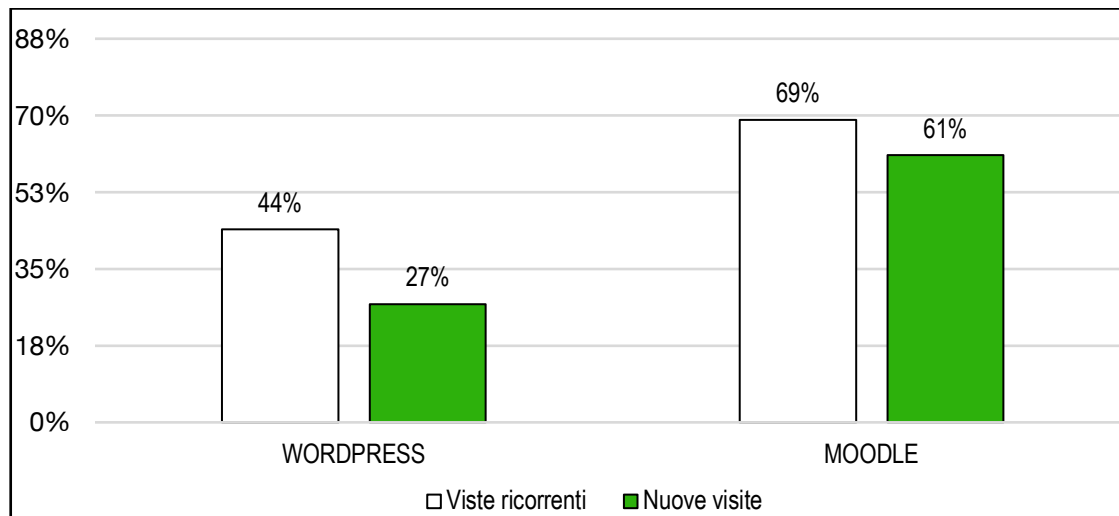


Figura 4. Confronto di Bounce Rate tra WordPress e Moodle

Le nuove visite indicano coloro che per la prima volta sono approdati ai sistemi. Le ricorrenti, invece, conteggiano le visite ripetute di un singolo utente, che viene individuato tramite indirizzo IP o *cookie*. Entrambi sono importanti per la misurazione dell'*engagement*, poiché indicano i nuovi utenti e quelli che ritornano. I primi conferiscono nuovo traffico al sistema, un costante incremento, mentre il ritorno indica interesse e coinvolgimento. Dalle tabelle si nota che per entrambi i criteri il CMS (WordPress) mostra un numero più alto di visite nuove e ricorrenti. Le prime sono solitamente in quantità maggiore rispetto a quelle di chi ritorna: tra le visite nuove, infatti, confluiscono sia le potenziali ricorrenti che coloro che abbandonano. La Figura 4 illustra il terzo parametro, il *bounce rate*. Esso si considera positivo quando si attesta al 45-50%, ovvero la metà di coloro che arrivano al sistema decidono di visitare più di una pagina, di creare un profilo e accedere, dimostrando la volontà di ritornare. Come si nota l'indice di abbandoni di Moodle, sia nel caso delle visite nuove che delle ricorrenti, è superiore al 60% mentre quello di WordPress è piuttosto basso: 44% per le visite ricorrenti e 27% per le nuove, confermando nuovamente la netta preferenza dei discenti per l'ambiente di apprendimento CMS. I dati finora illustrati hanno descritto un fatto, ma non possono rivelare la ragione della preferenza del CMS sull'LMS. Con i dati successivi si riuscirà a comprendere meglio le motivazioni di questi numeri.

5.2.2. Analisi dei contenuti e dei percorsi

Prima di presentare i dati sui contenuti e i percorsi più scelti dagli apprendenti, occorre illustrare brevemente la struttura dei due ambienti di apprendimento in cui è inserito il percorso linguistico. WordPress è un CMS, un *Content Management System*, un sistema che, come indica il suo nome, gestisce contenuti. Si pone, quindi, con un alto grado di flessibilità. Utilizzando la metafora di una casa, esso costituisce le fondamenta di siti internet, blog ed e-commerce. Su di esse vengono poggiate pagine, articoli, categorie e *tag* che, proseguendo con la stessa metafora, potrebbero essere paragonate ai muri, fissi e statici, che determinano la struttura generale. Nella Figura 5 si vede la homepage del percorso linguistico. La stessa homepage e le diverse unità didattiche (qui definite *Scorci*) ovvero Bar, Lavoro, Dottore, Casa e Università, che sono pagine statiche. All'interno di ogni unità didattica si trovano le sezioni, chiamate in questo ambiente *articoli*. Questi, invece, sono paragonabili ai mobili di una casa, non sono fissi come i muri ma si muovono. L'articolo più recente sostituisce quello precedente, che viene visualizzato in seconda posizione. Nella Figura 5 si possono leggere gli articoli che compongono l'unità Bar, ovvero Una mattina, Due Amiche, Quanti tipi di caffè? Ecc.



Figura 5. Homepage del CMS WordPress, dove si possono osservare le unità, Bar, Lavoro, Dottore ecc... e le relative sezioni che compongono l'unità Bar (Una mattina, Due Amiche ecc...). Nel menu sono presenti sia le categorie (Abilità, Competenze e Livelli) da cui dipendono i tag.

Infine, le categorie e i *tag* sono sempre mobili, ma con un altro scopo specifico: l'organizzazione e la categorizzazione. Riprendendo la metafora della casa, potrebbero essere schedari, librerie o armadi in cui suddividere gli oggetti in categorie per trovarli più facilmente. Nel sito costruiscono insiemi dentro i quali si riuniscono i materiali caricati. All'interno delle categorie è possibile creare gerarchie, mentre ciò non è previsto per i *tag*. L'utilità di questi ultimi due è la creazione di gruppi di attività e risorse didattiche navigabili dai discenti. Le categorie sono Scorci, Abilità, Competenze e Livelli, mentre i *tag* sono le voci all'interno delle categorie, A2 e B1, Comprensione e Produzione, Comunicazione, Vocabolario, Cultura e Grammatica (Figura 5). Come si vede dallo *screenshot* della pagina iniziale, a livello visuale e di navigazione l'utente non percepisce alcuna differenza rispetto alle diverse componenti appena illustrate. Conoscere e funzioni è, invece, essenziale per il progettista, in quanto le componenti svolgono funzioni diverse nella strutturazione dell'ambiente digitale. Ciò che è stato appena descritto mette in risalto l'alto grado di personalizzazione che WordPress offre al docente, sebbene il sistema non nasca con intento istruttivo, può essere costruito in modo da rispecchiare i propri bisogni ed esigenze.

Moodle, invece, è un LMS, come è già stato anticipato, contiene l'evento formativo in ogni suo aspetto, dalla parte più amministrativa che riguarda l'iscrizione o la registrazione degli utenti, alla presentazione dei corsi e dei materiali, alla verifica e valutazione, fino al tracciamento capillare degli apprendenti: è, dunque, un apparato complesso con una struttura altrettanto articolata. Il docente trova un ambiente già organizzato e strutturato che lascia poco spazio alla personalizzazione. La sua architettura si organizza attorno ai corsi, che contengono informazioni riguardanti un anno di studio o singole sessioni, a seconda delle esigenze del docente. Questi sono suddivisi in argomenti, i quali a loro volta diventano contenitori di attività o risorse. I corsi sono contenuti separati tra di loro e la loro navigazione interna avviene principalmente in verticale, scorrendo verso l'alto o verso il basso (*scroll up o down*). Le unità didattiche (gli Scorci) rappresentano ciascuna un corso che contiene gli argomenti corrispondenti alle diverse sezioni. Una volta entrati si visualizzano tutte le sezioni senza il bisogno di cambiare pagina; al contrario, gli esercizi si aprono in una nuova pagina. Nella parte sinistra della Figura 6 si nota anche il menu di navigazione del corso intero con le diverse sezioni.

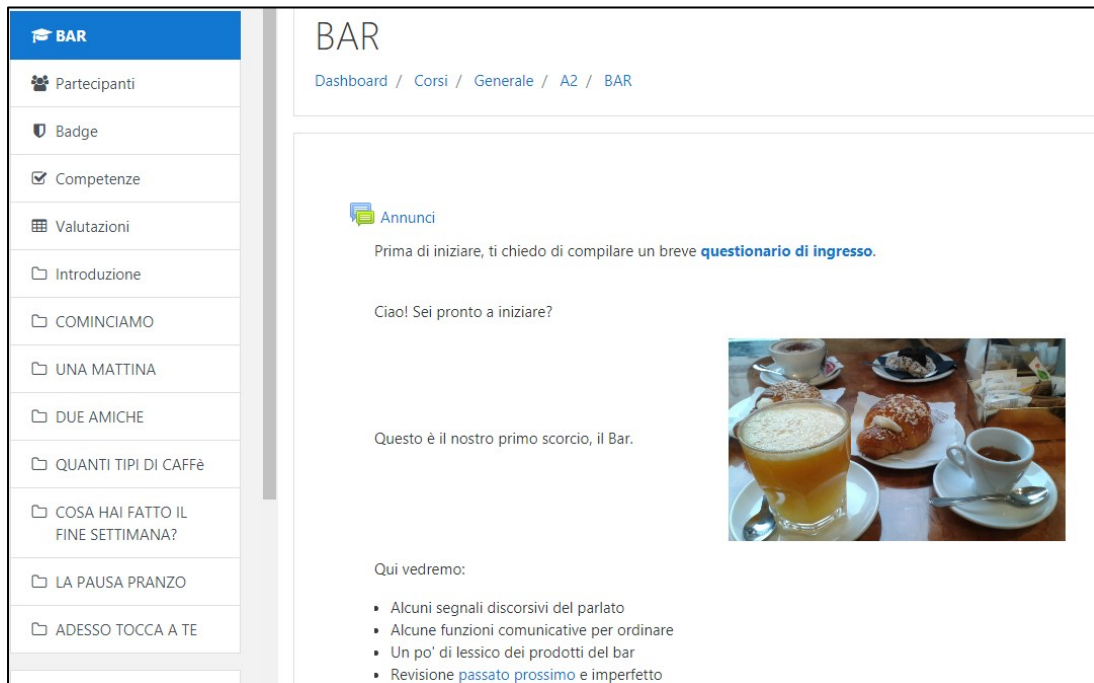


Figura 6. Homepage dell'LMS, Moodle.

Queste spiegazioni hanno lo scopo di presentare la diversa organizzazione dei due ambienti di apprendimento e si configurano come premessa ai dati ottenuti dal software di tracciamento. Le interazioni tra ambienti e discenti vengono analizzate da diversi punti di vista, in questa sede ci si concentrerà in particolare sulle pagine più visualizzate, che aiuteranno a capire quali contenuti vengono maggiormente visitati e quali percorsi vengono preferiti dagli apprendenti. L'elenco delle pagine contenute nella Tabella 2 evidenzia i dieci contenuti più visitati dagli utenti che sono transitati nei due ambienti di apprendimento

Tabella 2
Confronto tra WordPress e Moodle delle dieci pagine più visualizzate

WordPress		Moodle	
1.	Scorci - Homepage	1872	Labitals su Moodle (Pagina di accesso alla piattaforma) 598
2.	Canzoni (categoria)	1225	Labitals su Moodle (Elenco corsi) 300
3.	A2 (tag)	575	BAR (Pagina di iscrizione al corso Bar) 290
4.	Canzoni - Il mondo che vorrei (attività)	550	Dashboard (Pannello di controllo dei corsi) 165
5.	Canzoni - Eri bellissima (attività)	446	Corso: BAR 148
6.	Comprensione (tag)	381	Nuovo account 138
7.	Canzoni - La gatta (attività)	299	La registrazione è stata confermata 136
8.	B1 (tag)	293	Labitals LMS: Presentazione dei corsi 62
9.	Università - La società che cambia (attività)	235	Conferma della creazione dell'account 61
10.	Canzoni - Mi piaci (attività)	224	Canzoni (Pagina iscrizione al corso Canzoni) 31

La homepage si trova in prima posizione in entrambi i casi, come da previsioni, dal momento che è la *landing page* (pagina di atterraggio) per tutti i discenti, sia quelli che decideranno di creare un account e accedere sia coloro che abbandoneranno. Proseguendo con l'analisi, si nota che il secondo contenuto più visitato per il CMS è quello relativo a Canzoni. Come specificato nella tabella, si tratta di una categoria, ovvero di una pagina che raccoglie tutte le attività di revisione con input musicale. In terza posizione si trova il *tag* A2, che riunisce tutte le attività che sono riconducibili a quel livello linguistico. Successivamente si trovano due attività didattiche singole che si fanno rientrare nell'insieme Canzoni e infine un nuovo *tag*, Comprensione, nel quale si ritrovano tutti gli esercizi volti al miglioramento di questa competenza. Proseguendo si trovano altre attività e il *tag* B1.

Ciò che risulta degno di nota rispetto a questa classifica è la modalità con cui gli apprendenti navigano in questi spazi. Possiamo infatti osservare che i discenti scelgono di affrontare il corso non utilizzando gli Scorci, ovvero le unità didattiche, ma usando in modo prevalente categorie e *tag*. Da ciò si può supporre che seguano un criterio molto preciso di navigazione. La sezione delle Canzoni rappresenta la parte ludica del corso e ciò che ha mosso i visitatori è stato probabilmente l'interesse verso i contenuti musicali e la revisione verbale, dal momento che ogni canzone contiene alcuni esercizi a questo dedicati. Gli utenti hanno navigato anche in base al livello linguistico; si presume che fossero alla ricerca di attività per perfezionare o per raggiungere un dato livello, nella fattispecie A2 e B1. Dai questionari di profilazione risulta infatti, che il livello più richiesto sia appunto l'A2, informazione confermata dai dati analitici del software di tracciamento. Inoltre, Comprensione è la prima competenza che si ritrova nella tabella, ed è possibile che i discenti vi si siano focalizzati spinti dalla volontà di trovare attività rivolte al miglioramento della stessa. La categoria Canzoni è senza dubbio la più cliccata e quella che suscita il più ampio interesse, infatti tra le prime dieci posizioni quattro appartengono ad attività ad essa relazionate.

Spostandoci nella seconda colonna, dedicata a Moodle, la situazione è abbastanza diversa. Troviamo in seconda posizione l'elenco dei corsi, e in terza posizione la pagina di iscrizione¹⁸ all'unità didattica intitolata Bar. L'accesso al corso vero e proprio compare in quinta posizione. In decima posizione si nota la pagina di iscrizione al corso Canzoni. Tra i primi dieci contenuti visualizzati si trovano almeno cinque pagine relative alla gestione amministrativa della piattaforma: pagina di iscrizione al corso Bar e Canzoni, creazione di un nuovo account, di conferma della registrazione e del nuovo account, mentre solo due sono riconducibili alle attività didattiche.

Il confronto offre importanti indicazioni sulla navigazione e di conseguenza sull'usabilità di queste due tipologie di ambienti di apprendimento:

- WordPress dà la possibilità di navigare il sito su più livelli, consente infatti la creazione di "strade" diverse per l'esplorazione dei contenuti. Come si è visto, i discenti scelgono di navigare utilizzando criteri definiti, probabilmente legati alla soddisfazione dei propri bisogni linguistici. Categorie e *tag* rendono la ricerca dei contenuti più agevole. Gli apprendenti non navigano all'interno del sito in modo estensivo, bensì orientato a un obiettivo. La navigazione su più piani offre una maggiore autonomia al discente, che decide in modo indipendente come indirizzare il proprio percorso.
- Moodle è sfavorito rispetto a WordPress perché non consente la costruzione di diversi piani di navigazione che risulta quindi meno autonoma, più dettata dall'istituzione e dal progettista. Inoltre, l'LMS possiede una grande quantità di pagine amministrative che "rubano" spazio alla parte didattica e impegnano energie cognitive che il discente dovrebbe impiegare nel processo di apprendimento piuttosto che nella comprensione del funzionamento della piattaforma.
- La categoria Canzoni è stata la più navigata e cliccata, rivelando un interesse per la musica e un'inclinazione verso un tipo di didattica ludica.

I dati analitici che il software restituisce fotografano in modo preciso anche i percorsi che i discenti svolgono tra le singole pagine. Per motivi di spazio si riporta un solo esempio delle cosiddette *Transitions* (Figura 7) relativo al CMS WordPress, ma è presente l'equivalente per Moodle.

¹⁸ In Moodle, i discenti devono iscriversi a ogni corso cliccando dall'apposita sezione. L'iscrizione rappresenta ogni volta una pagina nuova, infatti si ritroverà più in fondo nell'elenco, la stessa pagina ma di Canzoni.

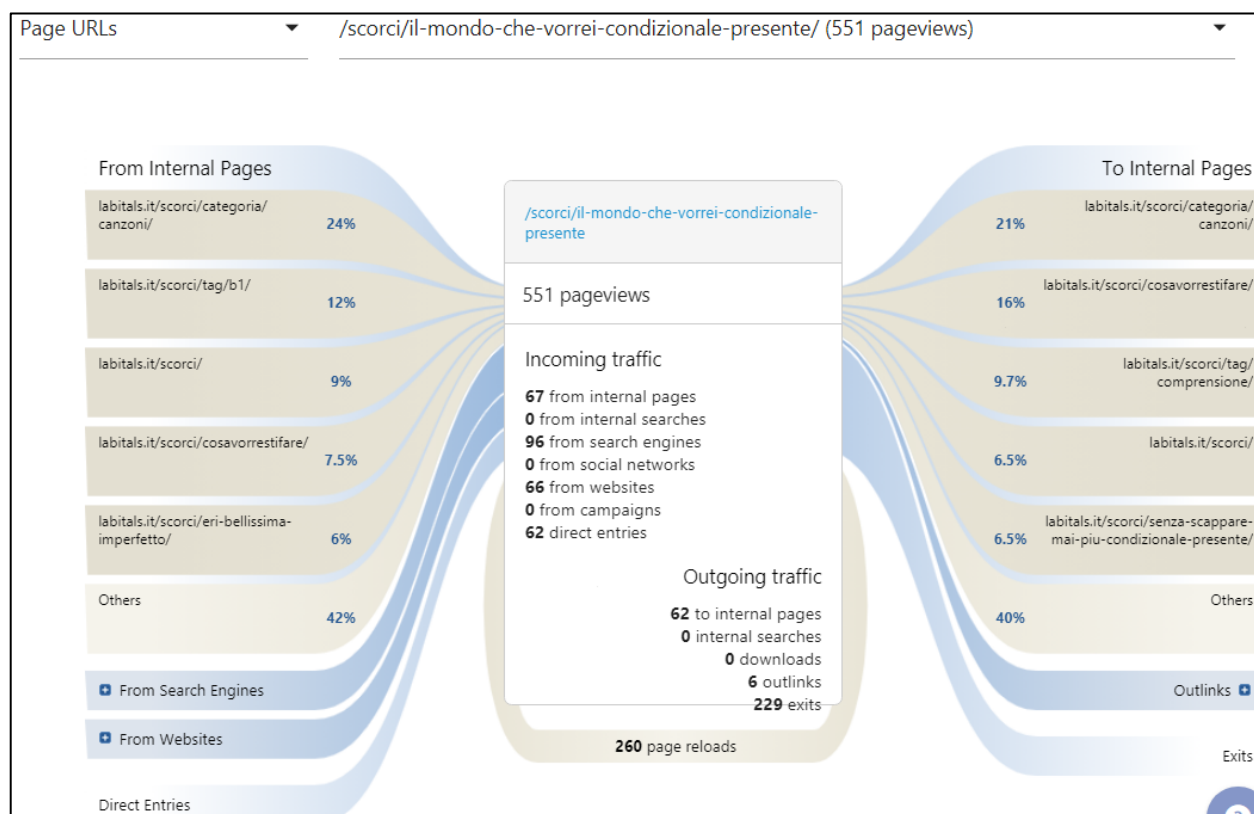


Figura 7. Transitions. Movimenti in entrata e in uscita dalla pagina dell'attività musicale *Il mondo che vorrei*

Nella Figura 7, viene presa in considerazione la pagina relativa a un'attività musicale: il titolo della canzone è *Il mondo che vorrei*, come si vede nella parte centrale della figura. Nella parte sinistra si leggono le pagine in entrata con le relative percentuali e nella parte destra quelle in uscita. È interessante notare come i discenti giungano dalla categoria madre, Canzoni, o dal tag B1 o dall'altra attività relativa al condizionale *Cosa vorresti fare?*. Gli apprendenti che lasciano il contenuto considerato si dirigono verso Canzoni, e verso le attività relative allo stesso contenuto verbale, il condizionale, ovvero *Cosa vorresti fare* e *Senza scappare mai più*, la seconda canzone dedicata a tale modo verbale. Questa rappresentazione grafica evidenzia la modalità circolare con cui gli apprendenti si spostano esplorando un tema, in questo caso grammaticale, ovvero visualizzano tutti i contenuti a esso collegato. Si prefigura, quindi, una navigazione per nuclei tematici che possono essere contenuti grammaticali, culturali, funzionali e comunicativi.

5.3. Usabilità pedagogica

Nel paragrafo precedente sono stati presentati alcuni risultati relativi all'usabilità e in particolare alla navigazione e alla strutturazione dei contenuti, qui si procederà a illustrare ciò che è emerso per quanto riguarda l'usabilità pedagogica. Come già preannunciato, la quantità di dati raccolti su questo aspetto è minore rispetto all'equivalente tecnico. I questionari di valutazione finale e le interviste sono dedicati alla raccolta di dati qualitativi. Nella valutazione dell'usabilità pedagogica non sono stati considerati i risultati didattici degli apprendenti, un possibile futuro approfondimento del lavoro potrebbe includere i progressi didattici, uniti ai dati analitici. Nella Figura 8 viene riportato il grafico delle risposte ricevute dagli informanti rispetto all'obiettivo generale del corso, ovvero il perfezionamento di abilità e competenze linguistiche rispetto alla lingua italiana. Come si accennava in precedenza, la valutazione dell'usabilità pedagogica viene effettuata tramite questionari ispirati allo strumento messo a punto da Nokelainen, in cui gli informanti devono riflettere sulla soddisfazione rispetto a come il sistema ha permesso il raggiungimento degli obiettivi da esso prefissati.

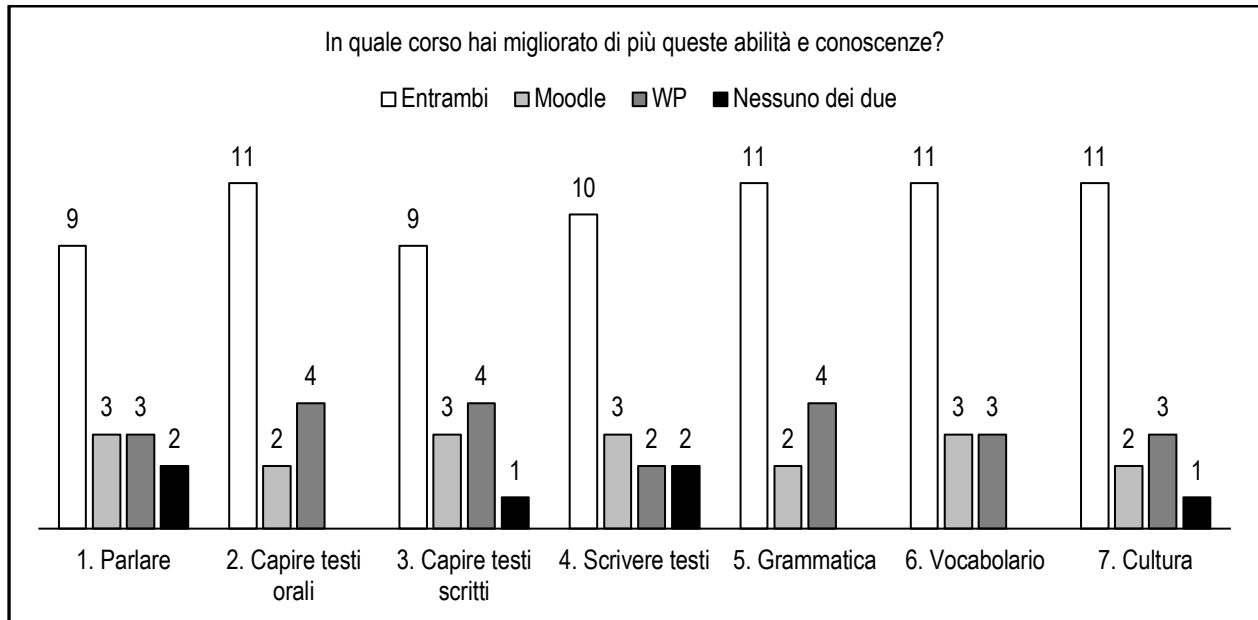


Figura 8. Risposte alle domande relative al miglioramento di abilità e competenze della lingua italiana

Come si legge nel grafico, entrambi i sistemi vengono giudicati in grado di soddisfare gli obiettivi di perfezionamento delle seguenti abilità e competenze. Osservando nello specifico le domande, gli informanti dichiarano di avere maggiormente migliorato la comprensione di testi orali (domanda n. 2), la competenza grammaticale (domanda n. 5), il vocabolario (domanda n. 6) e la cultura; in seconda posizione si fa riferimento alla produzione di testi scritti (domanda n. 4) e, in coda, alla comprensione di testi scritti (domanda n. 3) e alla produzione orale (domanda n. 1). Non stupisce la risposta rispetto alla produzione orale, che senza dubbio è l'abilità più trascurata, data la natura dei materiali destinati allo studio autonomo. Alcuni informanti, seppur la minoranza, danno la preferenza a uno o all'altro ambiente di apprendimento e ciò può essere riconducibile alla struttura e organizzazione del singolo sistema. Ad esempio, nelle domande 2, 3 e 5, quattro informanti sostengono che WordPress abbia meglio assolto al compito di migliorare la comprensione di testi orali e scritti e ciò potrebbe dipendere da una maggiore usabilità tecnica dello spazio formativo.

L'osservazione e le interviste portate avanti in presenza tra i mesi di novembre e febbraio 2020 agli studenti dei corsi di italiano per stranieri, che si sono svolti nel Centro Linguistico di Ateneo dell'Università G. D'Annunzio, rilevano che essi propendono maggiormente per WordPress, considerate le risposte date nel questionario dove la situazione risulta comunque alquanto equilibrata. Nel corso delle osservazioni in presenza, infatti, gli studenti hanno dimostrato di aver imparato a utilizzare in modo rapido e senza difficoltà l'ambiente di apprendimento ospitato da WordPress; vari problemi, invece, sono stati rilevati con Moodle, sia con la registrazione e la creazione dell'account sia con l'iscrizione ai singoli corsi.

Nel corso delle interviste successive all'uso dei due ambienti di apprendimento, la maggioranza degli studenti ha dichiarato di preferire WordPress in quanto più flessibile, più facile da usare ed esteticamente più piacevole. Inoltre, gli informanti hanno dichiarato di aver appreso meglio la lingua italiana attraverso questo sistema; infatti la navigazione più agevole e personalizzata consentiva loro un minore impegno nella gestione del sito e una maggiore concentrazione sui contenuti linguistici. Due intervistati hanno, invece, preferito Moodle, in quanto già avvezzi e abituati all'uso della piattaforma.

6. Conclusioni

L'analisi dell'usabilità dei due ambienti digitali ha evidenziato alcuni aspetti interessanti concernenti la costruzione, l'organizzazione di un ambiente digitale destinato all'apprendimento delle lingue. I risultati qui esposti mettono in luce quanto sia rilevante per i progettisti didattici essere consapevoli di come realmente i discenti interagiscano con le risorse e gli spazi messi a disposizione. La conoscenza di tali informazioni permette loro di costruire ambienti più vicini ai bisogni comunicativi e linguistici degli studenti, per esempio, prevedendo piccoli nuclei tematici attorno a un argomento grammaticale, culturale. Nel caso del lavoro di

ricerca qui presentato, in quanto a usabilità tecnica, viene premiato un ambiente flessibile e aperto che consente una navigazione che si adatta alle esigenze specifiche degli studenti. A livello pedagogico, invece, entrambi i sistemi dimostrano di soddisfare le richieste dei discenti. Risulta assolutamente rilevante che il progettista possa usufruire di strumenti in grado di monitorare gli apprendenti nel corso del loro stazionamento negli spazi digitali, non solo in merito ai risultati didattici o agli accessi alla piattaforma, ma più in generale all'intera esperienza di apprendimento. Un software dedicato all'usabilità, simile a quello utilizzato nello studio è di sicuro interesse, perché consente di eseguire valutazioni *in itinere* e apportare modifiche sulla base dei comportamenti dei discenti, in modo da rendere il sistema più incentrato sull'apprendente e sul processo in cui è coinvolto.

Riferimenti bibliografici

- Bottà, Debora (2018). *User experience design*. Hoepli.
- Chun, Dorothy, & Heift, Trude (a cura di) (2021). *Special Issue: Big Data in Language Education & Research*, 25(1), University of Hawaii National Foreign Language Resource Center; Center for Language & Technology, url: [//www.ltjournal.org/collection/col_10125_73416](http://www.ltjournal.org/collection/col_10125_73416)
- Dreyfuss, Henry (1955). *Designing for People*. Simon & Schuster.
- Debski, Robert (2003). Analysis of research in CALL (1980–2000) with a reflection on CALL as an academic discipline. *ReCALL*, 15(2), 177-188.
- Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo, Troncarelli, Donatella (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Guerra Edizioni.
- Fallani, Gerardo (2017). Il Web come piattaforma. L'e-learning oltre i recinti tecnologici. *InSegno. Italiano L2 in classe*, 5(1-2), 20-26.
- Fallani Gerardo, Penge Stefano, & Tettamanti Paola (2019.). (o.l.) An agnostic monitoring system for Italian as second language online learning. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, XV(3) 197-210. Url: https://www.je-lks.org/ojs/index.php/Je-LKS_EN/article/view/1135041.
- Ferguson, Rebecca, Hoel, Tore, Scheffel, Maren & Drachler, Hendrik (2016). Guest editorial: Ethics and privacy in learning analytics. *Journal of Learning Analytics*, 3 (1), 5-15.
- Järvinen, Joel, & Karjaluo, Heikki (2015). The use of Web analytics for digital marketing performance measurement. *Industrial Marketing Management*, 50, 117-127. <https://doi.org/10.1016/J.INDMARMAN.2015.04.009>.
- Kahu, Ella (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
- Kukulska-Hulme Agnes, & Shield, Lesley (2004). Usability and Pedagogical Design: are Language Learning Websites Special?. *ED-MEDIA 2004*, 4235-4242.
- Lim, Chang Joo, & Lee Yue (2007). Pedagogical Usability Checklist for ESL/EFL E-learning Websites. *Journal of Convergence Information Technology*, 2(3), 67-76.
- Liu, Min, Traphagan, Tomoko, Huh, Jin, Koh, Young Ihn, Choi, Gilok, McGregor, Allison (2015). An analysis of social network websites for language learning: Implications for teaching and learning English as a Second Language. *CALICO Journal*, 32(1), 113-152.
- Long, Phil & Siemens, George (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *Educause Review*, 46(5), 31-40.
- 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. A.A.V.V. *Covid 19. Ricerche e risposte dal sistema dell'istruzione*. Indire. Url: <http://www.edaforum.it/ojs/index.php/LLL/issue/view/38>.

- Mehlenbacher, Brad, Bennett, Leslie, Bird, Tammy, Ivey, Melonie, Lucas, Jan, Morton, Janet, & Whitman, Lisa (2005). Usable e-learning: a conceptual model for evaluation and design. *Proceedings of HCI International 2005: 11th International Conference on Human-Computer Interaction*, Volume 4 – Theories, models, and processes in HCI, Mira Digital, 1-10.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2018). *L'italiano nel mondo che cambia - 2018*.
- Nielsen, Jakob (1994). *Usability engineering*. Morgan Kaufmann.
- Nokelainen, Petri (2004). Conceptual definition of the technical and pedagogical usability criteria for digital learning material. *Proceedings of ED-MEDIA 2004*, 4249-4254.
- Nokelainen, Petri (2006). An empirical assessment of pedagogical usability criteria for digital learning material with elementary school students. *Educational Technology & Society*, 9(2), 178-197.
- Preece, Jennifer (2001). *Online communities: Designing usability and supporting sociability*. Wiley.
- Quinn, Clarke (1996). Pragmatic evaluation: lessons from usability. *Proceedings of 13th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education*.
- Reeves, Thomas, Benson, Lisa, Elliott, Dean, Grant, Micheal, Holschuh, Doug, Kim, Beaumie, Kim, Hyeonjin, Lauber, Erick, & Loh, Christian (2002). Usability and instructional design heuristics for e-learning evaluation. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications AACE*, 1615-1621.
- Richards, Griff (2011). *Measuring Engagement: Learning Analytics in Online Learning*. Retrieved from https://www.academia.edu/779650/Measuring_Engagement_Learning_Analytics_in_Online_Learning.
- Taylor, Frederick (2004). *L'organizzazione scientifica del lavoro*. Rizzoli Etas.
- Traxler, John (2009). Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1-12, Igi Publishing.
- Viberg, Olga, Wasson, Barbara, & Kukulska-Hulme, Agnes (2020). Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 34-52.
- Villarini, Andrea (2016). Il docente di lingua italiana on line: nuove competenze, nuovi obiettivi, nuovi strumenti. In Donatella Troncarelli e Matteo La Grassa (a cura di) *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali* (pp. 68-84). Becarelli.
- Zaharias, Panagiota (2004). Usability and e-learning: The road towards integration. *ACM eLearn Magazine*, 2004(6).
- Zaharias, Panagiota, & Poylymenakou, Angeliki (2009). Developing a Usability Evaluation Method for e-Learning. Applications: Beyond Functional Usability'. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75-98.

Alice Gasparini, Università G. D'Annunzio
 alice.gasparini@unistrasi.it

- IT** **Alice Gasparini** ha da poco conseguito il Dottorato in Lingue, Letterature e Culture in Contatto all'Università G. D'Annunzio di Chieti e Pescara con una tesi sugli ambienti di apprendimento digitali in ambito linguistico. I suoi interessi di ricerca sono rivolti all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue, in particolare l'italiano, in ambito digitale, con una particolare attenzione verso gli ambienti di apprendimento e gli aspetti psico-cognitivi. Attualmente è borsista di ricerca all'Università per Stranieri di Siena dove si occupa di *digital literacy* nella scuola. Ha una lunga esperienza come docente di italiano come lingua straniera in Italia (Università per Stranieri di Siena e Università G. D'Annunzio) e all'estero in Spagna a Russia (Universidad de Sevilla, RGGU - Università Statale Umanistica di Mosca e Istituto Italiano di Cultura).
- EN** **Alice Gasparini** has recently been awarded the title of Doctor in Languages, Letters, Literatures and Cultures in Contact from the University G. D'Annunzio di Chieti e Pescara with a thesis about digital learning settings in language acquisition. Her research interests are geared towards the teaching and learning of languages, in particular Italian, in digital settings with a particular interest in learning settings and psycho-cognitive aspects. She holds a research assistantship at the University for Foreigners of Siena, where she focuses on digital literacy in schools. She has extensive experience as a teacher of Italian as a foreign language in Italy (Università per Stranieri di Siena e Università G. D'Annunzio) and abroad in Spain and Russia (Universidad de Sevilla, RGGU – Russian State University for the Humanities in Moscow and the Istituto Italiano di Cultura).
- ES** **Alice Gasparini** obtuvo recientemente el título de Doctora en Lenguas, Letras, Literaturas y Culturas en Contacto de la Università G. D'Annunzio di Chieti e Pescara con una tesis sobre los entornos digitales de aprendizaje en el ámbito lingüístico. Sus intereses de investigación se orientan hacia la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, en particular del italiano, en plataformas digitales, con un interés particular en los entornos de aprendizaje y los aspectos psico-cognitivos. Actualmente es becaria de investigación en la Università per Stranieri di Siena, donde se centra en la alfabetización digital en las escuelas. Tiene una larga experiencia como profesora de italiano como lengua extranjera en Italia (Università per Stranieri di Siena e Università G. D'Annunzio), España y Rusia (Universidad de Sevilla, RGGU – Universidad Estatal Humanística de Rusia en Moscú e Istituto Italiano di Cultura).

Clarification and repair in emergency remote EFL classes

ANTONELLA GIACOSA
University of Turin

Received 17 May 2021; accepted after revisions 3 August 2021

ABSTRACT

EN During the sudden shift in education onto digital platforms due to the Covid-19 emergency, teachers became streamers and experimented with new tools to involve their students in video-mediated, multi-floor, multiparticipant, and multimodal interactions. In turn, students experienced new ways to participate in lessons and interact with instructors. This study focuses on clarification and repair in videoconferencing as a strategy to address trouble in video-mediated communication and to re-establish mutual understanding. Through participant observation of online classes, the researcher collected data on classroom interactions, which are analyzed through conversation analysis. The findings show how the digital affordances of video-mediated conversation help teachers and students manage intersubjectivity and compensate for the lack of non-verbal cues typical in face-to-face interaction, such as facial expressions or tone of voice. Consequently, this article argues that the wisdom gained during the pandemic can help teachers and lecturers better deal with clarification and repair in digital conversations. Ultimately, it can increase their digital interactional competence, thus giving way to more interaction and learning in EFL classes, both online and in-person.

Key words: EMERGENCY REMOTE EDUCATION, CONVERSATION ANALYSIS, CLARIFICATION, REPAIR, EFL

ES Durante la migración hacia las plataformas digitales en la educación debido a la emergencia sanitaria del Covid-19, el profesorado se ha convertido en transmisor digital y ha experimentado con nuevas herramientas para implicar a su alumnado en conversaciones mediadas por vídeo multiparticipativas y multimodales. A su vez, el alumnado ha experimentado nuevas formas de participación en las clases y de interacción con el profesorado. Este estudio se centra en la aclaración y en la reparación en las videoconferencias como una estrategia para afrontar los problemas en la comunicación mediada por vídeo y restablecer el entendimiento mutuo entre docentes y estudiantes. Mediante la observación participante de las sesiones en línea, la investigadora recogió datos sobre las interacciones en clase que son analizados a través del análisis conversacional. Los resultados muestran cómo las posibilidades digitales de la conversación mediada por vídeo ayudan al profesorado y al alumnado a manejar la intersubjetividad y a compensar la falta de señales no verbales propias de la interacción cara a cara, como son las expresiones faciales o el tono de voz. En consecuencia, en este artículo se sostiene que el conocimiento adquirido durante la pandemia puede ayudar al profesorado a afrontar mejor la aclaración y la reparación en las conversaciones digitales. En última instancia, este conocimiento puede aumentar la competencia interactiva digital del profesorado dando lugar a una mayor interacción y a un mayor aprendizaje en las clases de inglés como lengua extranjera, tanto en línea como presenciales.

Palabras clave: EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA, ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN, ACLARACIÓN, REPARACIÓN, EFL

IT Durante l'improvvisa migrazione della didattica sulle piattaforme digitali dovuto all'emergenza Covid-19, i docenti sono diventati streamer e hanno sperimentato nuovi strumenti per interagire e coinvolgere i propri studenti in conversazioni mediate dal video. A loro volta, gli studenti hanno sperimentato nuovi modi per partecipare alla lezione e interagire con i professori e fra loro. Questo studio si concentra sul chiarimento e la riparazione nella videoconferenza come strategie per affrontare i problemi nella comunicazione mediata dal video e ristabilire la comprensione reciproca. Attraverso l'osservazione partecipante delle lezioni online, sono stati raccolti dati sulle interazioni in classe e sono poi stati analizzati attraverso l'analisi della conversazione. I risultati mostrano come alcune caratteristiche della conversazione mediata dal video aiutino insegnanti e studenti a gestire l'intersoggettività e a compensare la mancanza di segnali non verbali tipici dell'interazione in presenza, come le espressioni facciali o il tono di voce. Si sostiene che la consapevolezza guadagnata durante la pandemia può aiutare i docenti a capire come affrontare il chiarimento e la riparazione nelle conversazioni digitali. Inoltre, può aumentare la loro competenza interattiva digitale, permettendo a una maggiore interazione e apprendimento nelle classi EFL, sia online che in presenza.

Parole chiave: ISTRUZIONE A DISTANZA IN EMERGENZA, ANALISI DELLA CONVERSAZIONE, CHIARIMENTO, RIPARAZIONE, EFL

✉ Antonella Giacosa, University of Turin (Italy)
antonellamaria.giacosa@unito.it

1. Introduction

During the sudden shift of education onto digital platforms due to the Covid-19 emergency, teachers and lecturers became streamers. To make meaning of this massive and unprecedented experience, scholars have started investigating a new emerging research field: Emergency Remote Education (ERE), also called Emergency Remote Teaching (ERT). This term refers to a branch of distance education dealing with a temporary solution due to crisis situations (Bozkurt et al., 2020). It differs from e-learning, as it is provisional and unplanned. Moreover, it involves fully remote solutions for instruction that would otherwise be delivered primarily face-to-face and that will return to its previous format once the crisis is over (Barbour et al., 2020). Since spring 2020, both lecturers and students have adapted to the various resources put in place by their departments to carry on with their tasks (Baldock et al., 2020; Peters et al., 2020). For example, they had to become familiar with videoconferencing tools, which provided more options to teach and attend a class.

According to the changing regulations, lecturers used videoconferencing tools to remotely teach their classes from home. Others taught in-person classes for a limited number of students while streaming them for students attending from home (Appolloni et al., 2021; Giacosa, 2021a, 2021b; Luporini, 2020). Despite the lack of specific training, lecturers adapted to the techniques of use, affordances, and constraints of communication tools that some of them were experiencing for the first time (Wigham & Satar, 2021). Indeed, they managed interaction, achieved mutual understanding, supplied instructions, collected and provided feedback in an online multimodal space with increased modal density (Wigham & Satar, 2021). It was a far from easy task due to the constraints imposed by the medium, such as the two-dimensional interactional space, which makes online teaching and learning different from face-to-face classes (Moorhouse et al., 2021). Not only did teachers choose their preferred visual framing (Wigham & Satar, 2021), but also managed interaction involving both spoken and written speech. For example, they had to find a suitable pace in the oral language mode (Wigham & Satar, 2021) and include the chat and the constraints of computer-mediated interaction as an additional component of classroom conversation (Giacosa, 2021a). Besides, they had to help students adjust to the new instructional setting, learn how to communicate during an online class, and how to ask for clarification (henceforth CLA). For example, they had to choose one of the options of the videoconferencing platform, namely the possibility to activate their microphones and ask a question or to write it in the chat. CLA strategies were already deemed crucial to classroom interactional competence before the pandemic (Åhlund & Aronsson, 2015; Atar & Seedhouse, 2018; Montigel, 2021; Nakamura, 2008; Nakayama, 2013; Novitasari & Imperiani, 2019; Schegloff, 2007; Walsh et al., 2011). The pandemic made them even more relevant, as teachers and students have been interacting through a screen and cannot rely on physical presence or facial clues to support communication (Giacosa, 2021a; Moorhouse et al., 2021).

Given the circumstances, it seems relevant to analyze interactions in ERE second language (L2) classes for three main reasons. First, ERE is a field worth investigating and not extensively studied yet, at least regarding CLA, as shown in section 3. Second, video-mediated interaction opened the classroom to new patterns of interaction, which have the potential to give way to more learning in EFL classes, both online and in-person (Hampel, 2019; Hampel & de los Arcos, 2013; Hampel & Pleines, 2013; Stickler & Hampel, 2015). Third, given the importance of Classroom Interactional Competence, it is crucial to provide lecturers with more information and awareness on interactions in emergency multimodal digital environments. Campuses have already been closed for public health and safety concerns. Moreover, because of the Covid-19 emergency and in line with previous trends, distance and blended education are likely to spread. Therefore, digital skills and digital interactional competence should be part of a teacher's professional profile along with the traditionally required skills (Barbour et al., 2020; Gaebel et al., 2014; Gaebel & Zhang, 2018).

The present paper aims to add a new perspective to previous research on ERE. Indeed, it is a multifaceted and thought-provoking topic with interesting pedagogical implications for both online and in-person classes, in terms of class management, interaction, teaching strategies and tools. This data driven study is part of a more extensive investigation on how English Linguistics and practical English¹ courses were taught during the pandemic in 14 Italian universities. It draws on data collected through participant observation of emergency online classes in the spring and autumn of 2020 and involved 27 EFL lecturers and over 1200 students. In a previous paper dealing with the preliminary analysis of the challenges and opportunities of the triadic dialogue (Interaction-Response-Feedback) in ERE classes, interaction has emerged as a fundamental aspect to master for successful teaching and learning (Giacosa, 2021a). This article will report on a different

¹ These courses focus on English proficiency regarding the four skills (speaking, writing, listening and reading), see also Section 4.

and broader set of extracts and pursue a twofold goal. On the one hand, it aims to identify how CLA is managed in ERE classes to gain insight into a relevant aspect of Conversation Analysis (henceforth CA) bound to L2 pedagogy. On the other hand, it aims to provide teachers and lecturers with increased awareness of interaction in multimodal digital environments, thus enhancing their interactional competence and their success in teaching a foreign language. To this end, it aims to address the following research questions:

RQ1: How do conversational repairs operate in ERE?

RQ2: To what extent does the chat, as a means of intersubjectivity, affect student behavior in ERE classes?

To analyze data, it adopts a qualitative analytical approach informed by CA. Data was collected through direct observation of online ERE classes. It gives insights into video-mediated classroom discourse, which could increase teacher and lecturer awareness and improve the quality of interaction in online classes. To this end, first, a brief literature review will be provided. Second, the conceptual framework will be introduced; third, the methodology will be briefly outlined. Finally, the findings and their pedagogical implications will be presented and discussed.

2. Literature review

This paper on CLA in emergency online classes is informed by previous studies on CLA and video-mediated communication. CLA is a repair sequence used to clarify trouble in interaction and achieve mutual understanding (Atar & Seedhouse, 2018; Schegloff et al., 1977; Walsh, 2011). Since it was introduced and developed by Schegloff and colleagues in the late 1970s, this concept has been extensively studied, among others, in the area of classroom interaction, which considers it crucial for its pedagogical relevance (McHoul, 1990; Walsh et al., 2011). In line with the seminal work by Schegloff et al. (1977), studies on CLA unearthed the patterns of repair sequences that allow mutual understanding between students and teachers in and outside of the classroom. The analytic distinction between self-correction and other-correction is central in the study of CLA (see also section 4). The former applies when the speaker of the initial item (trouble source, henceforth TS) corrects it; the latter refers to the correction performed by one of their interlocutors (Atar & Seedhouse, 2018; Koschmann, 2016; McHoul, 1990; Meredith & Stokoe, 2014; Schegloff, 2007; Schegloff et al., 1977).

Addressing problems in conversation through repair is considered a crucial part of interaction and thus an essential skill in second language acquisition (henceforth SLA) (Atar & Seedhouse, 2018; Kasper, 2006). There are several studies on CLA in L2 classes, which adopt a conversation-analytical approach and focus on EFL environments (Atar & Seedhouse, 2018; Mortensen, 2008; Walsh & Mann, 2015; Walsh et al., 2011). On the one hand, CLA and its pedagogical implications are investigated from a teacher-led perspective in terms of strategies to select a willing next speaker (Mortensen, 2008), turn management (Sert, 2019; Waring, 2013), best practices to detect in students' unwillingness to interact (Sert, 2015). Studies on interactions in L2 classes showed that the appropriate use of verbal and non-verbal resources facilitates intersubjectivity and comprehension and encourages students to give longer explanations and express themselves better (Atar & Seedhouse, 2018; Peachey, 2017). CLA should be mastered by teachers to facilitate and enhance students' second-language acquisition (Jenks, 2021; Walsh, 2011). Therefore, it should be part of their Interactional Competence (IC) (Atar & Seedhouse, 2018; Peachey, 2017), which is defined as the appropriate use of linguistic and interactional resources to achieve mutual understanding (Markee, 2008; Walsh, 2012).

On the other hand, studies have shown that in case of an epistemic gap, students also initiate CLA sequences (Hardt, 2018; Koschmann, 2016). Even though the TS (trouble source) was identified by the teachers, the students themselves repaired using different forms of repair strategies, thus enhancing their language skills (Novitasari & Imperiani, 2019). Furthermore, students cooperate to perform a repair (Nakayama, 2013). Cooperation is highlighted as a distinctive feature also in studies on informal teacher-student talk. Once the purpose of the talk moves beyond controlled production of correct language forms, the interlocutors' roles and relationship shift from expert and novice to coparticipants in managing the talk regardless of their institutional role (teacher-student), which is relevant also from the point of view of classroom discourse analysis (Åhlund & Aronsson, 2015; Jenks, 2021; Nakamura, 2008).

As during the pandemic interactions between students and lecturers were video-mediated, this paper is also partly informed by studies on videoconferencing, which is a branch of video-mediated communication and has attracted increasing interest over the last decades. It is a multifaceted field of research ranging from language-based disciplines (linguistics, sociolinguistics, pragmatics) to social-ethno-anthropological

disciplines (interactional sociology, discourse psychology and health studies) (Sindoni, 2014, 2019, 2020). For instance, since the introduction of virtual learning environments, videoconferencing has been investigated as a powerful tool of multimodal interaction in online language classrooms (Hampel & de los Arcos, 2013; Peachey, 2017) and suggestions to improve for activity design and implementation have been made (Hampel, 2019; Hampel & Pleines, 2013). This interest is due to the fundamental role of interaction in SLA according to the two main approaches to foreign language learning, namely the interactionist approach and the socio-cultural approach, which inform studies on how new technologies can affect L2 classes (Hampel, 2019; Hampel & de los Arcos 2013; Hampel & Pleines, 2013). Research shows that the multiple modalities of the online videoconferencing environment can support learner communication and interaction, thus aiding SLA (Peachey, 2017). Therefore, the affordances of video-mediated communication should be considered while planning activities to foster student interaction (Hampel, 2019; Hampel & Pleines, 2013). More recently, research started to explicitly focus on educational environments from a multimodal perspective. For example, Sindoni investigated the epistemological, theoretical, and educational implications of mode-switching (henceforth MS) in an instructional context (Sindoni, 2020). By paraphrasing the notion of code-switching, Sindoni had already shown in her previous studies how interlocutors re-arrange verbal and nonverbal resources in an attempt to simulate face-to-face conversations and how they alternate speech and writing in video-mediated interaction. With new proxemic and kinetic patterns, gaze management, and the impossibility of eye contact, the alternation of speech and writing is what makes video-mediated communication peculiar (Sindoni, 2014, see p. 5). This paper borrows the notion of MS to describe how lecturers and students used oral speech and messages in the chat window to achieve a common understanding.

Indeed, the chat is an essential aspect in studies on computer-mediated communication: it is a close digital match to a spoken conversation (Zitzen & Stein, 2004), which has its peculiarities in terms of turn allocation, disruption of interactional turns and coherence (Berglund, 2009; Garcia & Baker Jacobs, 1999; Herring, 1999, 2018; Ong 2011). By investigating issues of concern in quasi-synchronous conversation such as confusion in turn allocation, overlapping in multiparty and multi-floor conversation, research shows that the chat is not a per se flawed form of interaction. By contrast, it has unique patterns which make it a differently-abled effective kind of conversation (Herring, 2018; Ong, 2011). Interaction is a fundamental aspect of SLA (Hampel & de los Arcos, 2013; Walsh & Mann, 2015) and an issue of concern in distance learning (Anderson, 2003; Meredith, 2019). Therefore, it seems relevant to investigate how teachers and students adapted to online interaction during the Covid-19 emergency.

All the studies mentioned above account for interaction in digital education and refer to instructional settings that were planned and designed to accomplish that task. So far, investigations on ERE have provided an overview of the coping strategies adopted in different countries (Bozkurt et al., 2020; Peters et al., 2020). They investigated issues of concern such as the digital divide (Bozkurt & Sharma 2020; Hall, 2020), and analyzed students' and lecturers' perceptions of the challenges and opportunities of ERE (Erickson & Wattiaux 2021; Farrah & Al-Bakry, 2020; Giacosa, 2021b; Luporini 2020; Yoon, 2020). Concerning interaction in ERE, both lecturers and students faced challenges (Appolloni et al., 2021; Cicillini & Giacosa, 2020; Peters et al., 2020). Therefore, it seems appropriate for teachers to develop digital interactional competence as a necessary and timely professional skill (Giacosa, 2021a; Moorhouse, 2020; Moorhouse et al., 2021; Peachey, 2017). Indeed, the knowledge of communication breakdown dynamics could help mutual understanding between lecturers and students. It could enhance lecturer interactional competence and student communicative competence in their target language (Gardner, 2012; Walsh, 2012). Therefore, CLA as a repair mechanism to achieve intersubjectivity in a video-mediated instructional environment seems a relevant and original topic of analysis.

3. Conceptual framework

Addressing problems in conversation through repair is an indispensable part of social interaction and relevant for all the subjects, but essential for L2 learners (Atar & Seedhouse, 2018; Hampel & de los Arcos, 2013; Hardt, 2018; Novitasari & Imperianni, 2019; Pineda Hoyos, 2018; Walsh, 2012; Walsh & Mann, 2015). While learning how to communicate in a foreign language, students experience trouble in achieving mutual understanding. So, it is crucial to understand how the repair mechanism works to learn how to deal with problems in the classroom and the real world, online and offline. If CLA as a repair mechanism is used systematically, this can enhance interaction and learning in L2 classes (Walsh et al., 2011; Atar & Seedhouse, 2018). The impact of computer-mediated communication on interaction and meaning-making in the language

classroom has been extensively investigated to unearth how learners negotiate meaning and co-construct knowledge through interaction in L2 classes (Hampel, 2019; Hampel & Pleines, 2013; Stickler & Hampel, 2015).

This interest is linked to two main theoretical approaches to language learning. On the one hand, the interactionist approach, a cognitive theory of SLA, focuses on interaction as the basis of language development and encourages more active involvement to achieve better results (Hampel, 2019; Hampel & Pleines, 2013). For example, by being exposed to both target-like and non-target-like forms during a lesson (in ERE oral utterances and written posts in the chat), learners may focus on discrepancies and be encouraged to self-correct or other-correct. On the other hand, this approach is informed by the social constructivist approach of learning as a situated social activity, which requires interaction with others (Hampel, 2019). In this view, students learn while interacting with others through digital tools. During the pandemic, cohorts of teachers and learners have become familiar with the affordances of the digitally-mediated environment for language learning, whose possibilities and constraints can potentially affect pedagogical action in both in-person and online classes. Therefore, it is worth analyzing how they interacted and collaboratively made meaning through the screen. The lesson learned during the pandemic could affect teaching and learning, both in-person and online. To this end, the following analysis will focus on the pattern of interactions involving the chat feature to identify CLA patterns and contribute to making meaning of wisdom learned in ERE to improve teacher interactional competence in digital instructional settings, as already highlighted in the previous section.

This study investigates CLA in English Linguistics and practical English ERE classes from the perspective of CA and multimodal analysis; it focuses on the coping strategies to manage TS in video-mediated interactions in EFL university classes during the pandemic. To this end, it uses the concept of CLA, a repair strategy adopted in conversation to correct an error made by a speaker or TS to achieve mutual understanding (Atar & Seedhouse, 2018; Drew, 1997; Hardt, 2018; Novitasari & Imperianni, 2019; Pineda Hoyos, 2018; Schegloff, 2007). In line with other studies on CLA and repair, this investigation draws on the distinction between self-repair (the trouble source is addressed by the speaker who utters the mistake) and other-repair (the trouble source is addressed by the speaker who utters the mistake (Novitasari & Imperiani, 2019; Schegloff et al., 1977). Moreover, it considers both teacher-led and student self-repair to investigate the dynamics of repair in video-mediated communication (Åhlund & Aronsson, 2015).

Studies on repair in a naturally-occurring conversation focus on interactional sequences where a turn is perceived as problematic and requires repair (Atar & Seedhouse, 2018; Drew, 1997). Regarding teacher-led repair, it can be noticed that teachers can have trouble understanding what students are saying; in this case, they can ask Type-specific Questions (TSQ), such as *what do you mean by that?*, which target the TS and locate it in the previous turn. If teachers have trouble hearing, they can use Open Class Repair Initiators (OCRIs), such as *Pardon? Sorry? What?* (Atar & Seedhouse, 2018; Drew, 1997). This open repair strategy addresses the whole of the prior turn as problematic (Atar & Seedhouse, 2018; Drew, 1997; Schegloff, 1992). If teachers have problems in both hearing and understanding, they opt for a stronger pattern made up of partial repetitions and question words (PR+WHs) (Atar & Seedhouse, 2018). At the same time, studies on classroom interaction have shown that repair sequences are also started by students, who contribute to mutual understanding by using all types of repair strategies identified by Schegloff et al. (1977) in their seminal study. Students can deal with trouble sources in a conversation by self-initiated self-repair (SISR), self-initiated other-repair (SIOR), other-initiated self-repair (OISR), and other-initiated other-repair (OIOR). In EFL classes, not only can they show their proficiency by initiating a CLA sequence, but also enhance their communicative skills to deal with trouble in interaction, which is valuable while speaking a foreign language (Atar & Seedhouse, 2018; Novitasari & Imperianni, 2019).

As during the pandemic classroom interactions occurred in a video-mediated environment, this study focuses on CLA sequences involving MS, that is the alternation of speech and writing in videoconferencing. Paraphrasing the linguistic concept of code-switching, Sindoni uses the term MS to describe “the alternation from speech to writing and vice versa in the same communicative event, with a general prevalence of the spoken mode with written insertions for specific communicative purposes” (Sindoni, 2020, p. 2). In multiparty-video interactions, MS is mainly used to manage the conversation flow in terms of repair and self-correction, for specific communicative purposes and to address technical issues (See p. 3).

To analyze CLA sequences involving MS, a concept typical of CA will be used: the disrupted adjacency pair. It is a typical phenomenon of text-based communication, which occurs in multi-participant interactions because messages in the chat appear linearly, in the order in which they are received by the system. A response (the second pair part of an adjacency pair, henceforth SPP) may be separated in linear order from the previous message (the first pair part of an adjacency pair, henceforth FPP) it is responding to if another message or

messages happen to have been sent in the meantime (Herring, 1999; Ong, 2011). It makes it difficult for interactants to establish coherence between the messages, thus hindering mutual understanding. Therefore, lecturers must be aware of CLA dynamics in video-mediated communication to improve interaction in their EFL classes not only to achieve mutual understanding but also to scaffold their students to deal with troubles in interaction (Atar & Seedhouse, 2018).

4. Methodology

This paper deals with the micro-analysis of both teacher- and student-initiated CLA in English Linguistics and practical English ERE classes from the perspective of CA. It focuses on the interplay of oral and written speech in video-mediated communication. To this end, it deals with exchanges involving the chat window as a crucial element of CLA and employs the concept of MS, which is typical of multimodal studies (Sindoni, 2014, 2019, 2020). However, this article concentrates on language and does not report on multimodal aspects such as gestures, gaze, postures, framing. Therefore, it does not adopt a multimodal conversation analytical approach, which focuses on both language and gesture and considers the former as one crucial element among others (Mondada, 2019). By contrast, it carries out a qualitative analysis of oral and written exchanges between teachers and students dealing with aspects typical of CA, such as turn organization and repair, as highlighted in the previous section. Moreover, it also considers MS, an element borrowed from multimodal analysis, but it focuses on logocentric aspects, namely the alternation of oral and written speech (see previous section). The lack of microanalysis of CLA in ERE and the combination of CA with an aspect of multimodal analysis make the perspective of this study original.

The study uses qualitative analysis since in previous studies on CA the qualitative analysis has proved to be the most suitable approach for the micro-analysis of interactional phenomena to address research questions exploring how certain phenomena occur (Atar & Seedhouse, 2018; Sindoni, 2020). Moreover, micro-analysis is a recommended approach while dealing with the sequential organization of interactions in CA (Giles et al., 2017; Jenks, 2021). Even though the results can hardly be generalized, it seems relevant to describe the phenomena that can trigger teacher awareness and increase their interactional competence thus facilitating interaction and learning in L2 classes (Markee, 2008; Walsh, 2012). With these reflections in mind, this study has adopted a qualitative approach to the micro-analysis of data.

4.1. Research context and participants

This paper draws on data collected for a PhD dissertation on interaction in ERE English Linguistics and practical English ERE classes. Data was collected through the participant observation of online synchronous 2-hour classes taught via videoconferencing tools (WebEx, Microsoft Teams and Zoom) in the spring and autumn of 2020 in 14 Italian universities, as already mentioned in the introduction. At the beginning of the pandemic, English Linguistics and EFL lecturers were randomly selected from the official webpages of several Italian universities to have an overview of ERE classes taught using different tools. 27 out of over 300 who were contacted participated in the study and allowed the researcher to join their online classes and collect data about them. Regarding English Linguistics classes, they were attended by 70- 130 students and were taught in English by an Italian lecturer. Practical English classes focused on the English language, were attended by 30 students and taught by native speakers. This article will not deal with differences between the two kinds of classes, because it would go beyond its scope. Concerning our informants, 96% of the lecturers kept their cameras on and shared their screen with the students to show their slides, internet webpages or files they had prepared in advance. Few (4%) used the interactive whiteboard provided by the videoconferencing tool, whereas 100% typed at least a message in the chat window. As this paper draws on an ongoing study, data is provisional. Nonetheless, as the situation is constantly changing due to the regulations to curb the virus, it is fundamental to take a snapshot of the first year of ERE to gain an insight into changes, opportunities and challenges involved in ERE.

4.2. Data collection

Data was collected through participant observation of online classes, a method increasingly adopted in qualitative research (Kawulich, 2005; Sindoni, 2020). The affinity of CA and ethnographic methods such as participant observation has been identified as one of the emergent methods to ask and answer new research questions (Hesse-Biber & Leavy, 2008; Kyprianou et al., 2015). However, participant observation is not widely adopted for data collection in CA research since it relies on recordings and video recordings (de Kok, 2008). As

far as this research on ERE is concerned, the constraints of video recordings required the researcher to adapt theoretical research methods (presence or absence of the observer) to these new forms of online lessons. Though very useful for integrating field notes, the researcher could not rely solely on recorded classes. In contrast to the streamed ones, they did not display the chat interactions simultaneously with the audios. As the objectives of the present study necessitated tracking how the oral and written modes interact instantaneously, participant observation was adopted as a data collection method. Therefore, even if CA methodology has an emic perspective, participant observation was chosen as the most suitable way to collect data for this study.

While observing the lessons, the researcher benefitted from the same affordances as the other attendees. The researcher could see the public chat window and could send and receive private messages but did not have access to the lecturers' private interactions with other attendees. This is not considered a limitation to the study, as the focus is on interactions in the chat involving the lecturers and the class. To limit unspontaneous behavior, neither the lecturer nor the students knew that the focus of the observation was on the interactions. At the beginning of the lesson, the researcher was introduced to the attendees. They were informed about the presence of a participant observer and accepted to attend the class. The researcher filled in a grid to collect general information about the setting (number of attendees, the main topic dealt with, resources and tools), and took notes about the interactions between the lecturer and the students by writing down the verbal interventions and copy pasting the posts from the chat window. While attending the online classes, the researcher took notes about the interactions and copied the messages from the chat. This study relies on four 2-hour-lessons, that is three English Linguistics lectures and one practical English class to mirror the dataset collected during the observations (3/4 lectures and 1/4 practical English classes²); each of the analyzed classes was taught by a different teacher in spring 2020 (see the table below). This article reports on the CLA sequences which involved the chat and occurred during the lesson. Since the aim is to provide a qualitative analysis, quantitative data will not be discussed as they go beyond the purpose of the present paper. Regarding the amount of data analyzed in this paper, an 8-hour dataset is in line with studies on CA, which recommend 5-10 hour datasets as the required amount for reliable studies (Atar & Seedhouse, 2018). Fourteen extracts composed of interactions involving the chat were identified and analyzed using a micro-analytic lens. Nine extracts were used in this paper to provide a preliminary overview of teacher- and student-initiated CLA involving the chat.

Table 1
Overview of the dataset used for this paper

Lesson	Type of lesson	Extract	Teacher	Number of students present	Number of CLA sequences involving the chat
Lesson 1 (May 2020) 2 hours	English Linguistics (lecture)	1, 3, 5	Teacher A	98	3
Lesson 2 (May 2020) 2 hours	English Linguistics (lecture)	2, 8	Teacher B	123	2
Lesson 3 (April 2020) 2 hours	English Linguistics (lecture)	4, 7, 9	Teacher C	73	5
Lesson 4 (April 2020) 2 hours	Practical English class	6	Teacher D	33	4

4.3. Data transcription and analysis

To increase data reliability, the researcher integrated the manual transcription with missing details from the lesson recordings, which were available on the Moodle course page and provided the timing and the exact content of the spoken utterances. The posts reported in the transcription objectively correspond to written intervention and are introduced by the symbol #. Identifying elements were anonymized to comply with privacy regulations.

² The composition of the dataset depended on the availability of the lecturers who participated in the study.

Then, the manual transcription of the interactions was divided into sequences regarding the management of TS. Only the exchanges involving CLA are analyzed. After their identification, CLA sequences were analyzed by locating the initiation (CLI), the repair and the closing of the sequence (CLS). Finally, the repairs were analyzed by using the concepts self-initiated self-repair (SISR), self-initiated other-repair (SIOR), other-initiated self-repair (OISR), and other-initiated other-repair (OIOR) (Schegloff et al., 1977). At the same time, turns were analyzed by identifying MS, and the components of the adjacency pairs (FPP, SPP, see p. 5), and disrupted adjacencies (Herring, 1999; Ong, 2011; Sacks, Schegloff, & Jefferson, 1974). Exchanges uttered in the speakers' L1 (Italian) are reported in the original version, translated into English and written in brackets. The annotations of the researcher on relevant aspects of the interaction are written in italics and reported in brackets³.

5. Findings

In this section, preliminary qualitative results on conversational repairs in ERE classes will be presented regarding the two research questions posed earlier in this article.

5.1. How conversational repairs operate in ERE

The transcriptions of ERE classes show that the chat plays a fundamental role in maintaining mutual understanding between lecturers and students in many respects.

First, students could start CLA sequences by typing in the chat to reach out to the lecturer for help while experiencing troubled hearing and/or seeing, as shown in extract 1.

Extract 1. (*lesson 1, lecture, teacher A, 98 students*)

-
- | | | |
|-----|-----|--|
| CLI | (1) | # from Student 1 to Everyone [8:13]: Prof mi scusi non la sento più (Prof. excuse-me, I can't. |
| | (2) | hear you anymore). |
| R | (3) | Lecturer: (reading out from the chat) [8:15] Non mi sente più. Provi ad uscire a rientrare. |
| | (4) | Purtroppo, non c'è altro modo (You can't hear me anymore. Try leaving and accessing the |
| | (5) | room again. I'm afraid it is the only way). |

The extract shows an example of OISR, where Student1 initiated a CLA sequence by describing a problem, rather than asking a question. Almost synchronously, the lecturer saw the question and addressed it orally by partially repeating the student's sentence. Then he provided a suggestion to fix the problem and a comment. It is not clear whether the TS was produced by the lecturer or due to a technical problem. However, the lecturer provided the repair to respond to the CLA initiated by the student. In ERE, a very frequent TS regards the quality of the rendering of shared materials on students' devices. It often happened because the lecturers did not get any form of automatic feedback from the videoconferencing tool on the poor reception of the displayed and shared material. So, this example shows that the role of the chat is twofold. On the one hand, it facilitates learning and teaching. On the other hand, it provides valuable feedback to teachers, thus allowing them to help students. Though incomplete, data shows that a CLA sequence plays a crucial role in restoring mutual understanding, as displayed in Extract 2.

Extract 2. (*Lesson 2, lecture, teacher B, 123 students*)

-
- | | | |
|------|-----|--|
| | (1) | Lecturer [3:50 PM]: Ok, we can start again. |
| TS | (2) | [...] (the lecturer went on explaining new concept without noticing that the slideshow got stuck |
| | (3) | on the first slide) |
| CLI1 | (4) | # from Student 1 to Everyone [3:54 PM]: Il power point è fermo. I'm sorry. (The slide show got |
| | (5) | stuck) |
| CLI2 | (6) | # from student 2 to Everyone [3:54 PM]: I can only see slide 7 |
| R | (7) | Lecturer [3:57 PM] Somebody says: "I only see slide 7". You can see it now, I guess. |

(The lecturer did not wait for the reply and carried on with the lesson by repeating the concepts and showing the slides that students had not seen.)

³ TS= trouble source, CLI= clarification initiation, R= repair, MS= mode-switching, #= message from the chat, (L1 in italics= the message in the original language), SISR= self-initiated self-repair, SIOR= self-initiated other-repair, OISR= other-initiated self-repair, OIOR= other-initiated other-repair, FPP (first pair part of an adjacency pair), SPP (second pair part of an adjacency pair).

In this extract, the lecturer was explaining new concepts by referring to the slides, but he did not notice that the slideshow was stuck. He continued referring to slides that the students could not see, thus making it difficult for them to follow the lesson (TS). At this point, two students simultaneously started a CLA by writing in the chat (lines 4 and 6). Even if it took one minute for the lecturer to notice the messages, the chat window played a crucial role in re-establishing mutual comprehension. After reading the postings, the lecturer fixed the freeze (line 7) and performed an OISR by repeating the concepts and showing the slides that the students had not been able to see. Then, the lecturer introduced new notions without asking for feedback on the repair. This CLA sequence has no closure, but it is interwoven into the rest of the lesson. Nonetheless, similarly to extract 1, this incomplete CLA sequence fostered an epistemic change (Heritage, 1984) by moving from K- (not Knowing) to K+ (Knowing) (Heritage, 2012). After that, the lecturer could cover the planned steps of his lesson.

Second, lecturers could start CLA sequences by asking questions orally and additionally typing messages in the chat. While streaming classes, it was not easy for lecturers to collect feedback from their students, which caused insecurity. When they sensed a TS, they felt compelled to interrupt the lesson and reach out to students orally while writing a message in the chat, as shown in extract 3.

Extract 3. (lesson 1, lecture, teacher A, 98 students)

-
- | | | |
|--------|-----|---|
| CLI | (1) | Lecturer [8:56]: Can you still hear me? I feel there is something wrong. You may be |
| | (2) | having troubles hearing. |
| MS | (3) | # from Lecturer to Everyone [8:57] Can you hear me? I can't hear anybody. |
| | (4) | # from Student 1 to Everyone [8:57] Yes, we can hear you |
| R | (5) | Student 2 [8:57]: You muted and unmuted everybody. |
| CLS MS | (6) | Lecturer [8:57]: Oh, I see. Thank you. |

In this example, the lecturer was not receiving feedback from students and assumed they were having problems following the lesson. First, they orally asked and then wrote a question in the chat (MS) to address a possible TS, thus initiating a CLA. It is an example of SIOR, where the teacher sensed a TS and started a CLA sequence while a student provided a repair. Student 1 reassured the lecturer about the maintenance of intersubjectivity, while Student 2 orally addressed the TS. By accident and unknowingly, the lecturer had muted and then unmuted the participants; the repair provided by Student 2 made the lecturer realize what had happened, thus targeting an epistemic gap. The lecturer replied orally (MS) by using the change-of-state marker “*Oh*”, which is a strong indicator of epistemic change (Heritage, 1984) from K- (not Knowing) to K+ (Knowing) (Heritage, 2012). In this extract, the lecturer used the chat as an additional resource to identify TS and reach out to students to maintain intersubjectivity. So, even if the oral channel is the preferred means for lecturers to ask for a repair, the chat can help restore mutual comprehension. In turn, for students, the chat appears as an effective way to provide feedback and actively participating in the lesson, even though oral speech is a quick and decisive means of providing repair and feedback.

Third, CLA sequences involving the chat can be complex. For example, they can contain disrupted turn adjacency, caused by the fact that messages appear in the order received by the system, without regard for what they are responding to (Herring, 1999), as shown in Extract 4.

Extract 4. (lesson 3, lecture, teacher C, 73 students)

-
- | | | |
|----------|------|--|
| | (1) | Lecturer [2:50 PM]: Do you have any questions about the universal of translation? |
| TS | (2) | # from Student 1 to Everyone [2:50 PM]: what about son, figliolo and so on? They're now |
| | (3) | familiar but it's something strange. |
| | (4) | # from Student 1 to Everyone [2:51 PM]: also “campione” |
| | (5) | Lecturer [2:51 PM]: ok there are some questions regarding task 2 (reading out from the |
| | (6) | chat) if my revision for translation is not good, it that means I would fail the exam |
| | (7) | explanation, (<i>answering</i>) no absolutely not, Student 1 (name) is offering us alternative |
| | (8) | solutions (reading out from the chat) son, figliolo and so on? They're now familiar but it's |
| CLI | (9) | something strange. (<i>addressing the student</i>) What do you mean? |
| R MS | (10) | Student 1 [2:52 PM]: That, I can't remember the word for doppiaggio... I was wondering, |
| | (11) | are there any alternatives? |
| CLS1 FPP | (12) | |
| | (13) | |

	(14)	Lecturer [2:52 PM]: yes, well, we often say it [...] ⁴
CLS1 SPP MS	(15)	# from Student 2 to Everyone [2:53 PM] 'yo' reminds me of Spanish not Afro-American :/ I don't know
		CLS2 SPP MS (15) # from Student 1 to Everyone [2:54 PM] grazie!

The teacher asked a question verbally and Student 1 answered in the chat. Her answer was split into two turns, which shows that the student added a part of the answer after sending the message. At this point, the teacher looked at the chat, noticed and addressed orally a previous question a student had written in the chat (disrupted adjacency pair). Then the teacher read out Student 1's answer, identified it as a TS, and initiated a CLA by asking a type-specific question (TSQ) and eliciting an OISR. Student 1 activated her microphone to provide a verbal repair (MS referring to her previous turn). The teacher closed the CLA by giving feedback. While the teacher was talking, two messages appeared in the chat window. Another student (Student 2) wrote a comment in the chat whereas Student 1 closed the sequence by typing a thank you message (MS and disrupted adjacency pair).

Finally, messages in the chat could contain a TS, which required CLA, as shown in extract 5.

Extract 5. (lesson 1, lecture, teacher A, 98 students)

	(1)	Lecturer [9:12]: Was old English similar or different from modern English?
TS	(2)	# from Student 1 to Everyone [9:12]: yes
CLI FPP	(3)	Lecturer [9:12]: yes? Similar or different?
	(4)	# from Student 2 to Everyone [9:12]: different
	(5)	# from Student 3 to Everyone [9:12]: Different
	(6)	# from Student 4 to Everyone [9:12]: different
R SPP	(7)	# from Student 1 to Everyone [9:12]: different
	(8)	# from Student 5 to Everyone [9:12]: Very different
	(9)	# from Student 6 to Everyone [9:12]: Different
	(10)	# from Student 7 to Everyone [9:12]: different
	(11)	# from Student 8 to Everyone [9:12]: different
	(12)	# from Student 9 to Everyone [9:12]: different
CLS	(13)	Lecturer [9:12]: fantastic

In this example of OISR, the CLA sequence occurs in a multiparty and multi-floor conversation, which shows how complex interactions can be in video-mediated communication. In line 1, the lecturer asked a question addressing the whole class. Student 1's answer was not consistent with the question (line 2), thus creating a TS. In line 3, the lecturer initiated the CLA sequence by partially repeating the question and locating TS. This utterance is the first part of an adjacency pair (FPP). Even if CLI was addressing Student 1's answer, other students answered. Their posts (lines 4, 5, 6) appeared before Student 1's repair (line 7), namely the second pair part of the adjacency pair (SPP), thus providing an example of disrupted adjacency turn. As other messages appeared between Student 1's repair (line 7) and the lecture's oral closing of the CLA sequence (line 13), we could talk about a disrupted CLA sequence. CLS (line 13) has a double function: on the one hand, it provided feedback to the students' answers; on the other hand, it closed the CLA. It seems relevant that the chat allows students and lecturers to interact while using two modes: the lecturers interacted orally while the students typed in the chat (written mode).

5.2. To what extent the chat, as a means of intersubjectivity, affects student behavior in ERE

The extracts analyzed in the previous section shed light on how CLA sequences involving the chat can operate to maintain or restore mutual comprehension in ERE classes. The examples described in this section will delve into some of possible effects of the chat window as a means of intersubjectivity on student behaviour in ERE classes.

First, the possibility to address TS by typing in the chat box can encourage student participation. Extract 6 shows that the chat allows students to actively contribute to mutual understanding during online classes by integrating the lecturer's repair.

⁴ The transcription of the turn is not provided as it goes beyond the scope of this study.

Extract 6. (lesson 4, EFL class, teacher D, 33 students)

	(1)	Lecturer [10:20]: Student 1 (name), can you read sentence number 3?
TS	(2)	Student 1 [10:20](reading out from the book): I phoned the customer. His invoice
6a CLI	(3)	hadn't arrived. (to the lecturer) what's invoice?
R	(4)	Lecturer [10:21]: it's fattura
6b CLS and CLI	(5)	Student 1 [10:21]: Sorry, I got confused with another word
6c R TS	(6)	Lecturer [10:22]: maybe it's mail voice
R	(7)	# from Student 2 to Everyone [10:23] voice mail
R+ CLS	(8)	Lecturer [10:23]: yes it's voice mail thank you, Student 2 (name)
CLS	(9)	# from student 2 to Everyone [10:24] aah okay

Student 1 was reading a sentence (line 2) when she came across a TS (the word *invoice*). Within the same turn, she initiated a CLA sequence (sequence 6a) by asking orally a Type-specific question (TSQ) (*what's invoice?*, line 3) and the lecturer provided repair by translating the word into Italian (line 4). As the perceived TS was in the book, we will arbitrarily consider it related to the teacher and this sequence an example of OISR. Student 1 closed the CLA sequence by apologizing and explaining the TS (line 5), which initiated another CLA sequence (sequence 6b), namely an SIOR, as the lecturer provided a repair (line 6). However, the repair performed by the teacher (line 6) was partly incorrect and perceived as a TS by Student 2 (sequence 6c), who provided a repair in the chat (OIOR in line 7). This CLA sequence is closed by two interventions. The lecturer repeated Student 2's repair providing an example of OISR, while Student 2 typed an interjection and the adverb okay in the chat, typical of the oral exchanges. Therefore, a CLA sequence can benefit from different repair strategies, which shows the crucial role of the chat in intersubjectivity, even though it does not play a leading role.

Conversely, when lecturers do not address the CLA required by a student, this can negatively affect student participation and involvement, as shown in extract 7.

Extract 7. (lesson 4, EFL class, teacher D, 33 students)

	(1)	Lecturer [3:10 PM]: "A mala pena" (in Italian) how can you translate it?
	(2)	Student 1 [3:10 PM]: Hardly
FPP	(3)	Lecturer [3:10 PM]: very good Student 1 (name), do you mind writing the clause or maybe speak
	(4)	up?
	(5)	# from Student 2 to Everyone [3:10 PM]: he has barely written something.
	(6)	# from Student 3 to Everyone [3:10 PM]: Ron barely wrote anything (?)
SPP MS	(7)	# from Student 4 to Everyone [3:10 PM]: hardly
	(8)	# from Student 5 to Everyone [3:10 PM]: barely
	(9)	# from Student 6 to Everyone [3:10 PM]: barely
	(10)	# from Student 7 to Everyone [3:10 PM]: hardly
	(11)	# from Student 8 to Everyone [3:10 PM]: hardly
CLI	(12)	# from Student 1 to Everyone [3:10 PM]: Ron barely wrote anything
	(13)	# from Student 9 to Everyone [3:10 PM]: what does mean "a mala pena"? Sorry for the
	(14)	question I am not Italian and I did not understand the meaning

(Student 9 did not participate any more he had been participating very actively by sending 4 messages in 40 minutes)⁵

In this extract, the lecturer asked to translate a phrase (line 1) and received an oral answer from Student 1 (line 2), which he perceived as partial. So, he encouraged the student to provide the complete sentence by either writing in the chat or speaking up again (lines 3-4, FPP). At this point, different messages appeared in the chat window, as other students typed their answers (lines 5, 6, 7, 8, 9, 10), Student 1 included (line 11, MS). Due to the order of appearance, Student 1's answer (SPP in line 6) was preceded by other messages (disrupted adjacency pair). In lines 13 and 14, Student 9, who perceived the phrase in line 1 as a TS, initiated a CLA sequence (OISR) with a Type-specific question (TSQ) for the lecturer (*what does mean "a mala pena"?*). Then he apologized and provided further information to clarify his question. The lecturer, who was sharing his screen, overlooked the question and carried on with the lesson without repairing it. So, this CLA sequence is

⁵ From the researcher's notes.

incomplete since no repair was provided. As annotated by the researcher, Student 9, who had typed a message every ten minutes before this turn, did not type any more messages. Even if technical issues cannot be ruled out, it is relevant to notice the negative effect of the overlooked question on Student 9's participation and involvement.

Second, the possibility to provide repair through the chat increases the cooperation among students and with the lecturer, as shown in extract 8.

Extract 8. (lesson 2, lecture, teacher B, 123 students)

TS	(1)	Lecturer [3:38 PM]: ok, see you in 10 minutes (he switched off his camera and microphone)
CLI	(2)	# from Student 1 to Everyone [3:39 PM]: Che è successo? (What's going on?)
R	(3)	#from Student 2 to Everyone [3:39 PM]: ha dato una pausa di 10 minuti (has given us a
	(4)	10 minute break)
CLS	(5)	# from Student 1 to Everyone [3:39 PM] ah ok, grazie. ❤️ (OK, thanks) ❤️
R MS	(6)	# from Lecturer to Everyone [3:39 PM] 10 minute break

This extract shows that while not sharing the same environment, TSs can be unexpected and not related to the lesson content. The lecturer orally announced a 10-minute break and switched off his camera (line 1). Student 1 initiated a CLA sequence by typing a Type-specific question (TSQ) on the chat addressing the whole class (line 2). Student 2 provided a repair- OIOR (line 3)- and Student 1 closed the sequence by typing a reaction (ah ok), a change of state token which typically shows an epistemic change from K- to K+ (Heritage, 1984, 2012). Moreover, Student 1 typed a thank you message and an emoticon (the red heart, line 5). At that point, the lecturer realized there had been trouble understanding and announced the break in the chat, thus providing a repair through MS (line 6, OISR). Students were active in initiating CLA sequences and providing repairs, thus helping lecturers to achieve intersubjectivity. At the same time, the sequence shows that thanks to the chat, CLA can be both OIOR and OISR, thus revealing the complexities of repair in video-mediated communication. Finally, students use the affordances of the videoconferencing tool like emoticons to compensate for the distance.

Finally, given that words fly, and writings remain, students seem willing to make their messages clear by self-correcting their mistakes in future posts, as shown in extract 9.

Extract 9. (lesson 3, lecture, teacher C, 73 students)

TS	(1)	# from Student 1 to Everyone [3:39 PM]: Good morning, I didn't attend last lessons, but I am
	(2)	interested in Shakespeare too
R	(3)	# from Student 1 to everybody [3:39 PM]: last lesson, sorry
		[...]⁶

(3:43 He read the chat. The Lecturer was not addressing the chat first, but then he did; he did not comment on the self-correction⁷)

It is an example of SISR, where Student 1 reached out to the lecturer (line 1) regarding the topic of the class (Corpus Linguistics applied to literary texts): he wanted to join in the group dealing with Shakespeare. The interpretation of TS is debatable. The student might have referred to a spelling mistake (plural instead of singular, line 1). Alternatively, they might have felt compelled to avoid a misunderstanding as they exclusively referred to the previous lesson. Regardless, Student 1 perceived the post as a TS and performed a SISR by typing the correction and an apology without waiting for a CLI. It is a self-initiated, self-completed, same turn repairs, an element described in both face-to-face conversations (McHoul, 1990; Schegloff et al., 1977) and computer-mediated communication (Garcia & Jacobs, 1998; Meredith, 2019; Schönfeldt & Golato, 2003). A few minutes later, the lecturer read the message and addressed it. Even if the lecturer might not have detected a TS in the student's post, it is relevant that the student used the chat to ensure intersubjectivity.

⁶ The transcription of the following turns is not provided as it goes beyond the scope of this study.

⁷ From the researcher's notes.

Table 2
 Overview of the different examples of repair⁸

	Repair Type	TS	CLI Repair initiator	Repair Performer	CLS Performer
Extract 1	OISR	Teacher (oral)	Student (chat)	Teacher (oral)	-
Extract 2	OISR	Teacher	Student (chat) Student (chat)	Teacher (oral)	-
Extract 3	SIOR	Medium	Teacher (oral)+ chat MS1 (oral>written) MS2 (written>oral)	Student (oral)	Lecturer(oral)
Extract 4	OISR	Student (chat)	Teacher (oral)	Student (oral) MS (written>oral)	Teacher (oral) Student (chat) MS (oral>written)
Extract 5	OISR	Student (chat)	Teacher (oral)	Student (chat)	Teacher (oral)
Extract 6a	OISR	Book	Student (oral)	Teacher (oral)	Student (oral)
Extract 6b	SIOR	Student (oral)	Student (oral)	Teacher (oral)	-
Extract 6c	OIOR+ OISR	Teacher (oral)	Student (chat)	Student (chat) Teacher (oral)	Student (chat) Teacher (oral)
Extract 7	OISR	Teacher (oral)	Student (chat) MS (oral>written)	-	-
Extract 8	OIOR+ OISR	Teacher (oral)	Student (chat)	Student (chat) Teacher (chat) MS (oral>written)	Student (chat)
Extract 9	SISR	Student (chat)	-	Student (chat)	-

6. Discussion

Regarding the first research question (How do conversational repairs operate in ERE?), this study shows that the chat helped speakers reach intersubjectivity in many respects. Concerning the repair initiator, data shows that both students (extracts 1, 2, 6, 7, 8) and lecturers (extracts 3, 4, 5) started a CLA⁹. Classroom conversation in emergency streamed classes appears to be a multiparty collaboration, as both parties contribute to maintaining or restoring intersubjectivity. It is in line with studies on SLA in brick-and-mortar classrooms (Åhlund & Aronsson, 2015; Koschmann, 2016; Mc Houl, 1990) and online environments (Licoppe & Morel, 2018; Melander Bowden & Svahn, 2020; Meredith, 2019; Meredith & Stokoe, 2014), which question the predominance of teachers in CLA sequences and shed light on student agency. Indeed, during a streamed lesson, students could start a CLA sequence by typing comments and questions in the chat (for example, extracts 1, 2) or orally asked for CLA (extract 6). In turn, lecturers could also exploit the different affordances of the medium and use written and oral speech, even if data shows a preference towards oral CLA. They preferred starting a CLA orally (extracts 4, 5) and used the chat as an additional means of communication (extract 3). By contrast, students preferred to start a CLA by typing a question in the chat, which allowed them to ask for clarification without interrupting the lesson (extracts 1, 2, 6, 7, 8). The possibility of initiating a CLA via chat had the additional benefit of providing lecturers with feedback on what was shown or played (extracts 1, 2). As lecturers and students did not share the same physical environment, the former did not have any information about the quality of hearing and seeing on the devices of the latter. So, mutual comprehension was enhanced thanks to postings in the chat as they provided lecturers with feedback and allowed them to address TS.

⁸ See Appendix - List of Acronyms.

⁹ See appendix- List of Acronyms.

Regarding the type of repairs analyzed in this study, self-repair is preferred to other-repair: in the examples, self-repair (either OISR or SISR) occurred in all the extracts but one (extract 3). In line with studies on CLA (McHoul 1990; Schegloff et al. 1977; Schönfeldt & Golato, 2003), OISR appears to be the main pattern of interaction in ERE. Concerning the repair organization, data regarding ERE is in agreement with the outcomes of previous studies on computer-mediated communication (Herring 1999; Schönfeldt & Golato, 2003). The constraints of the medium have a considerable impact on the turn-taking system. For example, each message is considered a turn, which makes the concept of transition relevance place (TRP) inapplicable (Meredith & Stokoe 2014; Schönfeldt & Golato, 2003). As interactants have no control over the order of appearance of their posts, also the notion of next-turn repair is hardly applicable in this context. Furthermore, the same TS can generate different types of repairs performed by different interactants using different modes. In extract 6c, for example, the repair is performed by a student via chat (OIOR) and by the teacher orally (OISR). In extract 8, the repair is performed by a student (OIOR) and the teacher (OISR) via chat. The differences between mundane and online interactions go beyond the scope of this paper. What is relevant is that, despite the difficulties and the peculiarities of the new setting, the extracts show that TSs were addressed but in one example, and mutual comprehension was restored.

Concerning the repair performer, it can be noticed that also in this case both teachers and students provided repair. As far as students are concerned, they provided OISR in extracts 4 and 5. Extract 4 is particularly revealing, as the student accepted the lecturer's suggestion and orally repaired to clarify a TS that he had produced by writing in the chat. It confirms lecturers' preference for oral repairs and the supporting role of the chat in repair. Lecturers identified TS in the chat but encouraged students to orally self-repair as they would not be hindered by the constraints of computer-mediated communication and could express themselves more extensively. Despite their preference for oral repairs, lecturers adapted to the setting and used the chat to clarify, as shown in extract 8. This observation is in line with studies on repair in online environments, which underline that online interaction is an adaptation of an oral speech-exchange system (Meredith, 2019; Meredith & Stokoe, 2014). Participants adjust the repair practices from ordinary conversation to suit the affordances and constraints of the online medium (Schönfeldt & Golato, 2003).

Regarding the distribution of MS, it can be noticed that there are six occurrences of mode-switching out of 58 turns (10.3%). This rate is lower than the findings of Sindoni's studies, which suggest that the average rate of mode-switching is between 11% and 15% (Sindoni, 2020). This difference can be explained by the fact that Sindoni investigated interactions either in informal contexts or in an instructional context but within a study on MS, which might have produced a higher number of occurrences. In line with Sindoni's studies on MS, it appears that "mode switching is neither casual nor erratic in these texts. This does not mean that it has been possible to determine specific and recurrent patterns of mode switching so far, but this notion has proved useful in explorations of the spoken/written *continuum* in digital habitats" (Sindoni, 2014, p. 332). Indeed, from the preliminary findings on ERE presented in this study, it can be observed that both lecturers and students performed it. The former mode-switched from oral to written speech to initiate a repair (extract 3) and provide it (extract 8). In the first case, the lecturer mode-switched to written speech to support a CLI performed orally and then went back to the oral mode to close the CLA sequence. In the second case, the lecturer mode-switched to adapt to the mode chosen by students. Both examples confirm that the lecturers use the chat to support their oral utterances and not as a primary means of CLA. Regarding students, extract 4 contains two occurrences of MS. The first one is from written to oral speech. The student wrote something that the lecturer perceived as a TS and was asked to explain it orally. After the CLS was orally performed by the lecturer, the student thanked by typing in the chat (MS oral > written). This example confirms that the preferred means of CLA is the oral one. Extract 7 is an example of MS from oral to written; in this case, the lecturer encouraged the student to use an adverb in a complete sentence either orally or in the chat. At this point, the student decided to mode-switch and used the chat to write a full sentence. Further research is needed, but it is worth observing that the chat appears to be a useful tool for short answers, but it is not suitable to provide longer explanations.

Even though data shows that the chat can facilitate interaction and mutual comprehension, its peculiarities encourage students to choose conciseness over clarity. Since the chat embedded in the videoconferencing tools does not indicate if someone is typing a message, the interlocutors tend to be concise to answer as soon as possible to allocate their turn to detriment of clarity, as already shown in studies on computer-mediated communication (Herring, 1999, 2018; Schönfeldt & Golato, 2003). For this reason, the messages in the chat can be a TS, as shown in extracts 4 and 5. At this point, the lecturer tended to orally initiate a CLA sequence by reading out the trouble source and ask a question to help the student clarify (Pr+Whs), in line with the findings on CLA in EFL face-to-face classes (Atar & Seedhouse, 2018; Schegloff, 2007). Extract 5

shows that not only the addressee answered, but also other attendees wrote the repair in the chat. This is typical of multiparty communication, which makes it challenging for the participants to identify pair adjacency (Herring, 1999; Meredith & Stokoe, 2014; Ong, 2011). Concerning CLA, it requires an effort from the lecturer to identify the repair when it appears in the chat with other messages (extract 5). Moreover, in multiparty conversations involving the chat, lecturers can miss information, which is crucial in the case of a CLI (extract 7), as it fails to address a CLA, thus affecting mutual comprehension. Finally, it can be time-consuming and distracting to manage the interplay of oral and spoken conversation. As extract 2 shows, the time-management of an online lesson can be affected by technical issues; the lecturer performed the repair but then went on with the explanation without closing the CLA sequence. Even though CLAs could be incomplete, what matters is that mutual comprehension could be achieved in ERE. Indeed, this study's data confirm that in ERE classroom, too, interaction is not per se flawed, but just a differently-abled kind of conversation (Herring, 1999; Ong 2011). However, further studies could compare the rate of failures in CLA in ERE and face-to-face environments to have a deeper insight into possible problems and solutions regarding the former.

Concerning the second research question (To what extent does the chat as a means of intersubjectivity affect student behaviour in ERE classes?), the possibility to write in the chat window actively involved other students in the CLA sequence, thus increasing their participation at various degrees. For example, in extract 1 a student having trouble hearing started a CLA by typing in the chat, thus actively contributing to ensure his understanding. In extract 2, students reached out to the lecturer starting a CLA via chat to restore intersubjectivity for the whole class. As one of the feelings reported by the lecturers was the sensation of talking into an empty space, these examples show that ERE classes were not deserted places per se. They could be made livelier and more interactive by encouraging the students to use the tools embedded in the medium, as will be discussed in the following section. Despite not being able to always collect feedback from students' facial expressions, extract 3 shows that in ERE, too, lecturers could activate student participation by asking them questions, as it happens in a face-to-face class (Jenks, 2021; Wong & Waring, 2020). In this setting, they could offer students more options: they encouraged them either to write in the chat or to unmute the microphones and speak up (extract 7) (Giacosa, 2021a). This option dramatically increased student participation in terms of the quantity and quality of the interventions. Regarding the former, extracts 5 and 7 show that an open question to the class could get several answers. For example, the question in extract 7 ("a mala pena", how can you translate it?) receives eight answers and a CLI. It would be interesting to compare in further studies the answer rate regarding a similar question to quantify the impact of the chat in terms of the number of responses to an open question. For the scope of this qualitative study, it is relevant to notice that in virtually streamed classes the presence of the chat positively affects student participation. Concerning the quality of student participation, it seems relevant that despite the constraints and challenges, students could actively participate by commenting on the topic via chat, as in extract 4 (line 2-3 and 14-15). Even if messages are concise, students wrote comments in the target language by using complete sentences, which is valuable from the SLA point of view (Atar & Seedhouse, 2018; Walsh, 2011). Therefore, lecturers should be aware of the importance of the chat to encourage student participation thus maximizing their opportunities to interact also in the foreign language. As extract 7 shows, when lecturers failed to address a CLA, this could have consequences on a student's participation.

Second, the possibility to write in the chat encouraged the collaboration with other students and the lecturer to achieve intersubjectivity. Data shows that despite the challenges and constraints, students actively participated in ERE classes by helping target epistemic gaps for the lectures and other students' benefit. This complies with the socio-cultural approach to foreign language teaching and learning, which highlights the benefits of co-constructing meaning in L2 classes (Hampel, 2019). Compared to a face-to-face lesson, the chat virtually increased the number of possible interlocutors: if in a physical classroom a student would ask his/her desk mate or a nearby person for CLA, by writing in the chat Student 1 was virtually addressing any other attendee (there were 123 participants in the lesson plus the lecturer). Even though Student 2 had not been specifically addressed by Student 1, he/she felt compelled to provide repair. Moreover, by using the emoticon Student 1 could compensate for the lack of facial clues in the digital setting and make the message more personal, as shown also in other studies on ERE classes (Luporini, 2020). At the same time, the chat encourages more interlocutors to provide repair as is the case in extract 6, where the repair was provided by both the lecturer and a student. While the former orally provided a repair, the latter typed a repair in the chat. So, without interrupting the lecturer, a student used the chat by integrating the lecturer's answer thus collaborating to tackle a TS.

Finally, as extract 9 shows, the possibility to write in the chat encourages students to self-correct both in terms of accuracy and mutual comprehension. Even if the example is debatable, as the motivation of the student for self-correcting is not clear, it is relevant that students care for the accuracy and consistency of their messages and self-correct. This aspect, which is in line with studies on computer-mediated communication (Meredith & Stokoe, 2014; Schönfeldt & Golato, 2003), seems relevant from an SLA point of view, as it could be exploited to encourage student attention towards accuracy and clarity in the target language, two fundamental aspects of SLA (Walsh, 2011; Wong & Waring, 2020).

6.1. Pedagogical implications

From the analysis of the extracts, it can be assumed that teachers should encourage students to use the chat by asking questions and eliciting feedback to double-check their understanding. The chat maximizes the possibilities for students to ask for CLA as they can write their questions without interrupting the lesson, which shy students can find handy. The questions in the chat can provide feedback and help the lecturer identify trouble sources regarding the contents and provide repair, namely OISR (extract 2). Furthermore, as the posts are often in the target language, lecturers can use them to help students focus on common mistakes regarding the English language and even ask them to self-correct. It is in line with studies on the role of interaction in SLA: students can learn in interactions by being exposed to target-like and non-target-like forms to understand the difference, thus improving their proficiency (Hampel 2019; Hampel & Pleines, 2013). As studies on computer-mediated communication show (Herring, 1999; Zitzen & Stein, 2004), it is not infrequent that students and teachers amend their own mistakes by rewriting the correct version of their post and adding an asterisk * (SISR). The chat can also be used for pedagogical purposes by asking students to provide answers and translations; lecturers could read them out and correct them (OIOR, extracts 6c and 8) or use them to elicit students' self-repair (OISR) (extract 5). To achieve the same result in a face-to-face class, the lecturer would have to ask single students either to write their answers on a blackboard or to show him/her their notebook, which would be more time-consuming. By contrast, in an online lesson, lecturers can copy students' answers from the chat and paste them into a shared document; later, they can provide learners with lists of common mistakes and corrections. The pandemic has made every teacher and student more familiar with the affordances of digital platforms which could enhance CLA and repair during face-to-face classes as well. ERE has blurred the borders between brick-and-mortar universities and online environments: for example, both students and lecturers could benefit from the possibility to write questions and answers in a shared chat during an in-person class as well, to collect and give feedback, provide and elicit CLA and repair.

Data shows that providing students with more options to interact (orally and writing in the chat) in the target language increases their participation and engagement during the lesson impacting their proficiency (for example, extract 7). It is especially crucial in higher education, as classes can be large and the possibility for students to interact in L2 is limited (Aoumeur, 2017; Todd, 2013). Moreover, by encouraging students to write their contributions in the chat, lecturers can increase cooperation. In turn, by typing messages in the chat, not only can students ask for CLA, but they can provide OIOR, thus actively contributing to achieving mutual understanding for everyone's benefit (extract 8). It can improve the classroom atmosphere, which is crucial in L2 classes, where students need to feel at ease to express themselves in a foreign language (Hampel & Pleines, 2013). Interactions in the chat can be more informal, which encourages students to participate more actively (Hardt, 2018; Luporini, 2020). Moreover, student involvement in chat interactions can help teachers to maintain mutual understanding by tackling TS. It partially relieves the teachers of being the sole CLA providers, which is challenging in an online environment, as shown in this study. This aspect is relevant in the social constructivist view of language learning (See p. 4). In an emergency remote class, lecturers and students cooperate and co-construct meaning while interacting to achieve mutual understanding through the screen, adjusting to the constraints and affordances of the medium. As the extracts show, the chat is a powerful tool that allows teachers and students to cooperate and contribute to meaning-making. It seems a relevant aspect of video-mediated communication to be treasured for face-to-face classes as well.

In line with studies on new technologies and SLA (Hampel, 2019; Stickler & Hampel 2015), the extracts show that the chat feature is an effective tool to reduce the teacher talking time and tutor dominance. Thanks to the chat, English Linguistics lectures can be more similar to a conversation, even if this can involve speech and written messages. Provided that the lecturer accepts students' contributions, lessons could be more interactive and learner-centered, as studies on L2 classes recommend (Hampel, 2019). Moreover, students will have to engage by using the foreign language more actively than in a traditional in-person lecture. After typing a message in the chat, they can double-check for accuracy, as they know it will be on display and everybody

will read it. Unlike in face-to-face classes, where proficient students are likely to interact the most (Atar Seedhouse, 2018; Hampel & de los Arcos 2013), the chat in video-mediated communication encourages everybody to express themselves in the foreign language. As the written message can be a trouble source (extract 9), students try to be as clear as possible to make the readers understand their point. If the message is not clear, the lecturer can ask the student who provided the trouble source to activate their microphones and provide repair (OISR) by expressing themselves more clearly in the foreign language (extract 4). As shown in studies on SLA, this will positively affect students' proficiency by providing them with tools and habits to deal with misunderstandings and CLA in L2 (Atar & Seedhouse, 2018; Walsh 2011). Moreover, the genuine need to achieve mutual understanding by using a foreign language is very close to the actual needs of a real conversation. By making the lecturer notice that they are having connection problems or asking the lecturer to provide CLA, students train their skills to interact in L2 for their needs. It scaffolds their abilities and empowers them as speakers (Atar & Seedhouse, 2018; Kasper & Wagner, 2011; Walsh, 2011). Therefore, lecturers should encourage them to actively participate in the lesson by writing messages in the chat.

However, data shows that lecturers need to adjust the timing of CLA to the medium. The most common videoconferencing tools such as WebEx, Zoom, Microsoft Teams and Google Meet do not provide information about messages being typed (Sindoni, 2014, 2020). So, lecturers should give enough time to students to ask for CLA or provide repair (either self-repair or other-repair) by typing messages. It could help students provide more complex postings with main, subordinate clauses and linkers, thus positively impacting their proficiency. As questions in the chat can be distracting, they could agree with their students on how to deal with them. For example, the chat could be used during the lesson for urgent matters, such as asking for CLA or providing repair, or for more complex answers, whereas simple feedback such as "yes" and "no" could be provided by using the reactions button (for example, thumbs up or down). Moreover, lecturers could plan to devote a part of the lesson to encourage students' contributions and questions and scroll down the messages from the chat to provide repair. As shown in extracts 5 and 7, this is important to involve students more actively. Besides, it could offer the possibility to tackle linguistic issues concerning vocabulary or grammar consolidation. This paper argues that the possibility to ask for CLA via chat could be offered also in face-to-face classes to integrate the feedback provided by students' facial expressions and their whispering. Moreover, it could help teachers have a quick overview of the trouble sources and difficult points, to keep track of questions and trouble sources, for which they could provide repair at a later time.

Finally, the extracts show lecturers read postings and paste links in the chat, but they prefer providing CLA orally. Even if more extensive investigations are needed, the extracts show that lecturers do not paste explanations or definitions from their slides in the chat. As it is an interactive space, where materials can be exchanged, it seems that lecturers should use the chat more to provide examples and explanations from the slides. Like in a face-to-face class, the attendees of a video-mediated lesson can read what is displayed, but they cannot copy and paste sentences from the screen into their notes. Even though lecturers usually upload their slides on their webpage before or after the class, students could benefit from the possibility to copy sentences from the chat into their devices to focus on relevant points and consolidate their knowledge.

Extracts from ERE classes discussed in this paper show that the pandemic opened the traditional face-to-face classroom revealing to cohorts of teachers and students the opportunities of video-mediated interaction for educational purposes. Not only had the students more options to interact and prove themselves in the foreign language, but they actively contributed to meaning-making even more than in face-to-face classes, thus limiting tutor dominance. Studies on SLA had already highlighted the importance of including new technologies in SLA to adopt a more learner-centered approach and involve students more actively, thus facilitating learning (Hampel, 2019; Sert, 2019; Walsh, 2011). For example, besides regularly checking the messages, lecturers should incorporate the chat into their teaching, by encouraging students to use it and even planning activities involving it. Despite the challenges and complexities, ERE has revealed ways to make L2 lessons more interactive which should be incorporated in L2 classes, both in-person and online. Therefore, instead of going back to in-person classes as they were before the pandemic, lecturers should try to incorporate affordances of video-mediated communication such as a shared chat window into face-to-face lessons, which could encourage student participation and increase interaction.

7. Conclusions

This paper has addressed CLA in ERE classes from a CA and multimodal perspective to account for video-mediated interactions between students and lecturers under unprecedented circumstances. This

qualitative analysis shows that lecturers and students adjusted to the new instructional context. The preliminary findings highlight some recurrent behaviors: for example, lecturers would orally interact, while students would write in the chat. This resulted in increased student participation, which confirms SLA studies (Hampel, 2019; Walsh, 2011).

Whereas the chat enhanced the interaction in EFL classes, it made it more demanding for the lecturers to carry on with the lesson and address students' many requests and comments. Lecturers could not rely on the students' facial expressions, as usual, to detect trouble in understanding. They controlled the chat while sharing their screen and delivering new content; they decided how to properly address a TS. It was not always easy due to the constraints of the medium: during screen sharing, the chat window became so small that lecturers could hardly keep track of the messages. On the one hand, data shows that the chat has a tremendous potential to enhance interaction and L2 acquisition. On the other hand, it requires the lecturers to know how to handle it and use it for pedagogical purposes, as is the case with CLA. The more lecturers manage aspects of video-mediated interaction such as CLA, the better their students will deal with trouble interacting in L2, in the classroom and real world (Sert, 2015, 2019; Walsh, 2011, 2012). Therefore, digital interactional competence should become part of teacher training for multiple reasons. First, data shows it is an essential and specific skill. Second, given that lessons have already had to quickly move online due to public health and safety concerns (for example, during the Sars outbreak in 2003), remote teaching cannot be ruled out, so teachers must be ready (Barbour et al., 2020). Third, before the pandemic, distance learning was increasingly spreading, as studies on trends of Higher Education showed (Gaebel et al., 2014; Gaebel & Zhang, 2018). Therefore, teachers will likely be required to respond to the increasing demand for digital interactional competence. Fourth, by treasuring the wisdom learnt and the awareness gained during the pandemic, they could embrace features and strategies to open up the physical classroom. The more lecturers can open their brick-and-mortar classes to the affordances provided by technology, the more frequently their students will interact and practice the target language. To this extent, teachers and lecturers should be trained not to fear change. In this smart new world, the borders between physical and virtual places can be blurred. So, teachers should employ technology originally typical of virtual environments to enhance the possibilities of the physical classroom. Studies on second-language acquisition highlighted the crucial contribution of CLA to L2 learning (Atar & Seedhouse, 2018; Jenks, 2021; Kasper & Wagner, 2011; Walsh, 2011). Not only do teachers evaluate the epistemic gap and choose the appropriate strategy to handle it, but they can help students make longer repairs, thus improving their language skills. In video-mediated communication, lecturers must choose between different strategies and different modes to deal with CLA. Data shows that this can affect both mutual understanding and student participation (which, by the way, is an issue of concern due to distance). Therefore, it seems strategic for lecturers to reflect on their interaction in ERE classes. They should be trained on how to appropriately use the affordances provided by the digital tools in the possible future scenarios for education, namely online and hybrid environments (Barbour et al., 2020; Peters et al., 2020). For instance, further research could employ Walsh's SETT (Self-evaluation of Teacher Talk in Walsh, 2006, 2011) framework to enhance video-mediated communication. This validated tool for helping teachers create better interactions in L2 classes (Walsh et al., 2011; Walsh & Mann, 2015) could benefit from microanalysis of video-mediated interactions to enhance teacher digital interaction. It seems a relevant topic of study as videoconferencing has been massively adopted for online classes in the pandemic and online and hybrid classes may be a widespread instructional setting in the future.

Concerning the limitations of this study, this paper deals with a relatively small group of informants, who belong to the same field (EFL studies), which makes the outcomes hardly generalizable. It investigates CLA sequences in video-mediated communication and their possible effects on student behaviour leaving aside other fundamental elements like triadic dialogue. This study has a logocentric approach and does not report on fundamental aspects of videoconferencing. Data on multimodal sources (video and audio materials), proxemic, kinetic elements and gaze management in ERE could enrich teacher interactional competence (Sindoni, 2014, 2020). This study addresses interaction in ERE as a complex and multifaceted phenomenon. However, it does not deal with the alternation of L1 in L2 classes per se and with the mode, which could prove to be a thought-provoking area of research. Finally, despite recommending that teachers increase their digital interactional competence, it does not provide any self-analytical tool.

In conclusion, this study provided a snapshot of the dramatic changes that lecturers and students experienced and their possible pedagogical implications. Further investigations on ERE are needed to unearth ways to enhance interaction in face-to-face, online and hybrid classes thanks to the unprecedented experience of videoconferencing on a massive scale. However, the study shed light on the opportunities and challenges of

ERE video-mediated communication, its possible impact on SLA and on the need for specific training to help teachers successfully deal with a kind of interaction that could be playing a relevant role soon.

Acknowledgments

I would like to thank Prof. V. Pulcini (University of Turin) and Dr N. Triki (University of Turin) for their insightful suggestions. I would like to say thank you to the lecturers and students who participated in this study and accepted me as a participant observer in their classes and allowed me to carry out my study. Finally, I would like to thank the reviewers of this article for their thought-provoking remarks and useful suggestions.

References

- Åhlund, Anna, & Aronsson, Karin (2015). Corrections as multiparty accomplishment in L2 classroom conversations. *Linguistics and Education*, 30, 66-80. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.03.007>
- Anderson, Terry (2003). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. In Moore, Michael G. & Anderson, William G. (Eds). *Handbook of distance education* (pp. 129-144). LEA Publishers.
- Aoumeur, Hayat (2017). The impact of class size on teaching and learning English as a foreign language: The case of the department of English at Abdelhamid Ibn Badis University. *Arab World English Journal* 8(2), 349-361. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no2.25>
- Appolloni, Andrea, Colasanti, Nathalie, Fantauzzi, Chiara, Fiorani, Gloria, & Frondizi, Rocco (2021). Distance learning as a resilience strategy during Covid-19: An analysis of the Italian context. *Sustainability*, 13(3), 1-12. <https://doi.org/10.3390/su13031388>
- Atar, Cihat, & Seedhouse, Paul (2018). A conversation-analytic perspective on the organization of teacher-led clarification and its implications for L2 teacher training. *International Journal of Instruction* 11(2), 145-166. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11211a>
- Baldock, Brandi L., Fernandez, Anthony L., Franco, Jimmy, Provencher, Brian A., & McCoy, Mark R. (2020). Overcoming the challenges of remote instruction: Using mobile technology to promote active learning. *Journal of Chemical Education*, 98(3), 833-842. <https://dx.doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00992>
- Barbour, Michael, LaBonte, Randy, Kelly, Kevin, Hodges, Charles, Moore, Stephanie, Lockee, Barbara, Trust, Torrey, & Bond, Mark (2020). *Understanding pandemic pedagogy: Differences between emergency remote, remote, and online teaching. Project: CANeLearn: K-12 Remote Learning in Canada.* <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401>
- Berglund, Therese Ö. (2009). Disrupted turn adjacency and coherence maintenance in instant messaging conversations. *Language@Internet*, 6(2), 1-25.
- Bozkurt, Aras, Bozkurt, Aras, Jung, Insung, Xiao, Junhong, Vladimirschi, Viviane, Schuwer, Robert, Egorov, Gennady, Lambert, Sarah R., Al-Freih, Maha, Pete, Judith, Olcott, Don Jr., Rodes, Virginia, Aranciaga, Ignacio, Bali, Maha, Alvarez, Abel V. Jr., Roberts, Jennifer, Pazurek, Angelica, Raffaghelli, Juliana E., Panagiotou, Nikos, de Coëtlogon, Perrine ... Paskevicius, Michael (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Bozkurt, Aras, & Sharma, Ramesh C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brandt, Adam, & Jenks, Christopher (2013). Computer-Mediated spoken interaction: Aspects of trouble in multi-party chat rooms. *Language@ internet*, 10(5), 1-21.

- Cicillini, Stefania, & Giacosa, Antonella (2020). Communication and interaction from face-to-face to online EMI degree programmes in the students' perspective: A case study. In EDEN Conference Proceedings, 422-432. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2020-rw-0047>
- De Kok, Bregje C. (2008). Reviving an interest in ethno-methods. *Journal of Pragmatics*, 40(5), 886-903. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.007>
- Drew, Paul (1997). 'Open' class repair initiators in response to sequential sources of troubles in conversation. *Journal of Pragmatics*, 28(1), 69-101. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(97\)89759-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(97)89759-7)
- Erickson MaryGrace, & Wattiaux Michael A. (2021). Practices and perceptions at the COVID-19 transition in undergraduate animal science courses. *Natural Sciences Education*, 50 (e200039), 1-18. <https://doi.org/10.1002/nse2.20039>
- Farrah, Mohammed, & Al-Bakry, Ghaida H. (2020). Online learning for EFL students in Palestinian universities during corona pandemic: Advantages, challenges and solutions. *Indonesian Journal of Learning and Instruction*, 3(2), 65-78. <https://doi.org/10.25134/ijli.v3i2.3677>
- Gaebel, Michael, Kupriyanova, Veronika, Morais, Rita, & Colucci, Elizabeth (2014). *E-learning in European higher education institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013*. Brussels: European University Association. Retrieved from http://www.eua.eu/Libraries/publication/e-learning_survey.pdf?sfvrsn=2
- Gaebel, Michael, & Zhang, Thérèse (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European higher education area*. Brussels: European University Association. Retrieved from <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- Garcia, Angela, & Baker Jacobs, Jennifer (1999). The eyes of the beholder: Understanding the turn-taking system in quasi-synchronous computer-mediated communication. *Research on Language and Social Interaction*, 32(4), 337-367. https://doi.org/10.1207/S15327973rls3204_2
- Gardner, Rod (2012). Conversation analysis in the classroom. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*. New Jersey (USA): Blackwell, 593- 611. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch29>
- Giacosa Antonella (2021a). Interaction in emergency remote higher education: A case study. In Proceedings - 1st Education Sciences Conference 2020, 67-78.
- Giacosa, Antonella (2021b). From Classrooms to screens: Lessons learned in lecturers' and students' experience. *Proceedings Mooc2Move Conference on "MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse" 9-10 April 2021*. Retrieved from <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03216424/document>
- Giles, David, Stommel, Wyke, & Paulus, Trena M. (2017). The microanalysis of online data: The next stage. *Journal of Pragmatics*, 115, 37-41. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.02.007>
- Hall, Jacob, Roman, Cesia, Jovel-Arias, Christian, & Young, Cayleen (2020). Pre-Service teachers examine digital equity amidst schools' COVID-19 responses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 435-442.
- Hampel, Regine (2019). *Disruptive technologies and the language classroom: A complex systems theory approach*. London: Palgrave-Macmillan.
- Hampel, Regine, & de los Arcos, Beatriz (2013). Interacting at a distance: a critical review of the role of ICT in developing the learner-context interface in a university language programme. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(2), 158-178. DOI: 10.1080/17501229.2013.776051
- Hampel, Regine, & Pleines, Christine (2013). Fostering student interaction and engagement in a virtual learning environment: An investigation into activity design and implementation. *CALICO Journal*, 30(3), 342-370. <https://doi.org/10.11139/cj.30.3.342-370>
- Hardt, Sophie (2018). Conversation analysis of repairs in second language classroom discourse (Grade 10), Munich, *GRIN Verlag*. Retrieved from <https://www.grin.com/document/919802>

- Heritage, John (1984). A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Atkinson, J. Maxwell, & Heritage, John (Eds.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis* (299-345). Cambridge University Press.
- Heritage, John (2012). The Epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 45(1), 30-52.
- Herring, Susan (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication* 4. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x>
- Herring, Susan (2018). The co-evolution of computer-mediated communication and computer-mediated discourse analysis. In Blitvich, Pilar, & Bou-Franch, Patricia (Eds.), *Analysing digital discourse: New insights and future directions* (pp. 25-67). Palgrave Macmillan.
- Hesse-Biber, Sharlene N., & Leavy, Patricia (2008). *Handbook of emergent methods*. The Guildford Press.
- Jenks, Christopher J. (2021). *Researching classroom discourse*. Routledge.
- Koschmann, Timothy (2016). « “No! That's not what we were doing though”: Student-initiated, other correction ». *Éducation et didactique*, 10(1). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2452>
- Kasper, Gabriele (2006). Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. *AILA Review* 19(1), 83-99. <https://doi.org/10.1075/aila.19.07kas>
- Kasper, Gabriele, & Wagner, Johannes (2011). A conversation-analytic approach to second language acquisition. In Atkinson Dwight (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117-142). Routledge.
- Kawulich, Barbara (2005). Participant observation as a data collection method. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.2.466>
- Kyprianou, Christina, Graebner, Melissa, & Rindova, Violina (2015). Strategic conversations: Methods for data collection and analysis. In Kimberly Elsbach & Roderick Kramer (Eds.), *The Handbook of Qualitative Organizational Research* (pp. 272-285). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315849072>
- Licoppe, Christian, & Morel, Julien (2018). Visuality, text and talk, and the systematic organization of interaction in Periscope live video streams. *Discourse Studies*, 20(5), 637-665. <https://doi.org/10.1177/1461445618760606>
- Luporini, Antonella (2020). Implementing an online English Linguistics course during the Covid-19 emergency in Italy: Teacher's and students' perspectives, *ASp*, 78. <https://doi.org/10.4000/asp.6682>
- McHoul, Alec W. (1990). The organization of repair in classroom talk. *Language in Society*, 19(3), 349-377. <https://doi.org/10.1017/S004740450001455X>
- Markee, Numa (2008). Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics*, 29(3), 404-427. <https://doi.org/10.1093/applin/amm052>
- Melander Bowden, Helen, & Svahn, Johanna (2020). Collaborative work on an online platform in video-mediated homework support. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 3(3). <https://doi.org/10.7146/si.v3i3.122600>
- Meredith, Johanne (2019). Conversation analysis and online interaction. *Research on Language and Social Interaction*, 52(3), 241-256. <https://doi.org/10.1080/08351813.2019.1631040>
- Meredith, Johanne, & Stokoe, Elizabeth (2014). Repair: Comparing Facebook 'chat' with spoken interaction. *Discourse & Communication*, 8(2), 181-207. <https://doi.org/10.1177/1750481313510815>
- Mondada, Lorenza (2019). Contemporary issues in conversation analysis: Embodiment and materiality, multimodality and multisensoriality in social interaction. *Journal of Pragmatics*, 145, Special Issue, 47-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.016>
- Montigel, Kristella (2021). Other-initiated repair and preference principles in an oral Classroom. *Journal of Pragmatics*, 178 (2021), 108-120. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.03.006>

- Moorhouse, Benjamin L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course 'forced' online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611. DOI: 10.1080/02607476.2020.1755205
- Moorhouse, Benjamin L., Li, Yanna, Walsh, Steve (2021). E-Classroom interactional competencies: Mediating and assisting language learning during synchronous online lessons. *RELC Journal*, 0(0), 1-15. DOI: 10.1177/00336882209
- Mortensen, Kristian (2008). Selecting next speaker in the second language classroom: How to find a willing next speaker in planned activities. *Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 55-79. <https://doi.org/10.1558/japl.v5i1.55>
- Nakamura, Ian (2008). Understanding how teacher and student talk with each other: An exploration of how 'repair' displays the co-management of talk-in-interaction. *Language Teaching Research*, 12(2), 265-283. <https://doi.org/10.1177/1362168807086295>
- Nakayama, Asami (2013). Student-Initiated student-repair in classroom. *Journal of Nagoya Gakuin University*, 24(2), 237-242.
- Novitasari, Tita, & Imperiani, Ernie D.A. (2019). A conversation analysis of repair strategies in Indonesian elementary EFL students. Proceedings of the Twelfth Conference on Applied Linguistics (CONAPLIN 2019). Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 207- 211. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200406.042>
- Ong, Kenneth K.W. (2011). Disagreement, confusion, disapproval, turn elicitation and floor holding: Actions as accomplished by ellipsis marks-only turns and blank turns in quasi synchronous chats. *Discourse Studies*, 13(2), 211-234. <https://doi.org/10.1177/1461445610392138>
- Peachey, Nik (2017). Synchronous online teaching. In Carrier, Michael, Damerow, Ryan M., & Bailey, Kathleen M. (Eds.), *Digital language learning and teaching: Research, theory, and practice* (pp. 143-155). Routledge.
- Peters, Michael A., Rizvi, Fazal, McCulloch, Gary, Gibbs, Paul, Gorur, Radhika, Hong, Moon, Hwang, Yoonjung, Zipin, Lew, Brennan, Marie, Robertson, Susan, Quay, John, Malbon, Justin, Taglietti, Danilo, Barnett, Ronald, Chengbing, Wang, McLaren, Peter, Apple, Rima, Papastephanou, Marianna, Burbules, Nicholas, Jackson, Liz, Jalote, Pankaj, Kalantzis, Mary, Cope, Bill, Fataar, Aslam, Conroy, James, Misiaszek, Greg, Biesta, Gert, Jandrić, Petar, Choo, Suzanne, Apple, Michael, Stone, Lynda, Tierney, Rob, Tesar, Marek, Besley, Tina, & Misiaszek, Lauren (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1777655>
- Pineda Hoyos, Jorge E. (2018). Error correction and repair moves in synchronous learning activities. *International Journal of Education Technology Higher Education*, 15(23), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0105-2>
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel, & Jefferson, Gail (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Schegloff, Emanuel A., Jefferson, Gail, & Sacks, Harvey (1977). The preferences for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382. <https://doi.org/10.2307/413107>
- Schegloff, Emanuel (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345. <https://doi.org/10.1086/229903>
- Schegloff, Emanuel (2007). *Sequence organization in interaction*. CUP.
- Schönfeldt, Juliane, & Golato, Andrea (2003). Repair in chats: A conversation analytic approach. *Research on Language and Social Interaction*, 36(3), 241-284. https://doi.org/10.1207/S15327973RLSI3603_02
- Sert, Olcay (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh University Press.
- Sert, Olcay (2019). Classroom interaction and language teacher education. In Walsh, Steve, & Mann, Steve (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 216-238). Routledge.

- Sindoni, Maria Grazia (2014). Through the looking glass: A social semiotic and linguistic perspective on the study of video chats. *Text & Talk*, 34(3), 325-357. <https://doi.org/10.1515/text-2014-0006>
- Sindoni, Maria Grazia (2019). "Of course, I'm married": Communicative strategies and transcription-related issues in video-mediated interactions. Bou-Franch, Patricia, Garcés-Conejos Blitvich, Pilar (Eds.), *Analyzing Digital Discourse*, 71-103. https://doi.org/10.1007/978-3-319-92663-6_3
- Sindoni, Maria Grazia (2020). Mode-switching in video-mediated interaction: Integrating linguistic phenomena into multimodal transcription tasks. *Linguistics and Education* (2021), Art. 100738. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.05.004>
- Stickler, Ursula, & Hampel, Regine (2015). Transforming teaching: New skills for online language learning spaces. In Regine Hampel (Ed.), *Developing online language teaching* (pp. 63-77). Palgrave Macmillan.
- Todd, Richard W. (2012). The effects of class size on English learning at a Thai university. *ELT Research Journal*, 1(1), 80-88. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltrj/issue/5473/74358>
- Walsh, Steve (2011). *Exploring classroom discourse language in action*. Oxon: Routledge.
- Walsh, Steve, Morton, Tom, & O'Keeffe, Anne (2011). Analyzing university spoken interaction: A CL/CA approach. *International Journal of Corpus Linguistics*, 16(3), 325-345. <https://doi.org/10.1075/ijcl.16.3.03wal>
- Walsh, Steve (2012). Conceptualizing classroom interactional competence. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 6(1), 1-14.
- Walsh, Steve, & Mann, Steve (2015). Doing reflective practice: A data-led way forward. *ELT Journal*, 69(4), 351-362. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv018>
- Waring, Handing Z. (2013). Managing Stacey: A case study of turn-taking in the language classroom. *System*, 41(3), 841-851. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.007>
- Wigham, Müge, & Satar, Ciara R. (2021). Delivering task instructions in multimodal synchronous online language teaching. *Alsic*, 23(1), 1-30. <https://doi.org/10.4000/alsic.4571>
- Wong, Jean, & Waring, Hansun Z. (2020). *Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers* (2nd ed.). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429488023>
- Yoon, Seo Y. (2020). Learning in emergent times: Learner experience and perspectives on ERT in university EFL courses. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 23(4), 109-131. <https://doi.org/10.15702/mall.2020.23.4.109>
- Zitzen, Michaela, & Stein, Dieter (2004). Chat and conversation: a case of transmedial stability?. *Linguistics*, 42(5), 983-1021. <https://doi.org/10.1515/ling.2004.035>

Appendix A
LIST OF ACRONYMS

CA: conversation analysis
 CLA: the action of clarification
 CLI: clarification initiation
 CLS: clarification closure
 EFL: English Foreign Language
 ERE: emergency remote education
 ERT: emergency remote teaching
 FPP: first pair part of an adjacency pair
 MS: mode-switching
 OCRI: open class repair initiator
 OIOR: other-initiated other-repair
 OISR: other-initiated self-repair
 PR: partial repetition
 Whs: question words
 R: repair
 SISR: self-initiated self-repair
 SIOR: self-initiated other-repair
 SLA: second language acquisition
 SPP: second pair part of an adjacency pair
 TS: trouble source
 TSQ: type- specific question

Antonella Giacosa, Università Roma Tre
 antonellamaria.giacosa@uniro.it

- EN** **Antonella Giacosa** has been teaching English as a Second Language in Italian high schools for over 20 years. In 2019, she started a PhD in Digital Humanities at Turin University (Italy) on video-mediated classroom discourse. She is a member of the Internationalization-at-Home project (University of Turin, Humber College Toronto, University of Hong Kong), a member of the European Scientific Journal editorial board for Humanities, and reviewer for articles on distance learning. She has published several contributions on Emergency Remote Education during the Covid-19 pandemic, currently available on social networks such as ResearchGate, Academia.edu and websites like publons.com and scopus.com.
- ES** **Antonella Giacosa** ha sido profesora de inglés como segunda lengua en centros de educación secundaria italianos durante más de 20 años. En el año 2019 comenzó un doctorado en Humanidades Digitales en la Universidad de Turín (Italia) sobre el discurso en el aula mediado por vídeo. Es miembro del proyecto "Internationalization-at-Home" (Universidad de Turín, Humber College de Toronto, Universidad de Hong Kong), así como del equipo editorial de la sección de Humanidades de la European Scientific Journal, como revisora de artículos sobre aprendizaje a distancia. Ha publicado numerosas contribuciones sobre Educación Remota de Emergencia durante la pandemia del Covid-19, que actualmente se encuentran disponibles en las redes sociales de ResearchGate, Academia y en sitios web como publons.com y scopus.com.
- IT** **Antonella Giacosa** insegna inglese come seconda lingua nelle scuole superiori italiane da oltre 20 anni. Nel 2019 ha iniziato un dottorato di ricerca in Digital Humanities presso l'Università di Torino (Italia) sul discorso in aula video-mediato. È membro dei progetti "Internationalization-at-Home" (Università di Torino, Humber College Toronto, Università di Hong Kong) e "Tale of two cities" (Università di Torino, University di Hong Kong), e fa parte del comitato redazionale per la sezione Humanities dell'European Scientific Journal come revisore di articoli sull'apprendimento. Ha pubblicato diversi contributi su Emergency Remote Education durante la pandemia di Covid-19 attualmente disponibili sui social network come ResearchGate, Academia e siti web come publons.com e scopus.com.

The switch to remote instruction in Spanish heritage language courses: Why social presence matters

ANGÉLICA AMEZCUA
University of Washington

ANEL BRANDL
Florida State University

EVELYN DURÁN URREA
Lehman College

ESTRELLA RODRIGUEZ
Florida State University

Received 28 April 2021; accepted after revisions 20 July 2021

ABSTRACT

EN The pandemic amplified the educational disparities that Latinx students face in virtual courses. This research project describes Spanish Heritage Language (SHL) learners' experiences with remote instruction, and it proposes using the Community of Inquiry Model (Garrison et al., 2000) and modified versions of the Theory of Social Presence (Fayram, 2017; Hauck & Warnecke, 2012; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015) as guiding frameworks to obtain information about social presence (SP) aspects in the online classroom. A total of 126 SHL learners took a validated online survey to evaluate the challenges of switching to a remote modality of instruction. This research emphasizes the need to design effective online courses that foster SP as a key element to diminish feelings of isolation and encourage active participation in the classroom. We propose that teaching presence is an important component of social presence in online SHL courses, and we offer pedagogical implications for practitioners.

Key words: LATINX STUDENTS, SPANISH HERITAGE LANGUAGE COURSES, ONLINE CLASSES, SOCIAL PRESENCE

ES La pandemia amplificó la disparidad educativa que el alumnado latino sufre en los cursos virtuales. Este proyecto describe las experiencias del alumnado latino en las clases virtuales de español como lengua de herencia (SHL) y propone el uso del modelo de la Community of Inquiry (Garrison et al., 2000) y la teoría de la Presencia Social (junto con sus modificaciones: Hauck & Warnecke, 2012; Fayram, 2017; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015) como guía para entender la presencia social (PS) y sus factores en las clases virtuales. Un total de 126 participantes respondieron a un cuestionario en línea validado para evaluar los retos que supuso el cambio a una enseñanza a distancia. Los resultados indican la importancia de diseñar cursos virtuales efectivos que promuevan la presencia social como el elemento clave para disminuir el aislamiento y promover la participación activa en las clases. En este estudio proponemos que la presencia docente es un componente importante de la presencia social en la enseñanza virtual del español como lengua de herencia y ofrecemos implicaciones pedagógicas para el profesorado.

Palabras claves: ALUMNADO LATINO, CURSOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA DE HERENCIA, CURSOS EN LÍNEA, PRESENCIA SOCIAL

IT La pandemia ha aumentato le disparità educative che studenti/esse latini/e affrontano nei corsi a distanza. Questo studio descrive le esperienze di apprendenti di Spagnolo come Lingua Ereditaria (SHL) nella didattica a distanza (DaD), e propone l'uso del modello della *Community of Inquiry* (Garrison et al., 2000) e della Teoria della Presenza Sociale (con le sue variazioni: Fayram, 2016; Hauck & Warnecke, 2012; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015) come modelli per ottenere informazioni su aspetti della presenza sociale (SP) durante le lezioni online. 126 studenti hanno risposto a un questionario validato online per valutare le sfide poste dal passaggio alla DaD. I risultati evidenziano la necessità di corsi online efficaci che promuovano la SP come fattore chiave per diminuire il senso di isolamento e incoraggiare una partecipazione attiva alla lezione. Viene suggerita la presenza dell'insegnante come componente importante della SP nei corsi online di SHL e vengono trattate le implicazioni pedagogiche per i docenti stessi.

Parole chiave: STUDENTI/ESSE LATINI/E, CORSI DI SPAGNOLO COME LINGUA EREDITARIA, LEZIONI ON-LINE, PRESENZA SOCIALE

✉ **Angélica Amezcua**, University of Washington
aamezcua@uw.edu

1. Introduction

It has already been two years since many educational institutions moved to remote instruction due to Covid-19. The pandemic not only brought uncertainties and challenges that led many schools to make this change, but it also amplified the social injustices people of color have faced throughout the years in the US. For instance, the health disparities that have affected the Latinx community throughout the years increased during the pandemic, which resulted in the Latinx community having the highest numbers of COVID-19 cases and hospitalization rates. In fact, the Latinx community made up 30% of the country's COVID-19 cases ("Double Jeopardy: COVID-19," 2020). Also, the Latinx community is one of the ethnic groups who has been heavily impacted financially; they account for 23% of the initial job losses because of the closure of the industries that depend on consumer spending (Zamarripa & Roque, 2021). Another social injustice that has amplified with this pandemic is the educational inequality which impacts Latinx students. The drastic change to remote learning reinforced Latinx students' struggles to stay in school and receive access to the appropriate technology for online learning. These inequalities illustrate the need to narrow the Latinx achievement gap and close the digital divide.

In a recent study on the key markers for a successful Spanish Heritage Language (SHL) program, Beaudrie (2020) found that one of the common key markers that made a SHL program successful was their use of technology either by implementing a flipped classroom model or incorporating digital tools such as digital storytelling, online reading tools, tele-tandem sessions, virtual discussion boards, among others. Moreover, the program directors recruited for Beaudrie's study stated that the use of technology in the SHL classroom was a great resource for individualized instruction.

Exploring the experiences of Latinx students in online classes and examining effective ways to strengthen students' social presence in these virtual spaces is imperative as SHL programs expand throughout the US. Thus, the objective of the current study is twofold. First, we bring to light the obstacles Latinx youth have faced during the switch to remote instruction and how these obstacles have heightened since then. Second, we propose the implementation of diverse elements of social presence (SP) in the SHL course curriculum to address the disparities we have outlined previously. Social presence refers to the "interaction with others for social and/or affective purpose within [asynchronous] and synchronous online language learning context" (Fayram, 2017, p. 46). We conceptualize it as the connection between instructor and learners in the form of interaction for pedagogical purposes. These interactions can manifest as either instructor providing support to their students or students engaging in authentic and active learning. According to Strong et al. (2012), SP is vital for diminishing students' feelings of isolation, building trust and solidarity among students, and for creating a sense of community in remote and online classes. Given that Spanish Heritage Language courses' primary goal is to promote Spanish maintenance by reinforcing students' linguistic confidence via speaking activities, we propose SP as a key element to foster students success and also improve their confidence in online courses (Amecua, 2019; Beaudrie, Ducar & Potowski, 2014; Valdés, 1996), we propose SP as a key element to foster students' success in online classes. The current project adds to the scarce literature of teaching SHL courses under new challenges like the pandemic. Specifically, this study is the first of its kind as it brings together an analysis of SHL courses, Latinx students, and the implementation of SP practices in SHL classrooms. SHL students need a well-differentiated curriculum and pedagogy when compared to other language students because most of these students first language is Spanish, which they learned through their interactions with their families while growing (Beaudrie, Ducar, & Potowski, 2014). Therefore, they have diverse language skills and also have different language needs; this study proposes the implementation of SP elements in the teaching of SHL online courses to allow for substantial interactions that take into account Latinx students' abilities and needs. and this study proposes one in which SP and teaching presence is paramount particularly considering the new changes of the last year. Some of the findings -which include suggestions from SHL students themselves- offer pedagogical implications for practitioners who teach SHL learners in a virtual environment and proposes designing effective online courses that foster social presence to diminish feelings of isolation and encourage active participation. Thus, with the growth of SHL courses throughout the United States and the recent demand for the implementation of adequate online learning post-COVID-19, the current research will not only be a steppingstone in designing effective online curriculum, but will also address and challenge the educational disparities Latinx students continue to face.

2. Theoretical framework

The pandemic forced 55 million children in the U.S. to stay home, leaving many out of school, and others were not given adequate remote instruction (García & Weiss, 2020). Emerging data from this period shows a deep crisis in teaching and learning that has reframed the way educators now understand effective teaching and learning, particularly online. With the change to remote instruction, it has become evident the need for the effective integration of online instruction. Recall that there are major differences between remote and online instruction. Online classes have been offered at various institutions for years, and practices are established beforehand as students complete course requirements entirely online. Clear expectations in this format are outlined from the beginning. It differs from a switch to remote instruction due to a health emergency of a course that otherwise would have been taught face to face. Remote courses during the pandemic necessitated a flip from a traditional face-to-face format to an online format. The latter is the context in which this research is inserted. To examine students' experiences with remote instruction, this study will make use of the *Community of Inquiry Model* (Garrison, Anderson, & Archer, 2000) and modified versions of the *Social Presence Model* (Fayram, 2017; Hauck & Warnecke, 2011; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015). Given the importance of *community* and *sense of belonging* for Spanish heritage speakers in the Spanish classroom ((Fayram, 2017; Hauck & Warnecke, 2011; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015), we opted for these models which position and center SP (the perceived reported experience of being with and interacting with classmates online) as the key element to attain effective online instruction.

The Community of Inquiry model is a framework that identifies the elements that are crucial prerequisites for a successful higher education in a computer-mediation communication environment (Garrison, Anderson & Archer, 2000). This model argues that learning occurs within the community through the interaction of three core elements: cognitive presence, social presence, and teaching presence (Garrison, Anderson & Archer, 2000). According to this model, the most basic component to succeed in Higher Education is *cognitive presence*, which is the extent to which the participants in any configuration of a Community of Inquiry (CoI) can construct meaning through sustained communication. Garrison, Anderson, and Archer (2000) mention that cognitive presence, the first core element, "is a vital element in critical thinking, a process, an outcome that is frequently presented as the ostensible goal of all Higher Education" (p. 89). The second core element, *SP*, refers to the participants' ability in the Community of Inquiry to project their personal characteristics into the community, thus presenting themselves to the other participants as "real people." According to this model, an essential aspect of establishing social presence in face-to-face settings is visual cues. When computer-conference participants have never met, the lack of visual cues that lead to effective relationships may present particular challenges to establish a social presence (Garrison, Anderson, & Archer, 2000). However, according to Kuehn (1993) and Walther (1994), participants can develop techniques, such as the use of emoticons or other unconventional symbolic displays, to add affective components to computer-mediated dialogue. The third element of the model, *teaching presence*, consists of two general functions that, in an educational environment, are mainly the responsibility of the teacher. According to Garrison et al. (2000), the first of these functions is the design of the educational experience. This includes the selection, organization, introductory presentation of course content, design, development of learning activities and assessment. The second function is facilitation, a responsibility that may be shared among the teacher and students. The teaching presence element has the goal to support and enhance social and cognitive presence in order to achieve the expected educational outcomes.

The challenge educators face today is creating a CoI in a virtual environment (Garrison et al., 2000). Thus, the CoI model distinguishes between cognitive, social, and teaching presence as invariable elements that shape the main framework for formal higher-level online education analyses. Garrison et al. (2000) state that these three elements of the CoI can enhance or inhibit the quality of the educational experience and learning outcomes. The researchers have applied this model to identify and assess meaningful educational activities in an online environment and have proposed a template with a set of *indicators* of the three crucial elements for a fruitful CoI. The *examples of indicators of cognitive presence* correspond to four phases of critical educational inquiry: triggering event (recognizing the problem, a sense of puzzlement), exploration (information exchange, discussion of ambiguities); integration (connecting ideas, creating solutions); resolution (vicariously apply new ideas, critically assess solutions). The *examples of social presence indicators* include emotional expression (emotions, autobiographical narratives); open communication (risk-free expression, acknowledging others, being encouraging); group cohesion (encouraging collaboration, helping, and supporting). The *examples of teaching presence indicators* include instructional management (structuring content, setting discussion topics, establishing discussion groups); building understanding (sharing personal meaning and values, expressing

agreement, seeking consensus); direct instruction (focusing and pacing discussion, answering questions, diagnosing misconceptions, summarizing learning outcomes or issues). See Figure 1.

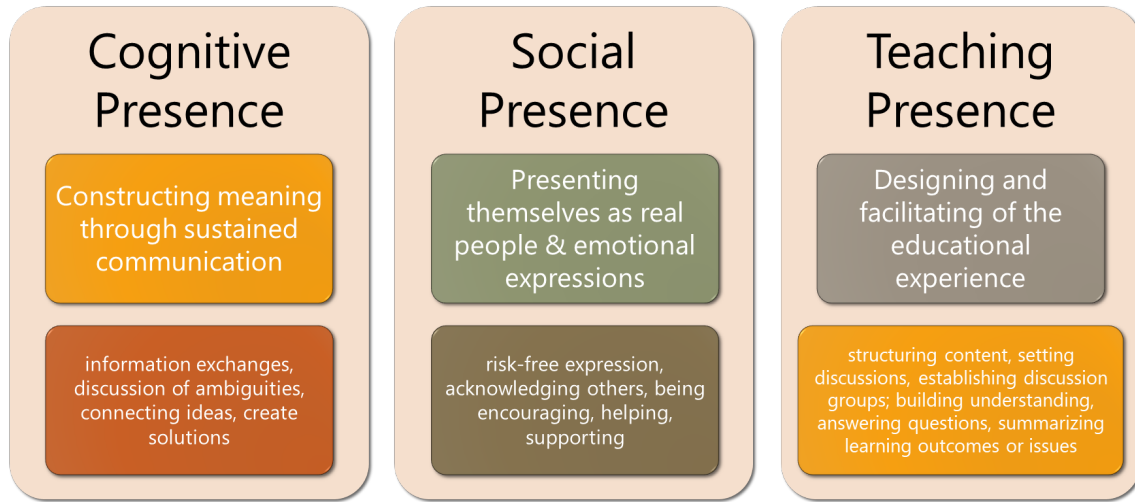


Figure 1. Sample indicators, Community of Inquiry Model (Garrison, Anderson, & Archer, 2000)

The template proposed by Garrison et al. (2000) is intended to guide research into the optimal use of online teaching as a medium for realizing educational goals in a distributed learning context. The CoI framework has been the basis for most content analysis work carried out in SP research to date, including language learning and language teacher education studies.

The other framework that guides this study is Hauck and Warnecke’s (2012) social presence approach which emphasizes the social, cultural, and discursive implications of using computer mediated communication in teaching and provides valuable guidance. Their research illustrates the impact of material design in generating SP. The researchers suggest that SP, especially “the individual’s ability to demonstrate his/her availability for and willingness to participate in interaction” (p. 98), is the central driving force for a successful CoI. Hauck and Warnecke call for a fundamental reconsideration of Garrison, Anderson, and Archer’s (2000) CoI tripartite approach. Specifically, Hauck and Warnecke (2012) propose to separate SP from cognitive and teaching presence. They position SP as the core element because they found in their study that SP is “the *conditio sine qua non* for learning in CMC contexts” (Hauck & Warnecke, 2012, p. 3) and a phenomenon that emerges through task performance in computer mediated communication.

To complement Hauck and Warnecke’s (2012) argument for centering SP as a core element in online course curriculum, we also include Strong et al. (2012), Fayram (2017) and Whiteside’s (2015) proposals on SP. Strong et al. (2012) propose that to center SP as a key element in online courses, the assignments implemented should involve collaboration as well as interactions between students and instructors, institute authentic learning experiences that align with students’ interests and needs, and lastly, increase faculty support in these virtual classes. Fayram (2017) argues that positive SP not only supports and facilitates language interactions, but it is also an essential aspect of communication in language learning. For this reason, she suggests adding *language learning presence* as a new concept to the SP framework. Language learning presence includes any language learning through either focus on form(s) and/or focus on meaning; more specifically, this new concept alludes to perception (i.e., awareness of language learning) and language practice (i.e., non-active learning and mechanical activities). Whiteside (2015) proposal includes adding two key elements to the model of SP: (a) recognizing the prior knowledge and experiences of students and (b) promoting effective instructor involvement and instructional strategies and activities.

3. Literature review and purpose of this study

3.1. The educational disparities of Latinx students in Higher Education

The achievement gap in education refers to any significant and persistent disparity in academic performance or educational attainment between different ethnic groups. Latinx students for instance, in the last 30 years continue to have low academic achievement in reading and mathematics in comparison to the

White and Asian students. Also, Latinx students are one of the groups with the highest dropout rates in the United States (McFarland et al., 2019; NAEP, 2012). This is because Latinx students face many obstacles in society and in education. In higher education institutions, some of these obstacles include hostile campus climate, lack of mentorship, and low financial aid which are significant factors that negatively affect their pursuit of college (Pérez Huber & Cueva, 2012). The U.S. Census Bureau Report (2019) states that less than 15% of the total Latinx population have earned a higher education degree. It also calculated that from the total Latinx population in 2018, 11.6 % of this community has a Bachelor of Arts (BA), 3.2% earned a Master's (MA), 0.55% obtained a professional degree, and 0.48% have a doctoral degree. This is in comparison to the total U.S. population where 14.5% have a BA, 6.3% earned a MA, 0.96% obtained a professional degree, and 1.36% have a doctoral degree.

The pandemic and remote teaching intensified educational disparities and added new obstacles which have led to lower school retention rates. In Los Angeles, the second largest unified district in the US, it was reported that after March 2020, more than 50,000 black and Latinx students in middle school and high school rarely attended virtual classrooms or interacted in the online platforms (Esquivel & Blume, 2020). This was not because of a lack of interest in school; rather it was the result of the digital divide where low-income communities do not have adequate internet access nor own a device besides a phone to connect to the online learning environment. Before the pandemic, many low-income community students in higher education depended on their institutions' internet access and computer labs to mitigate this digital inequality (Katz, Jordan, & Ognyanova, 2021). The recent demand to switch to remote teaching impacted 16 million students who lacked adequate internet access or electronic devices, and even after resources were provided, only 4 million students were able to receive the resources necessary to participate in remote learning (Tate, 2021). Tate (2021) states the need to make online learning equitable and accessible to all students. He mentions that it is essential to keep fighting because not closing the digital divide will impact the quality of students' education and their retention rates.

Another significant factor that hinders school retention rates is the level of students' engagement in online classes. Esquivel & Blume (2020) found that Latinx students were among one of the ethnic groups that participated the least in online classes. The authors reported that Latinx students were likely to participate 10%-20% less than their white peers. The inability to engage students in online learning could be the reason why the number of first-generation college applicants is down 3% in comparison to last year before the pandemic. The Free Application for Federal Student Aid (FAFSA) applications also dropped 10% in comparison to last year (Williams June, 2020). In Fall 2020, the number of Latinx, Black and Native American students attending school dropped 13%. Incorporating and strengthening SP in the curriculum could increase students' participation in the course.

3.2. Social presence, a key element in online learning and teaching

Strong et al. (2012) highlighted the importance of incorporating collaborations and interactions among classmates and instructors, and overall, emphasized the significance of incorporating and reinforcing the SP approach in an online course. They stated that the absence of facial expressions, nonverbal communication, and physical presence in online courses diminishes students' social presence (e.g., Tu & McIssac, 2002). Strong et al. (2012) used Social Presence Theory and Motivational Theory to examine graduate students' perception of the learning environment, social presence, and the overall satisfaction of the students. The participants were enrolled in an agricultural education e-learning course. A hundred and sixty-four students, mostly female (n=73) and white (n=97), volunteered to participate in the study and completed three surveys at the end of the course: a Distance Education Learning Environment Survey, Social Presence Scale, and a Satisfaction Scale.

The findings showed that the ability to interact with other students and their autonomy in the course were the most positive components of e-learning that provided a richer experience in the course. SP, overall, had the largest effect on the participants' satisfaction with the class. For example, students favored an active learning approach instead of lecture-based instruction, and students opted to develop a relationship with their classmates and for the opportunity to maintain their individual identity throughout the course. In sum, the study emphasized the importance of collaborations and interactions among the classmates and the instructor, and the significance of SP approach in an online course. The researchers explained that meeting the needs of students and working towards increasing students' satisfaction in an online course is crucial to decrease dropout rates.

In another study, Whiteside (2015) explored the level of SP in an online graduate-level programs designed to help K-12 school officials understand SP in a blended learning program. This study explored two different cohorts in a four-year data collection process. The participants were school officials. The first cohort consisted of seventeen participants, and the second cohort consisted of five participants. There was a mix of ages, genders, and races in each cohort. Each cohort began their first face-to-face session in July with four one-credit courses during an intensive six-day session. The participants transitioned to two fifteen-week terms of online coursework and finally, returned to campus for a four-day, face-to-face facilitation for their final three credits. The researcher explored the following research questions, (a) how does SP affect blended learning programs and vice versa? and (b) how can coded online discussions, face-to-face observation notes, and interview transcriptions illustrate SP in a learning community? The method included coding the online discussions for sixteen online courses using pre-established SP coding schemes developed by Rourke, Anderson, Garrison and Archer (1999), Polhemus, Shih, and Swan (2001), and Swan (2002). It also included an examination of instructor and student interview transcriptions and the author's observation notes from over a dozen face-to-face courses.

After the data analysis, two key missing components of SP emerged as the differences between the two cohorts: (a) the importance of the knowledge and experience of the participants, and (b) the importance of the instructors' involvement and the instructional strategies. Instructor involvement refers to the instructor's use and planning of community building activities to establish relationships and make social connections. According to the author, these two components are as central to SP as the categories in the original social presence coding scheme: affective, cohesive, and interactive. Therefore, these two missing elements along with the social presence coding scheme were combined to form Whiteside's (2015) Social Presence Model which now includes the following areas: Community Cohesion, Affective Association, Instructor Involvement, Interaction Intensity, and Knowledge and Experience.

In addressing language learning in online courses, Boothe (2017) expanded on the three components already presented in Garrison et al. (2000), which relate to cognitive, social, and teaching presence for a successful online language learning environment. For Boothe (2017) the three components are part of active learning strategies when course goals are present in classroom activities that allow for individual and group growth with the instructor as a facilitator to build it all. Effective social presence is thus attained when students feel engaged in collaborations that allow them to learn the language. These factors help create a community of learning with multilayered effect and in which involvement from all parts is paramount. For language learning in particular, a cognitive presence connects with the achievement of course goals and objectives through student engagement in the language being taught. Therefore, designing projects that motivate discussions and connect to student realities is paramount.

An SP component leads students to interact with each other while maintaining individuality and the social aspect serves as a linkage among all course users. The teaching presence aspect is also important because students are able to develop skills in a language in which the instructor facilitates and creates opportunities for critical thinking and practical inquiry. Boothe states that a strong teaching presence is relevant in online language courses since the instructor is the binding element in creating the community of learning. The instructor facilitates interaction and assumes a leadership role in the course by providing linguistic feedback which encourages further development in students. Finally, constant reflection on a weekly basis helps consolidate the cognitive, social and teaching components while making needed throughout the semester or quarter.

Fayram's (2017) study, one of the only studies that has analyzed virtual teaching, explored SP and its role in online language tutorials at The Open University in Milton Keynes, England. The researcher examined the following: (a) how does a individual's SP influence language learning, (b) how does another student's SP influence the individual learner's language learning and group, and (c) how does a tutor's SP influence the individual learner and group learning? Fayram (2017) drew on several fields to understand SP in an online language learning modality. First, the researcher used insights from the field of multimodality to understand the meaning-making potential of multimodal environments. The author also drew on CoI (Garrison et al., 2000) and Vygotsky's Sociocultural theory as frameworks to explore the importance of social interaction in learning. This study has an integrated methodology with a qualitative approach, and used mixed methods to collect data via questionnaires, interviews and recorded observations of online language tutorials offered to language students through an online platform. The participants in this study were language students at the Open University. They had varying proficiency levels and were from different age groups. The participants were either studying French, German, Italian, Spanish, or Chinese. The data was analyzed qualitatively via thematic

and discourse analysis with coding schemes to identify patterns of social presence in the data. The main finding of the study is that positive SP is important in online language learning to strengthen and facilitate language interaction, but its effect may depend on individual learner differences and emotional responses. Fayram (2017) concludes that the effects of SP are dependent upon factors related to individual learner differences, emotional responses, as well as its interplay with teaching presence, and *language learning presence* (LLP). LLP is a new concept put forward in this study, and it refers to the type of presence that incorporates language learning (cognitive engagement with language rules), and language practice. For instance, the focus is on whether students can practice the language either in grammatical activities or freely using Spanish.

Taken together, the findings of these studies indicate that establishing SP in online and remote instruction is essential to create a community of learning where students feel connected and can thrive. This is particularly important for our Spanish heritage speakers who are different from second language learners. SHL students can benefit from a differentiated curriculum designed with SP elements. The purpose of the present study is, therefore, to fill one of the gaps in SHL education, which is online teaching. We aim to examine the experiences of students to determine whether there are elements of SP use currently in the SHL course at the university level. Additionally, the goal is to provide practitioners with pedagogical practices incorporating SP elements to increase student involvement and social connections with other students and instructors.

3.3. Purpose of the study and research questions

The previous review of literature exemplifies the impact of implementing and reinforcing SP in both content and language (not SHL) online classes. The previous studies suggest that including elements of SP, such as collaborations and interactions among the classmates and the instructor in the online classroom, is essential to increase students' active participation, satisfaction, and decrease dropout rates. Given the fast-paced growth of SHL courses, it is pivotal to analyze how such classes can also support students in the virtual classroom and contribute to creating an equitable education for Latinx students, while reducing their anxiety level and increasing their possibilities to connect with each other. It is calculated that by the year 2028, Latinx students will be 20 % of the total undergraduate population in Higher Education (National Center of Education Statistics, 2020). Therefore, the purpose of this study is to examine how SHL courses could support Latinx students' academic journeys and increase the level of engagement by examining SP in these specialized classrooms. Focusing on SHL courses is a necessary stepping stone in analyzing how virtual classes could contribute to narrowing the disparities Latinx students face, especially in remote learning even more now that both online learning and SHL education continue to grow.

Thus, using the CoI and SP frameworks, the research questions that guide the current study are:

- 1) What were students' experiences in remote instruction in terms of level of anxiety, level of comfort, and feeling of connection with their peers and instructors?
- 2) In what ways do remote SHL classes incorporate elements of social presence such as individual learner, teaching presence, and language learning presence in their virtual classes?

4. Methodology

4.1. Participants

A total of 126 Latinx students participated in the current study. They were all enrolled in SHL classes at the intermediate and upper-intermediate level in two large universities in the Northeast and Southeast US. All students reported having no uncorrected visual or hearing impairments. Their mean age was 20.2, and they all had been born in the United States or had indicated their age of arrival in the United States was between 3 and 11.

The SHL speakers from the Southeast were undergraduate students at a large research university in Florida where Latinx students represent 17.6% of the full student body. These participants were taking a lower-intermediate course designed for SHL speakers. For the most part, they are second-generation heritage speakers of Cuban parents and first-generation Puerto Ricans who have attended English schools in the state. The lower-intermediate course offered at the same institution fulfilled the Arts and Sciences Foreign Language requirement which is normally completed in three semesters. In addition, this course is a prerequisite for all Spanish majors. By the end of the course, students can recognize, analyze, and understand all Spanish verb tenses, modes, and simple syntactic patterns. The curriculum focuses on reviewing stress rules and patterns, especially syllabification rules and accent marks. Another objective of the course is for students to effectively

use formal variations of everyday vocabulary and formal patterns of written discourse of academic/formal Spanish through various projects.

The Northeast SHL speakers were students at a large college in New York City. The college is a senior liberal arts college of the City University of New York system. The college campus is located in the Bronx, a borough of New York City with 1,418,207 people with a 56.4% population reporting Hispanic origin (U.S. Census report, 2021). The non-English language spoken by the largest group is Spanish, spoken by 47.7% of the population. In addition, the college is recognized as a Hispanic serving institution with an overall population of 13,000 undergraduate students. The Hispanic/Latinx make up 51.4% of the population and the students are mainly of Dominican descent (approximately 58%) and the other Latinx groups are Puerto Rican, Mexican, Mexican American, and Central and South American.

The Northeast study participants were enrolled in six classes of the four SHL courses at the beginner-intermediate (semester 1 and 2) and upper-intermediate (semester 3 and 4) levels offered in the Language and Literatures department. The curriculum for SHL courses was designed taking into consideration the Latinx population at the college and focus on vocabulary development, grammar, spelling, reading, and writing taught through a multiliteracy, critical, and dialectical approach (Leeman & Serafini, 2016; Martínez, 2003). A computerized placement test is administered to establish student placement at the start of the language program.

4.2. Research Team

Our research team consists of two assistant professors and two teaching professors living and working in New York, Florida, and Washington, who each brought a range of experiences and perspectives to this study. Author 1 is a Latinx woman who was raised in Mexico until she was 11 years old, speaks Spanish as a first language, and started learning English when she immigrated to California. She is a SHL speaker and is an Assistant Professor and Director of the Spanish Heritage Language Program in Seattle, Washington. She teaches Spanish to SHL students. Author 2 is a Mexican woman, born and raised in Mexico as a monolingual speaker of Spanish. She immigrated to the U.S. at age 22 to pursue graduate school. She is now a bilingual Teaching Professor of Spanish and Linguistics in Florida, where she coordinates the Spanish Heritage Track for heritage bilingual students. Author 3 is a Latinx woman raised in Northern Mexico in a Spanish monolingual household, who learned English as an adult, immigrated to the Southwest U.S. for study and work in 2001, and now resides in the Eastern United States. She is an Assistant Professor who teaches and directs the Spanish HL track. Author 4 is a Hispanic woman raised in the Caribbean region in a Spanish-speaking household and who had resided in Canada for an extended period before relocating to the Southeast United States for study and work. She is currently teaching SHL courses in Florida. Our perspectives are informed by our collective experiences in teaching SHL courses and conducting research in the field of heritage language education.

4.3. Data collection and instruments

Students' linguistic background information was obtained by means of the Bilingual Language Profile (BLP) (Birdsong, Gertken, & Amengual, 2012). The BLP is used to register the language dominance of the heritage bilingual population. The BLP does not characterize language dominance as simply a measure of what language in the bilingual is stronger or used more often. It rather captures the complexity of the linguistic patterns in place at home, at school or at work by relating language use and attitudes without disregard for proficiency skills. There are four sections in the BLP: language history, language use, language proficiency and language attitudes with a continuous score of -218 to 218. Participants responded to the English-Spanish battery. A score of zero or close to zero indicated participant balanced bilingualism. In this study, average BLP dominance in this group of participants revealed an index of -21.79 with the participating sample showing balanced bilingualism. As Table 1 shows, the English dominance score was 144.47 and the Spanish dominance was 166.26. Table 1 also offers a summary of scores by sections. Overall, participants reported using both languages at home and at school in equal measure.

Table 1
Students' bilingual language profiles

Language	Language History	Language Use	Language Proficiency	Language Attitudes	Total Dominance
English	32.23	30.52	49.94	31.78	144.47
Spanish	26.78	30.52	54.48	54.48	166.26

Students' perceptions of remote instruction were obtained by a 30-question online survey. The online survey was designed to investigate Spanish heritage bilinguals' perceptions of remote instruction in their Spanish heritage courses. We used the Col Model (Garrison et al., 2000) and the Theory of SP (Fayram, 2017; Hauck & Warnecke, 2012; Strong et al., 2012; Whiteside, 2015) as guiding frameworks to formulate the survey questions. The research team collaboratively wrote and chose these 30 questions to include in the survey. The 30 questions were intended to capture the elements of SP such as individual learner presence, language learning presence, and teaching presence. They also included open-ended questions that delve into SHL's perceptions of connectedness (to their instructors and peers in both formats), as well as their levels of motivation, interaction, and feeling of belonging as part of the qualitative analysis. Another subset of questions was formulated to test whether SHL students view their Spanish class as a community and a community of learning. The online survey also contained questions that explore the level of anxiety, comfort, and connectedness in SHL courses in both formats (remote vs. face-to-face) as represented by numerical data (percentages) for the quantitative analysis. Appendix A presents the complete survey.

4.4. Procedures

Once the researchers received Institutional Review Board (IRB) approval to work with human subjects, authors 2 and 4 contacted the SHL instructors that taught at the university in Florida and at the college in New York. Author 3 asked the instructors if she could virtually visit their classroom to personally invite the students to participate in the study. No compensation was offered to the participants in the study. There was only one session for data collection where participants took the 30-minute survey plus the 10-minute BLP. Students spent an average of 40 minutes in both tasks. The participants first completed the online instruction survey, which had Likert scale and open-ended questions, and then they moved to the BLP. This is a multi-site project, and data collection in all sites had the exact same data collection procedure.

4.5. Validity, reliability, and data analysis

This study is a mixed methods analysis with a quantitative and a qualitative design. As part of the quantitative analysis, the researchers of the current study analyzed the numerical data obtained from the survey by calculating the mean response of participants to questions related to their level of anxiety, comfort, and connectedness. The authors also analyzed the open-ended questions as part of the qualitative analysis. The coding scheme used to analyze survey responses resulted from a combination of Garrison et al. (2000), Hauck and Warnecke (2012), Fayram (2017), Whiteside (2015), and Strong et al.'s (2012) proposals on the impact of material design and curricular activities to generate SP in the classroom. To analyze survey data, the authors first undertook a content analysis of survey responses as proposed by Hauck and Warnecke (2012). This analysis had a qualitative nature, which included expressions of emotions as reported by the students. Hauck and Warnecke (2012) also proposed adding Individual Learner presence (IL) in the coding scheme, along with its affective expressions. Whiteside (2015) provided the needed background to focus on instructor involvement as an important component of survey analyzes. This led to the inclusion of a second major code: *Teaching Presence* (TP), which provided a venue to evaluate particular pedagogical practices implemented with SHLs in a remote teaching environment. The social presence scale adapted from Fayram (2017) was useful to include the remaining codes, *Language Learning Presence* (LP) and *Lack or Need for Social Presence* (LNSP). This scale has been previously used validated in online course evaluations (Cobb, 2009; Swan et al., 2008), and has reported a Cronbach's Alpha of .88 and an internal consistency of $\alpha = .94$. Whereas Swan et al., (2008)'s was not fully adopted, part of their scale was adapted to reflect changes that had taken place with the switch to remote instruction in 2020. A central goal was to capture student anxiety (if any) via the surveys in a new modality of learning and knowing about educational disparities traditionally being faced by SHL students, as outlined in the introduction. A central purpose in survey design was to investigate ways for the maintenance of a community of learning in the new teaching and learning environment. The social presence scheme adapted from Fayram (2017) allowed to identify categories and themes to quantify findings across the four major codes.

The complete coding scheme is included in Appendix B.

To enhance the credibility and rigorousness of the current research, the four-person research team engaged in critical and sustained discussions of emerging ideas (Rossman & Rallis, 2017). Specifically, they met online on a weekly basis to discuss the data, coding procedures, and to compile the data to be able to extrapolate patterns fitting into each category. The researchers utilized Garrison et al. (2000), Hauck and Warnecke (2012), Fayram (2017), Strong et al.'s (2012), Whiteside (2015) frameworks as *priori* codes, and this process yielded four major codes: Individual Learner, Teaching Presence, Language Learning Presence, and Lack or need for Social Presence. For each major code category, the authors also added more specific coding schemes. Individual Learner, for example, includes affective expression (values, emotion, emotional connection), interactive (social sharing which includes interaction and collaboration), and cohesive (acknowledgment, approval from instructors and/or peers). Teaching Presence refers to any connection and interactions for pedagogical purpose. This includes instructor support, authentic support, and active learning. Language Learning Presence indicates the learning about the language either through a focus on form(s) and focus on meaning. The emphasis is on whether students were able to practice the language either in grammatical activities, or by freely using Spanish with a focus on meaning approach. The latter category includes perceptions, an awareness of language learning of self and of participating with others for language learning purposes. It also includes language practices such as non-active learning and mechanical activities. Additionally, to these three major code categories, it was also vital to count for lack or need for social presence, which considers any instance where students ask for more collaboration and activities where they can engage with their peers in specific classroom activities. This fourth major code also encompasses students' suggestions for the instructor to interact more with them and incorporate activities that take into account students' needs. The final coding scheme resulted a combination of codes outlined by Fayram (2017) and Strong et al. (2012) based on the theoretical tenets provided by Garrison et al. (2000) and Hauck and Warnecke (2012). This made it possible to include past and more recent proposals pertaining to social presence theory with an emphasis on teaching presence and the need to address anxiety and isolation in SHL students.

5. Findings

5.1. Levels of anxiety, comfort, and connection in the SHL virtual classroom

To answer research question one, the overall experience of the students, and based on the review of the literature, the analysis is centered in any instance of feelings of anxiety, level of comfort, and on their feelings of connection with their peers and instructors. For instances, when students were asked about their level of anxiety based on delivery mode, 42% students indicated feeling more anxious in remote courses and 20% reported feeling more anxious in face-to-face courses (See Figure 2 below).

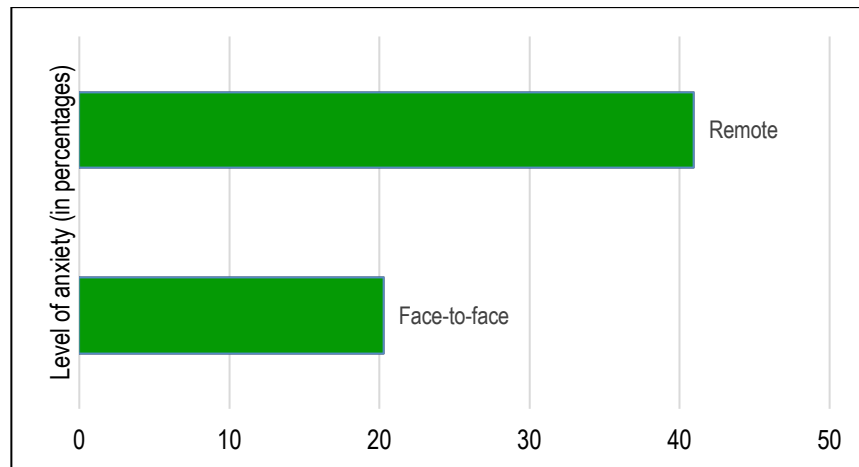


Figure 2. Level of anxiety by delivery mode (remote vs. face-to-face)

Also, although many of the participants (49%) agreed that computer-mediated communication was an excellent medium for social interaction in remote courses, the quantitative analysis of student response indicated that SHL speakers in SHL courses experienced higher levels of anxiety that increased by 11-20% in remote instruction, as compared to face-to-face instruction. However, results also indicated that the level of

anxiety experienced by these students decreased when students had their cameras off (0-10% range), as compared to when their cameras were on because it was required (91-100% range). See Figure 3. The impact of having the camera on or off, is further explained by a student's response in the open-ended questions, who said: "forcing students to have the camera on is a bit too much, I'm sure students will feel 10x more comfortable if they're not forced to show their face."

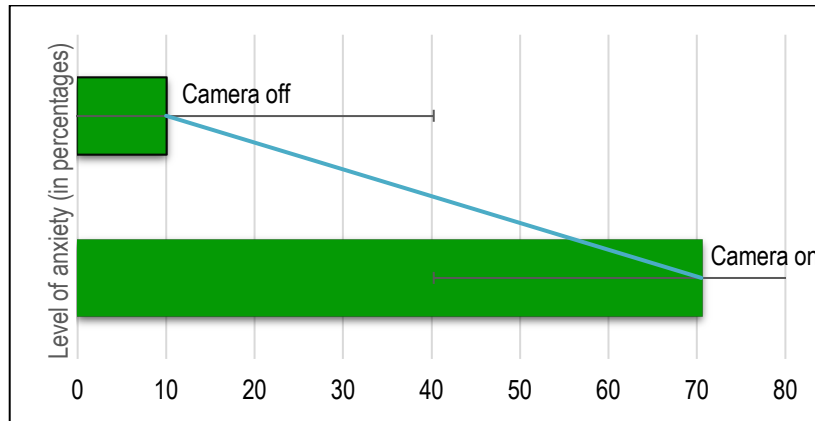


Figure 3. Level of anxiety by camera mode

With regards to levels of comfort with a face-to-face or online learning and teaching environment, the data revealed that students preferred participating in SHL courses delivered face-to-face than in online courses. For instance, thirty-five students responded that they felt more comfortable participating in face-to-face, and this is in comparison to seventeen students who shared that they felt the most comfortable participating in remote environments. It is important to mention that forty-three students responded that they neither liked or disliked participating in face-to-face courses or online classes. When asked about their format preference for language learning, twenty-six students shared that they felt the most comfortable learning in a face-to-face environment, and twenty-six students also revealed that they were the most comfortable when learning in a remote environment. See Figure 4.

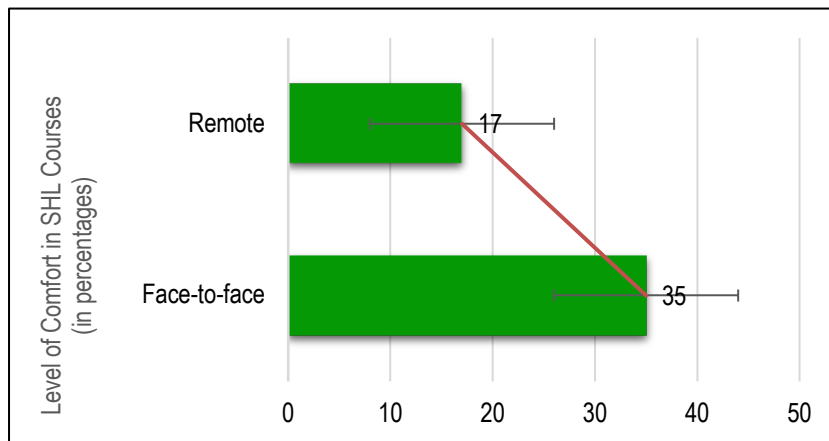


Figure 4. Comfort level by class format

Another aspect analyzed (related to the first research question) was the students' level of connection either with their peers or instructor. Overall, the average connection score reported for the online course was 33%, compared to 57% connection to classmates in the face-to-face course. Students also reported a higher 20 level of connection to their instructors than their peers in both formats. However, students also reported that their classmates facilitated interactions in their online classes, which in turn influenced the frequency of their participation and the quality of their work. Figure 5 presents the level of connectedness with peers and instructors based on the class format.

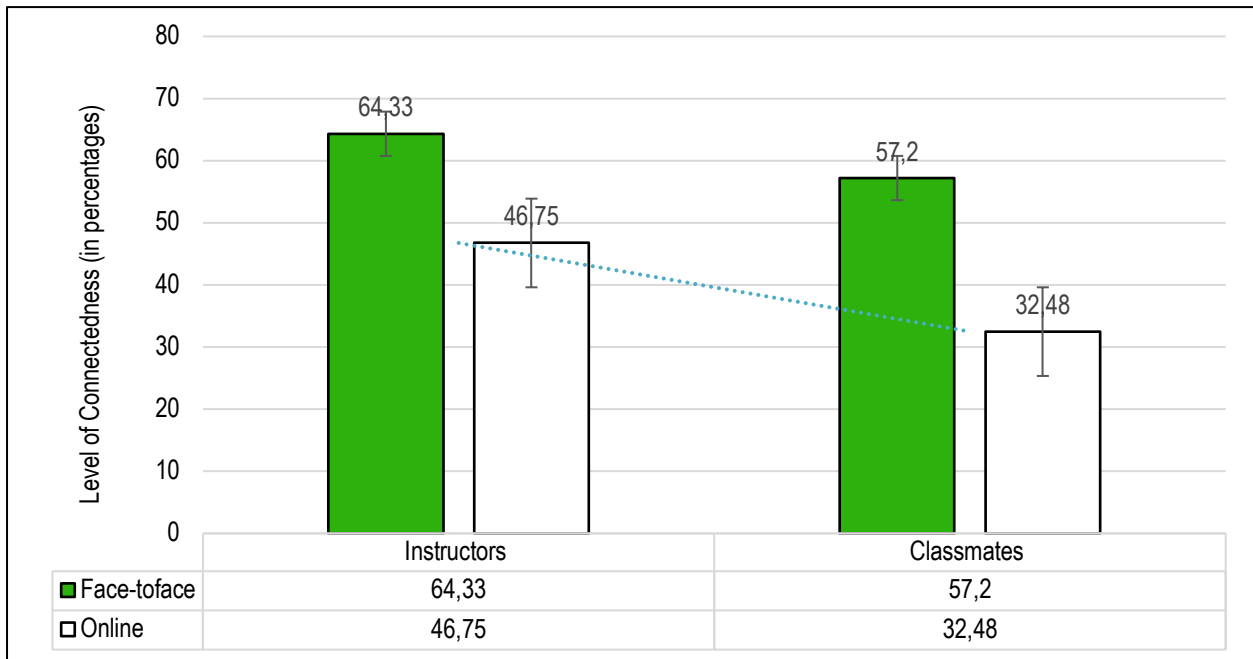


Figure 5. Level of connectedness with peers and instructors by the class format

Taking the time to understand students’ personal, social, and academic needs is even more necessary in the virtual classroom because doing so could reduce their level of anxiety, increase their comfort in the classroom, and strengthen feelings of connection with the students and instructors. As reflected in the previous findings, although students expressed a high level of anxiety, providing the option to have their cameras’ off gave them a sense of relief, which could explain the reported feeling of connection with the instructor even after having to transition to a virtual environment.

5.2 Social presence in the SHL classroom: individual learner, teaching presence and language learning presence

The above findings provide an overview of the experiences of SHL students in the classroom and, although most of them preferred face-to-face classes, some students reported high levels of comfort in participating and learning in virtual courses, as well as a 33% level of feeling of connection with their peers and instructors. In answering research question two, the authors will go in depth in understanding the participants’ answers about their experience in the virtual classes.

Specifically, the second research question investigated the expressions of SP elements such as individual learner, teaching presence, and language learning presence in the students’ virtual classes. For this question, the researchers conducted a qualitative analysis, and used the elements of the theoretical frameworks as a priori to find the patterns in the data. Therefore, when students were asked about which projects and/or assignments in the SHL course allowed them to expand their linguistic skills and confidence, the most common themes that emerged were interaction and collaboration in the classroom (individual learner), curriculum that focused on authentic learning and active learning (teacher presence), and language practice (language learning presence). Undertaking a qualitative analysis allowed for introspective evidence that a quantitative analysis would not have been able to reveal.

Most of the participants shared that the assignments with opportunities to interact with their peers either in discussions and overall being able to participate in the course were the most impactful and meaningful for their language learning. Students also stated that presentations/debates, course projects, and work helped expand and reinforce their Spanish confidence. For instance, a student mentioned that “not so much as projects but [allowing] for constant group work. Some students may be hesitant to ask the instructor for help when confused and are more likely to turn to a peer for help.” Another student, when asked about the activity that helped them the most, mentioned that “definitely the class participation, since it encourages you to speak

Spanish.” Having opportunities to interact with each other in an online course strengthens their linguistic confidence, and it also allows participants to build a relationship and create a sense of community with their peers (Strong et al., 2012). Moreover, implementing activities such as group work will not only give students an active role in their education, but this engagement would be a big factor in retaining them in the online course.

The analysis also revealed that the SHL speakers experienced a stronger sense of SP when there was higher teaching presence. Precisely, the assignments and activities implemented in the SHL courses that focused on authentic learning and active learning strengthened students’ SP, and at the same time, allowed them to expand their linguistic skills. These assignments included presentations, community projects, and course projects. The course projects included blogs, autobiographies, and research papers. One student said that “presentations allowed for self-paced discovery of the language while allowing me to be creative.” Another student also shared that “the community service project allowed me to use all my Spanish skills that have been developing throughout the semester.” Whiteside (2015) mentioned that incorporating students’ prior knowledge is vital to build their SP. Thus, assignments such as autobiographies and community projects should be included in online courses because they are key in recognizing the knowledge students bring to the classroom and essential for active learning, which reinforces students’ SP.

Along with having assignments that allowed for authentic learning and active learning, the students mentioned that mechanical activities such as filling in the blanks or grammar assignments were helpful in their language learning. For example, one student shared that the activity “where we had to write our own sentence in Spanish and practice our grammar was very beneficial.” Students also found it very helpful when they learned about the different pronunciations, accents, and the use of lower-case and upper-case letters in Spanish. Fayram (2017) states that in addition to implementing activities that allow for interactions and collaboration, it is necessary to also incorporate activities and assignments that focus on forms to allow students to practice their language in a more technical way. In fact, when students were asked about their recommendations of how to improve the course some mentioned “I think it is vital to go over the basics like sentence structure, proper grammar, etc. because although many of us already speak Spanish, we do not speak it at an educational level or professional.” Hence, when designing the curriculum for an online course, it will be necessary to also include activities that will lead students to develop a metalinguistic awareness about their Spanish, which could possibly contribute to students’ linguistic confidence.

5.3 Lack or need for social presence in the SHL classroom

Although in the previous section the data exemplified instances of SP, the findings also revealed that the participants called for implementation of effective activities that would lead to more and higher social presence. For instance, in the coding of the open-ended responses, the researchers of the current study found a high number of responses that indicated a need for the instructor to interact more with the students, and a need for the curriculum to take into consideration the needs of the students. The participants also asked for more collaboration and activities where they can engage with their peers. This major code category encompasses students’ suggestions for what activities not to include in an online course, and it also includes recommendations for the instructor to interact more with them and include tasks that take into account the students’ needs.

As mentioned before, most of the students stated that they preferred face-to-face courses over online courses, and this preference could be understood by their responses when asked about what class projects, activities, or assignments they will not recommend for an online course. Most of their answers focused on the opportunity to reinforce individual learner presence which includes affective expression, interactions, and cohesiveness (the capacity of students and instructor to form a close-knit unit to enhance social presence in the classroom). These activities included presentations and group work. One student, for example, mentioned that presentations could be an inconvenience because “some homes aren’t set up or allow students to feel comfortable.” Another student also shared that “presentations live, or video projects are too hard, and having class at home adds a lot of difficult variables to that process.” These responses shed light to the social issues Latinx students are facing and could explain why many students reported lower feelings of anxiety when they had their camera off during virtual classes. Similarly, another student also explained that “I feel that online group work can be difficult, especially for students who may not have the same access to the internet as others.” The concern of having the camera off or on is also reflected in this student’s response: “Forcing students to have the camera on is a bit too much, because they’re forced to show their face.” Hence, making sure that

students have an adequate electronic device, whether they prefer to turn on or off their cameras and have internet access should be part of the curriculum design.

Another difficulty with group work is the lack of participation from all the members. One participant said that “group work in class doesn’t work as well for the online format” and this is because, as explained by another participant, “some people do not participate or are too shy or cannot turn[the] mic on.” Another student stated that “I would not recommend online groups projects. Either some of my fellow students would either not show, not do the work, or just does not communicate with the group.” A similar concern is reflected in the following student suggestion:

Surprisingly, I believe there should be less group work because many people do not really like to work together in groups online. It seems a little awkward to be randomly put in a group online and be forced to speak to them. I think most of the work can be done together in class where time would go by faster and stuff would be understood better.

These responses show that implementing group work or dividing students in breakout rooms is not enough. Hence, it is vital to always make sure that the group work activities are effective and will engage all of the classmates. Not implementing effective group work could lead students to interpret these opportunities to interact and get to know their peers as a waste of time. Ironically, when students were asked what type of activities they would recommend implementing in the online course, a high percentage of them said group work. One student recommended to implement “more projects that involve group work so you can work with your Spanish with other colleagues.” Other students called for the need for more authentic activities and more opportunities to interact with their peers which is a request to implement the elements of individual learner and teaching presence of SP in the curriculum. This request is reflected in the students’ responses to “promote material that enhances speaking in Spanish with more confidence,” “incorporate more interactive learning,” and “include more student engagement.” Thus, one way to lead students to become active learners is by incorporating group activities where students will be able to share their prior knowledge and collaborate with their peers. It is the duty of the instructor, therefore, to design group activities that will engage all students and motivate students to interact and collaborate even when they are not being supervised.

In the recommendations, students also called for the need to increase teaching presence and wanted for their instructor to be more approachable and connect with students. Overall, the students’ responses showed a need for a more supportive instructor in the online course. Students wrote, for instance, that they recommended for the instructor to “be there for your students,” “not to grade them so harshly,” “be a more approachable teacher,” “to chill with the deadlines,” and “making sure the teacher confirms people are on the same page.” These responses point at the relevance of the instructor in a remote classroom as a key element in promoting SP. Boothe (2017) and Whiteside (2015) suggest that rather than dictating the pace, instructors’ role is to design meaningful tasks and to provide precise, as well as clear guidelines for students to meet the course’s expectations.

In summary, the results of the analysis pointed at the need for more SP in the SHL course. Specifically, students’ comments indicated that they need a curriculum that fosters teaching presence in the online SHL classroom. Likewise, participants expressed the need for more collaboration and activities to engage with their peers. Showing the importance of interaction between the instructor, the student, and their peers. Also of importance, the authors found the value to reinforce individual learner through affective expression, interactions, and cohesiveness. Students also shared needing more support from their instructor and suggested for the educator to be more compassionate with them, as well as to make sure that their students are on track with meeting their academic goals.

6. Discussion and implications

The pandemic and the sudden switch to remote learning was inevitable, but through this experience educators learned to adapt and grow in any circumstances and be prepared for anything. They should understand what elements could be included in an online course to retain and engage students throughout the class. This research study documents aspects that allowed students to feel connected with their peers and instructors. It also calls attention to students’ demand to increase SP in the SHL courses. At a time when Latinx, Black and Native American students’ attendance to higher education institutions has dropped 13% in just one year (Williams June, 2020), giving these students a voice to change social practices in remote courses is essential.

The two educational disparities Latinx students continue to face, even more now with the switch to remote learning, are lower retention rates and lack of accessibility to adequate technology and internet. Although the authors cannot argue that implementing elements of SP will end these disparities, they do propose that providing Latinx students the adequate support could mitigate social injustice, reduce feelings of isolation, and lack of support, which have been evident during the last year (Strong et al., 2012; Zamarripa & Roque, 2021). Thus, the researchers argue that online SHL courses could be key in addressing such issues. For instance, although educators could not possibly provide students technological devices or internet access, they can take this issue into consideration when designing their curriculum. The findings show that students reported higher levels of anxiety in online courses, but this level decreased when students were allowed to leave their camera off. Giving students this opportunity is necessary because they might feel less intimidated with their camera off, and they might also feel relief that they are not obligated to show their homes to strangers. As students mentioned, educators must get to know the needs of the students because on some occasions they cannot participate in group activities because their microphone does not work, or they do not have adequate internet access. Educators, therefore, should also design alternative assignments for those students who are impacted by the digital divide.

Increasing SP in SHL courses recognizes that students exhibit individual learning differences but could all greatly benefit from instructor involvement and investment as the central facilitator of classroom activities. Reinforcing individual learner provided opportunities to collaborate with their peers, and as reflected in the findings, gave the participants a richer and more meaningful experience which could be crucial for decreasing dropout rates in online courses (Garrison et al., 2000; Strong et al., 2014). Interactive and collaborative assignments also allowed students to build a relationship and create a sense of community among their peers, which led to higher levels of comfort in the online course, as well as a high feeling of connection with their peers and instructors. Furthermore, teaching presence, centered on authentic learning and active learning, validated students' experience because they were able to incorporate their prior knowledge and become active learners in their education. At the same time, students also asked for effective group work and more support from their instructor. Students mentioned that they needed for the instructor to be "a more approachable teacher," "to try to connect more with students," and "to be there for your students." These needs, overall, call for an instructor to be compassionate and to support their students beyond just language needs. Having an instructor who students feel connected to and can count on is even more crucial in online courses given that this learning environment can be lonely, confusing, and overwhelming. Also, as Boothe (2017) mentioned, the educator is the binding element in creating the community of learning, thus, reinforcing teaching presence will not only impact students' class satisfaction, but it will also be a crucial element for their retention in the course.

The present research emphasizes how crucial it is to increase SP in SHL courses, not only for remote classes, but also in online courses as a long-lasting key element in these courses' curriculum. The authors offer some pedagogical implications for practitioners who teach SHL learners in a virtual environment, and these are motivated by the comments students provided themselves in survey questions and open-ended answers. The authors believe the findings can be applicable to both a remote and an online format. The two key elements of social presence that must be at the center of the curriculum are individual learner and teaching presence. To reinforce individual learner, the instructor should incorporate effective interactive and collaborative activities. However, the instructor must make sure that the group work assignments are well detailed, and it requires the participation of all the group members. The central components of teaching presence are instructor support, authentic learning, and active learning. Incorporating authentic learning and active learning will provide students a sense of belonging in a classroom and build camaraderie among the students. Thus, to reinforce authentic learning and active learning, the activities should elicit students' prior knowledge, include real and relevant situations, and allow for self-paced discovery such as community projects, research projects, and debates. Similarly important, the instructor must invest time in getting to know their students, be approachable, and make students feel supported. Instructors can accomplish this by implementing elements of mentorship in their curriculum, providing personalized feedback, and sending weekly emails with reminders, resources, and encouraging messages.

7. Conclusion and limitations

This study illustrates the experiences of SHL students in virtual classes by drawing on Garrison et al.'s CoI (2000), and Hauck and Warnecke (2012), Fayram (2017), Strong et al. (2012), and Whiteside's (2015) SP approach in order to make sense of how SHL courses have or have not incorporated elements of SP in virtual classes. The authors centered the analysis on the following SP components: individual learner, teaching presence, and language learning presence. Through the analysis, the researchers have contributed to a portrayal of what each of these three elements looks like and could look like in SHL virtual courses. The authors have shown that although most of the participants preferred face-to-face instruction, the instances of social presence in the virtual classroom mitigated some feelings of isolation and disconnection. This study contributes to the understanding that not requiring students to turn on their cameras could lower their level of anxiety. Also, students' level of comfort and feeling of connection increased when the curriculum and instructor reinforced individual learner and teaching presence. For example, the individual learner, a social presence element, was reinforced by implementing assignments and activities that allowed interaction and collaboration among classmates. However, the students pointed out that some breakout room activities were not effective because not all their peers participated in the activities. Regarding teaching presence, students mentioned that the assignments that were the most helpful in their language learning, and increased their level of comfort, were those that included authentic scenarios and allowed for self-paced discovery such as blogs, research papers, presentations, debates, and discussions. In students' recommendations, the major themes that emerged were the need for more instructor support and effective assignments for interactions and collaboration. These two recommendations are crucial, not only for the satisfaction of students, but are also key in providing students with the necessary support to stay in the course. Thus, designing effective online courses that foster SP is essential to diminish feelings of isolation, encourage active participation, and to address one of the social injustices Latinx students continue to encounter; lower retention rates due to the obstacles and inequalities they face in education.

The current research project adds to the scarce literature of teaching online SHL courses and offers pedagogical implications for practitioners. As the researchers move forward with this type of research, in future studies, it is needed to analyze individual learner differences and their impact in a remote learning environment. They also must examine the curriculum factors that may help modulate emotional responses when a course encourages social presence. Additionally, to further explore the impact of SP in the SHL course, they must also interview the instructors and the students. The data obtained will provide an understanding of the impact that reinforcing elements of SP in the SHL course can have and how this course could contribute to increase the retention rate of Latinx students in higher education.

There is still a lot of work to be done to make remote and online learning equitable and accessible to all students, and it is essential to keep fighting for equitable education because not closing the digital divide will impact students' quality education and their retention rates (Tate, 2021). However, incorporating elements of SP is one step forward to addressing this social injustice. The pandemic brought many uncertainties, challenges, and amplified the social injustices people of color have faced throughout the years in the US, but as educators, we have the power to use the education platform to address such social injustices. As the SHL field continues to grow, we must incorporate key elements in the curriculum, such as SP, to make sure students receive the necessary resources to complete the course, and to eventually graduate and meet their academic goals. Overall, to take it a step further, implementing and fostering a strong SP in SHL online curriculum could be the cornerstone to address the challenges Latinx students have faced and continue to face in this challenging educational context. Engaging students with course materials with enhanced social contact in a virtual format and with more instructor involvement can reduce the lack of engagement and could become important factors that contribute to higher retention rates of Latinx students on higher education in both remote and online formats.

References

- Amezcuca, Angélica (2019). An analysis of Spanish Language Maintenance in a HL classroom. *Spanish and Portuguese Review: Graduate student journal of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese*, 5, 73-85.
- Beaudrie, Sara, Ducar, Cynthia, & Potowski, Kim (2014). Heritage language teaching (pp. 58-81). McGraw-Hill.

- Birdsong, David, Gertken, Libby M., & Amengual, Mark (2012, January 20). *Bilingual Language Profile: An Easy-to-Use Instrument to Assess Bilingualism*. Center for Open Educational Resources and Language Learning. <https://sites.la.utexas.edu/bilingual/>
- Beaudrie, Sara M. (2020). Towards growth for Spanish heritage programs in the United States: Key markers of success. *Foreign Language Annals*, 53(3), 416-437. <https://doi.org/10.1111/flan.12476>
- Boothe, Diane (2017, November 9-10). Online teaching presence for language learning: Strengthening a community of inquiry. In Pixel [Eds.], *ICT for Language Learning*. 10th International Conference for Language Learning, Italy.
- Cobb, Susan Copley (2009). Social presence and online learning: A current view from a research perspective. *Journal of Interactive Online Learning*, 8, 241-254.
- Double Jeopardy: COVID-19 and Behavioral Health Disparities for Black and Latino Communities in the U.S. Office of Behavioral Health Equity. Retrieved from <https://www.samhsa.gov/sites/default/files/covid19-behavioral-health-disparities-black-latino-communities.pdf>
- Esquivel, Paloma, & Blume, Howard (2020, July 16). L.A. Latino, Black students suffered deep disparities in online learning, records show. *Los Angeles Times*. <https://www.latimes.com/california/story/2020-07-16/latino-and-black-students-hard-hit-with-disparities-in-their-struggle-with-online-learning>.
- Fayram, Joanna (2017). *The nature and role of social presence in audiographic, synchronous online language learning contexts* (Publication No. 10613701) [EdD thesis, The Open University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Galley, Rebecca, Conole, Gráinne, & Alevizou, Panagiota (2010). *Indicators of community – A framework for evaluating relational and transient communities on Cloudworks*. OULDI workshop paper, 19 March. Milton Keynes: The Open University.
- García, Emma, & Weiss, Elaine (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education Policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*. Economic Policy Institute. Retrieved from <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-covid-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>
- Garrison, Randy D., Anderson, Terry, & Archer, Walter (2000). Critical inquiry in a text-based inquiry: Computer conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105.
- Hauck, Mirjam, & Warnecke, Sylvia (2014). Materials design in CALL: Social presence in online environments. In Thomas, Michael, Reinders, Hayo and Warschauer, Mark (Eds.), *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 95-115). Bloomsbury.
- Henshaw, Florencia (2016). Online courses for heritage learners: Best practices and lessons learned. In Diego Pascual y Cabo (ed.), *Advances in Spanish as a Heritage Language* (pp. 281-298). John Benjamins.
- Katz, Vikki S., Jordan, Amy B., & Ognyanova, Katherine (2021) Digital inequality, faculty communication, and remote learning experiences during the COVID-19 pandemic: A survey of U.S. undergraduates. *PLoS ONE* 16(2): e0246641.
- Kuehn, Scott (1993). Communication innovation on a BBS: A content analysis. *Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century*, 1(2).
- Leeman, Jennifer, & Serafini, Ellen (2016). Sociolinguistics for heritage language educators and students: A model for critical translanguaging competence. In Marta Fairclough & Sara M. Beaudrie (Eds.), *Innovative strategies for heritage language teaching: A practical guide for the classroom* (pp. 56-79). Georgetown University Press.
- Martínez, Glenn (2003). Classroom-based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1(1), 44-57.
- McClelland, David C. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- McFarland, Joel, Hussar, Bill, Zhang, Jijun, Wang, Xiaolei., Wang, Ke, Hein, Sarah, Diliberti, Melissa, Cataldi, Emily, Mann, Farrah & Barmer, Amy. (2019). *The Condition of Education 2019*. National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019144.pdf>

- NAEP 2012: Trends in Academic Progress (2012). The Nation's Report Card: National Center for Education Statistics. Retrieved from <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/subject/publications/main2012/pdf/2013456.pdf>
- National Center for Education Statistics. *Common Core of Data, public school district data 2017–2018 school year*. (2020). Retrieved from: <https://nces.ed.gov/ccd/>.
- Pérez Huber, Lindsay, & Cueva, Bert María (2012). Chicana/Latina Testimonios on effects and responses to microaggressions. *Equity & Excellence in Education*, 45(3), 392-410. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.698193>
- Polhemus, Linda, Shih, Li-Fang, & Swan, Karen (2001). The representation of social presence in an online discussion. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Richardson, Jennifer C., & Swan, Karen (2003). Examining social presence in online courses in relation to students, perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7, 68-88.
- Rourke, Liam, Anderson, Terry, Garrison, Randy, & Archer, Walter. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14(2), 50-71.
- Satar, Müge (2020). *L1 for social presence in videoconferencing: A social semiotic account*. *Language Learning and Technology*, 24, 129-153.
- Strong, Robert, Irby, Travis L., Wynn, J. Thomas, & McClure, Megan M. (2012). Investigating students' satisfaction with eLearning courses: The effect of learning environment and social presence. *Journal of Agricultural Education*, 53(3), 98-110. <https://doi.org/10.5032/jae.2012.03098>
- Swan, Karen (2002). Building communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication, and Information*, 2(1), 23-49.
- Swan, Karen, Richardson, Jennifer, Ice, Philip, Garrison, D. Randy, Cleveland-Innes, Martha & Arbaugh, J. Ben. (2008). Validating a measurement tool of presence in online communities of inquiry. *E-mentor*, 2(24), 1-12.
- Tate, Emily (2021, January 27). The digital divide has narrowed, but 12 million students are still disconnected. *EdSurge*. Retrieved from <https://www.edsurge.com/news/2021-01-27-the-digital-divide-has-narrowed-but-12-million-students-are-still-disconnected>
- Tu, Chih-Hsiung, & McIssac, Marina (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131-150.
- U.S. Census Bureau (2019). *Educational Attainment in the United States: 2018*. Retrieved from <https://www.census.gov/data/tables/2018/demo/education-attainment/cps-detailed-tables.html>
- U.S. Census Bureau (2021). *2020 Census Statistics Highlight Local Population Changes and Nation's Racial and Ethnic Diversity*. Retrieved from <https://www.census.gov/newsroom/press-releases/2021/population-changes-nations-diversity.html>
- Valdés, Guadalupe (1996). The teaching of Spanish to bilingual Spanish-speaking students: Outstanding issues and unanswered questions. In Cecilia Colombi & Francisco X. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 8-44). Houghton Mifflin.
- Walker, Ute (2017a). *Discursive construction of social presence and identity positions in an international bilingual collaboration*. *Distance Education*, 32, 193-215.
- Walther, Joseph B. (1994). Anticipated ongoing interaction versus channel effects on relational communication in computer-mediated interaction. *Human Communication Research*, 20, 473-501.
- Whiteside, Aimee L. (2015). Introducing the Social Presence Model to explore online and blended learning experiences. *Online Learning*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v19i2.453>.
- Williams June, Audrey (2020, September 24). A first look at fall enrollment shows a 2.5% dip among undergraduates. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/a-first-look-at-fall-enrollment-shows-a-2-5-dip-among-undergraduates>.
- Zamarripa, Ryan, & Roque, Lorena (2021). *Latinos face disproportionate health and economic impacts from COVID-19*. Center for American Progress. <https://americanprogress.org/issues/economy/reports/2021/03/05/496733/latinos-face-disproportionate-health-economic-impacts-covid-19/>.

Appendix A

Remote Instruction in Spanish Heritage Language Courses

Start of Block: Default Question Block

This study has been reviewed and approved by the FSU's IRB office under the submission and study number STUDY00001785.

Q8 FLORIDA STATE UNIVERSITY LEHMAN COLLEGE

You are being asked to voluntarily participate in this survey. We are doing this survey to gather information about students' learning experiences with remote (on-line) instruction. If you choose to participate, you will be asked to take a survey that consists of two parts and it should not take more than 35 minutes.

We will not record your name or any information that shows your identity, and you will not be signing this form. For the second section of the survey, only your name will be recorded. Therefore, we will store your information in ways we think are secure. We will store electronic files in computer systems with password, encryption and other authentication protection. However, we cannot guarantee complete confidentiality.

If you have any questions, please contact Dr. Anel Brandl, abrandl@fsu.edu, 850-284-2466, or Dr. Evelyn Durán-Urrea, evelyn.duran@lehman.cuny.edu, 718-960-7727. If you have any questions or concerns about your rights as a research participant, or regarding the study and would like to talk to someone other than the researcher(s), you are encouraged to contact the FSU Office for Human Subjects Protection (OHSP) at (850) 644-7900. You may also contact the OHSP by email at humansubjects@fsu.edu, or by writing OHSP at 2010 Levy Avenue, Research Foundation Building B, Suite 276, Tallahassee, FL 32306-2742.

I agree to participate in this study. (1)

Q1 I agree to participate in this study

Q2 Should Spanish heritage speakers take Spanish heritage language courses instead of the regular Spanish courses for second language learners?

Strongly agree (8)

Somewhat agree (9)

Neither agree nor disagree (10)

Somewhat disagree (11)

Strongly disagree (12)

Q3 My current Spanish heritage language course is being delivered:

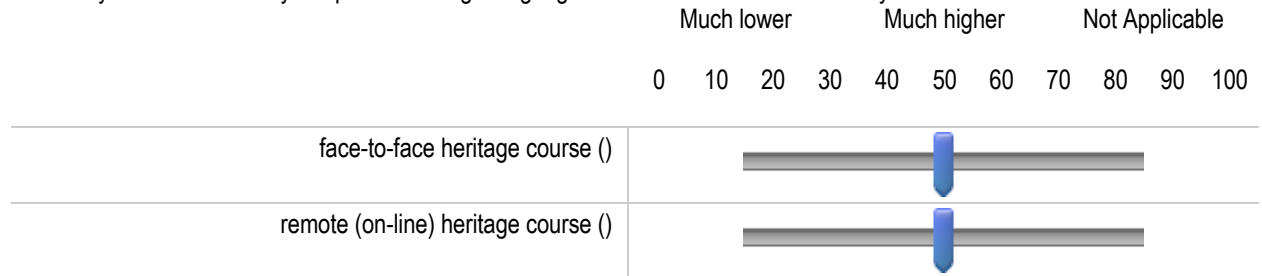
- face-to-face (1)
- remotely (on-line) (2)
- hybrid (I can attend face-to-face lectures or access content remotely via on-line lectures) (3)
- other (explain): (4) _____

Q4 Rank the following heritage-class activities based on the anxiety they make you feel (1 = I feel the most anxious when I do...)

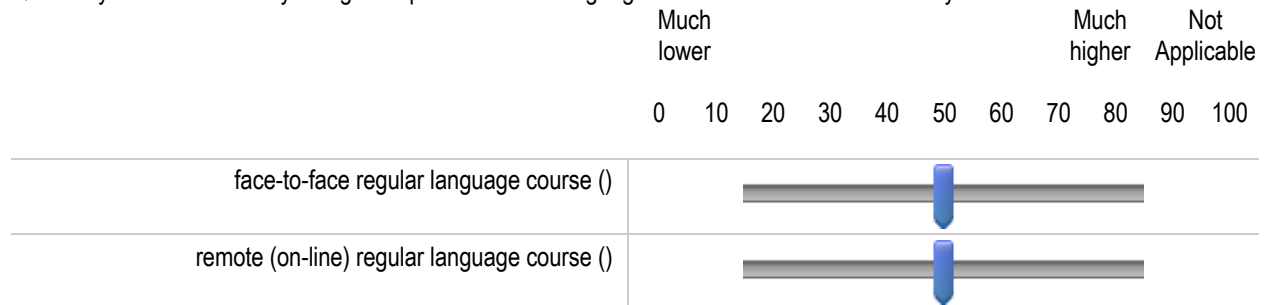
Drag the items up or down to rank them.

- _____ Exams (1)
- _____ Presentations (2)
- _____ Everyday (3)
- _____ Group work (4)
- _____ Quizzes (5)
- _____ Class participation (6)

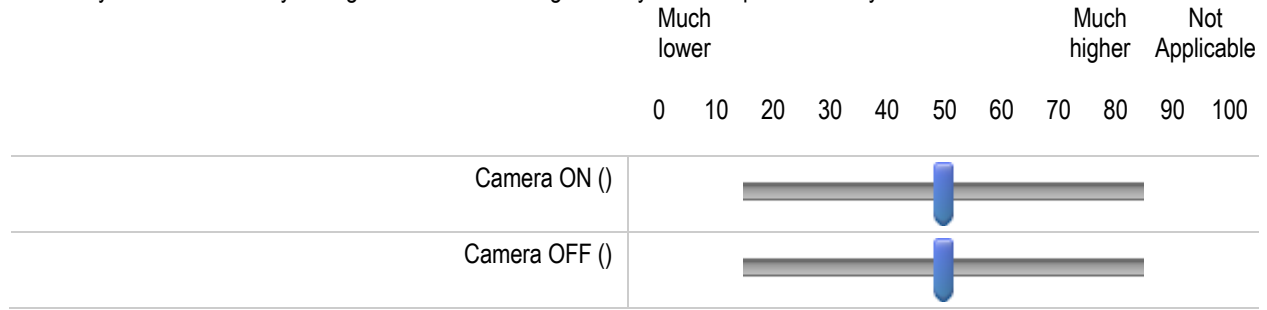
Q5 Rate your level of anxiety in Spanish heritage language courses based on their delivery mode:



Q6 Rate your level of anxiety in regular Spanish second language courses based on their delivery mode:



Q7 Rate your level of anxiety during online class meetings when you are require to have your camera ON/OFF:



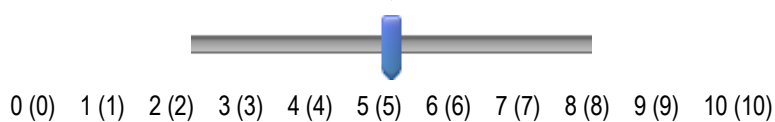
Q8 Do you like to participate in Spanish heritage courses delivered face-to-face?

- Like a great deal (1)
- Like somewhat (2)
- Neither like nor dislike (3)
- Dislike somewhat (4)
- Dislike a great deal (5)

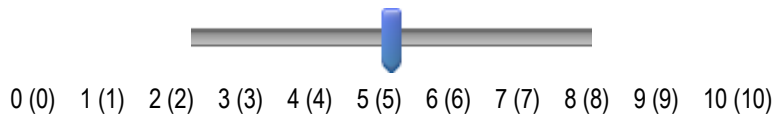
Q9 Do you like to participate in Spanish heritage courses delivered remotely (on-line)?

- Like a great deal (1)
- Like somewhat (2)
- Neither like nor dislike (3)
- Dislike somewhat (4)
- Dislike a great deal (5)

Q10 How comfortable do you feel speaking Spanish in face-to-face Spanish heritage courses? (10 = very comfortable)



Q11 How comfortable do you feel speaking Spanish in remote Spanish heritage courses? (10 = very comfortable)



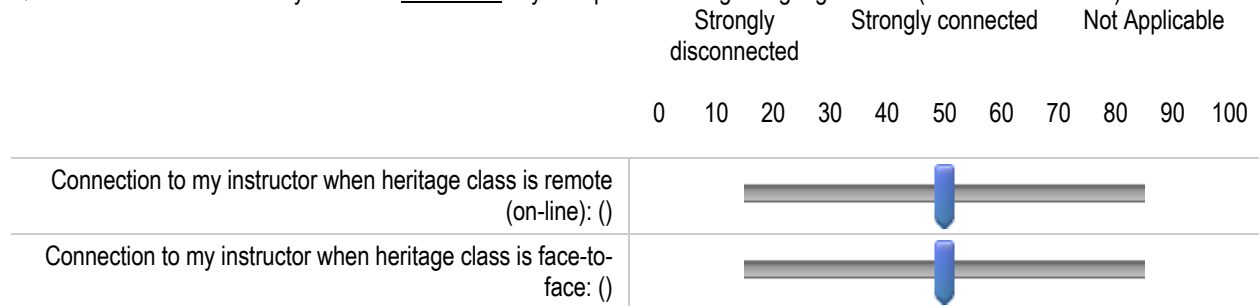
Q12 Rate your level of motivation in face-to-face Spanish heritage language courses.



Q13 Rate your level of motivation in remote (on-line) Spanish heritage language courses.

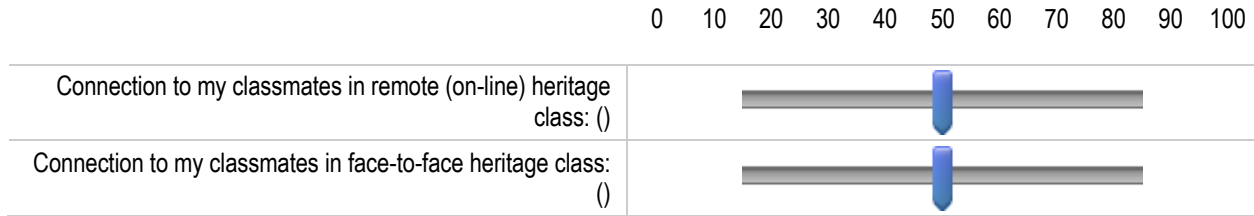


Q14 Rate how connected do you feel to instructors in your Spanish heritage language course (remote/face-to-face):



Q15 Rate how connected do you feel to your classmates in Spanish heritage course (remote/face-to-face):

Strongly disconnected Strongly connected Not Applicable



Q16 How well do people understand you as a heritage bilingual speaker in Spanish heritage language courses?

- Extremely well (1)
- Very well (2)
- Moderately well (3)
- Slightly well (4)
- Not well at all (5)

Q17 How well do people understand you as a heritage bilingual speaker in regular Spanish second language courses?

- Extremely well (1)
- Very well (2)
- Moderately well (3)
- Slightly well (4)
- Not well at all (5)

Q18 How much do you feel like you fit in (belong) in Spanish heritage language courses?

- Far too much (6)
 - Moderately too much (7)
 - Slightly too much (8)
 - Neither too much nor too little (9)
 - Slightly too little (10)
-

Q19 How much do you feel like you fit in (belong) in regular Spanish second language courses?

- Far too much (6)
 - Moderately too much (7)
 - Slightly too much (8)
 - Neither too much nor too little (9)
 - Slightly too little (10)
-

Q20 Does your sense of belonging in your Spanish heritage language course decrease with remote (on-line) instruction?

- Definitely yes (1)
 - Probably yes (2)
 - Might or might not (3)
 - Probably not (4)
 - Definitely not (5)
-

Q21 Please let us know if you agree or disagree with the following 8 statements:

Q22 My Spanish heritage language course feels like an on-line community of learning.

- Definitely yes (1)
 - Probably yes (2)
 - Might or might not (3)
 - Probably not (4)
 - Definitely not (5)
-

Q23 The instructor of my Spanish heritage language course creates a feeling of an on-line community.

- Strongly agree (1)
- Somewhat agree (2)
- Neither agree nor disagree (3)
- Somewhat disagree (4)
- Strongly disagree (5)

Q24 The classmates in my Spanish heritage language course create a feeling of an on-line community.

- Strongly agree (1)
 - Somewhat agree (2)
 - Neither agree nor disagree (3)
 - Somewhat disagree (4)
 - Strongly disagree (5)
-

Q25 The instructor of my Spanish heritage language course facilitates discussions (on-line).

- Strongly agree (1)
 - Somewhat agree (2)
 - Neither agree nor disagree (3)
 - Somewhat disagree (4)
 - Strongly disagree (5)
-

Q26 The classmates in my Spanish heritage language course facilitate interaction (on-line).

- Strongly agree (1)
 - Somewhat agree (2)
 - Neither agree nor disagree (3)
 - Somewhat disagree (4)
 - Strongly disagree (5)
-

Q27 Computer-mediated communication is an excellent medium for social interaction in the remote Spanish heritage language course.

- Strongly agree (1)
 - Agree (2)
 - Somewhat agree (3)
 - Neither agree nor disagree (4)
 - Somewhat disagree (5)
 - Disagree (6)
 - Strongly disagree (7)
-

Q28 Interacting on-line with my classmates influences the frequency and/or quality of my work.

- Strongly agree (11)
 - Somewhat agree (12)
 - Neither agree nor disagree (13)
 - Somewhat disagree (14)
 - Strongly disagree (15)
-

Q29 Which class projects and/or assignments in your Spanish heritage language course allow you to expand your linguistic skills and confidence?

Q30 Are there any class projects and/or assignments that you would NOT recommend for remote (on-line) instruction?

Q31 Do you have any other recommendations to further improve Spanish heritage language courses?

Q32 The last part of this questionnaire is a very brief survey to gather information about your bilingual experience. The second part of the survey will open automatically after you click on the continue button below.

WE THANK YOU FOR YOUR PARTICIPATION!

End of Block: Default Question Block

Appendix B

Social presence coding scheme

1. **IL** Individual Learner
 1. Affective expression (value, emotions, emotional connection)
 2. **I** Interactive (social sharing): interaction and collaboration
 3. **C** Cohesive (Acknowledgment, approval from instructors and/or peers this could be in the feedback and activities where students feel supported and where they can share resources, ideas, and experiences)
2. **TP** Teaching Presence: connection between interaction and pedagogical purpose. Educator manages forms of interaction with learners for pedagogical purposes
 - a. **IS** Instructor support
 - b. **AUL** Authentic Learning
 - c. **AL** Active Learning
3. **LP** 'language learning presence': learning about the language through focus on form(s) and focus on meaning. The focus of this is whether students were able to practice the language either in grammatical activities or freely using Spanish and focused on meaning. This involves participation and collaboration.
 - a. **A** Perceptions: Awareness of language learning of self and others and of participation with others for language learning purposes
 - b. **P** Language practice: (non-active learning, mechanical activities)
4. **LNSP** Lack or need for social presence: Here we can code the times students ask for more collaboration, or activities to engage with their peers.
 - a. **NII** Need for the instructor to interact more with the students
 - b. **NC** Need for the curriculum to take into consideration the needs of the students

Angélica Amezcua, University of Washington
 aamezcua@uw.edu

- EN** **Angélica Amezcua** is an Assistant Professor of Spanish and Director of the Spanish Heritage Language Program at the University of Washington. Angélica is also a researcher, an educator of Spanish Heritage Language, and a linguistics activist who works in and outside the classroom towards reclaiming and promoting the use of Spanish in a society with low ethnolinguistics vitality. In her current research, she examines how university Spanish heritage language courses can play an important role in promoting the use of Spanish in the United States, counteracting the devaluation of minority languages, and contributing to narrowing the Latinx student achievement gap.
- ES** **Angélica Amezcua** es profesora asistente de español y directora del Programa de Español de Herencia en la Universidad de Washington. Angélica es también investigadora, educadora y activista que trabaja para reclamar y promover el uso del español en una sociedad con una vitalidad etnolingüística baja. En su investigación actual, examina cómo los cursos de español como lengua de herencia pueden desempeñar un papel importante en la promoción del uso del español en los Estados Unidos, así como ayudar a contrarrestar la devaluación de las lenguas minoritarias y contribuir a reducir la brecha académica dentro del alumnado latino.
- IT** **Angélica Amezcua** è ricercatrice di spagnolo e direttrice del Programma di Spagnolo Lingua Ereditaria presso l'Università di Washington. È anche ricercatrice, educatrice di spagnolo lingua ereditaria e linguista attivista dentro e fuori dall'aula nell'ambito della rivendicazione e promozione dell'uso dello spagnolo in una società dalla bassa vitalità etnolingüistica. La sua attuale ricerca tratta del ruolo importante dei corsi universitari di spagnolo lingua ereditaria per la promozione dell'uso di questa lingua negli Stati Uniti, al fine di contrastare la svalutazione delle lingue minoritarie e contribuire a ridurre il divario educativo di studenti e studentesse latini/e.

Anel Brandl, Florida State University
 abrandl@fsu.edu

- EN** **Anel Brandl** is a Teaching Professor of Spanish and Linguistics in the Department of Modern Languages and Linguistics at Florida State University (FSU). She specializes in bilingual sentence processing and heritage language acquisition. Her recent work focuses on Spanish heritage language instruction. She created the Spanish Heritage Track at FSU and developed courses in Spanish as a heritage language and Spanish for the professions. Her work has appeared in the journals *Languages*, *Hispania*, *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics*, and the anthology *Multilingual is Normal*, among others.
- ES** **Anel Brandl** es profesora de español y lingüística en el Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad Estatal de Florida. Se ha especializado en el procesamiento bilingüe de oraciones y en la adquisición de lenguas de herencia. Sus trabajos más recientes se enfocan en la enseñanza del español como lengua de herencia. Creó el itinerario de español como lengua de herencia en FSU y ha desarrollado cursos de este tipo así como de español para profesionales. Sus trabajos han sido publicados en las revistas *Languages*, *Hispania*, *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics*, y en la antología *Multilingual is Normal*, entre otras.
- IT** **Anel Brandl** è docente di spagnolo e linguistica presso il Dipartimento di Lingue Moderne e Linguistica dell'Università Statale della Florida (FSU). È specialista in processamento bilingue di frasi e in acquisizione di lingue ereditarie. I suoi più recenti lavori riguardano l'insegnamento dello spagnolo come lingua ereditaria. Ha creato il Programma di Spagnolo Ereditario alla FSU, oltre a corsi di spagnolo lingua ereditaria e spagnolo per professionisti. I suoi lavori sono stati pubblicati, tra gli altri, da: *Languages*, *Hispania*, *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics*, e nell'antologia *Multilingual is Normal*.

Evelyn Durán Urrea, University of New York
Evelyn.duran@lehman.cuny.edu

- EN** | **Evelyn Durán Urrea** is an Assistant Professor in the Department of Languages and Literatures at Lehman College of the City University of New York. Her research interests include Spanish in the United States and Spanish as a heritage language. Her most recent research has focused on assessment and placement of Spanish heritage language learners and Open Educational Resources initiatives.
- ES** | **Evelyn Durán Urrea** es profesora del Departamento de Lenguas y Literaturas en el Lehman College de la Universidad de la Ciudad de Nueva York. Sus intereses de investigación incluyen el español de los Estados Unidos y el español como lengua de herencia. Su investigación más reciente se ha enfocado en la evaluación y en la ubicación en niveles de aprendices de español como lengua de herencia así como en iniciativas de Recursos Educativos Abiertos.
- IT** | **Evelyn Durán Urrea** è professoressa presso il Dipartimento di Lingue e Letterature del *Lehman College* della *City University* di New York. I suoi interessi di ricerca comprendono lo spagnolo negli Stati Uniti e lo spagnolo lingua ereditaria. La sua ricerca più recente riguarda la valutazione e il livello degli apprendenti di spagnolo lingua ereditaria e le iniziative di Risorse Didattiche Aperte.

Estrella Rodríguez, Florida State University
ecrodriguez@fsu.edu

- EN** | **Estrella Rodríguez** is Research Faculty in the School of Communication Science and Disorders at Florida State University. She investigates how culture and heritage language can be part of teaching and learning practices in children and adults. She has also developed courses for heritage language speakers. Her work has been published in the *Heritage Language Journal*, the *American Educational Research Journal*, in *Languages*, and in the *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.
- ES** | **Estrella Rodríguez** es investigadora en la Escuela de Comunicación y Desórdenes del Habla de la Universidad Estatal de Florida. Su trabajo se centra en la cultura y la lengua de herencia como parte de la enseñanza y del aprendizaje en la infancia y en la edad adulta. También ha desarrollado cursos para hablantes de una lengua de herencia. Sus trabajos han sido publicados en: *Heritage Language Journal*, *American Educational Research Journal*, *Languages* y *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.
- IT** | **Estrella Rodríguez** è ricercatrice presso l'Istituto di Scienze della Comunicazione e Disordini del Linguaggio dell'Università Statale della Florida. Le sue ricerche riguardano il modo in cui la lingua e la cultura ereditarie possono essere parte delle pratiche di insegnamento e apprendimento per bambini e adulti. Inoltre, crea corsi per i parlanti di lingua ereditaria. I suoi lavori sono stati pubblicati da: *Heritage Language Journal*, *American Educational Research Journal*, *Languages*, e *Journal of Speech, Language and Hearing Research*.

Review: Trentin, G. (2020). *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario*. Franco Angeli.

VALENTINA ORNAGHI
Sapienza Università di Roma

Book review

Received 28 May 2021; accepted 10 September 2021

ABSTRACT

EN *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario* (Teaching in and within the web. From the emergency to everyday use) examines the opportunities that online resources can offer to teaching and learning, as well as to teachers' training. After showing how online resources can enhance students' interaction and collaborative learning, the book illustrates how to plan and design online teaching activities, how to carry out assessment, and how teachers can use online resources for professional growth. Even though it does not focus on language teaching in particular, the book contains some useful insights that can be applied to language courses, especially with respect to enhancing interaction. It is recommended for teachers approaching fully online teaching for the first time or for teachers willing to incorporate online methods into their classrooms.

Keywords: ONLINE TEACHING, COLLABORATIVE LEARNING, ONLINE ASSESSMENT, TEACHERS' TRAINING

ES *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario* (Didáctica con y en la red. De la emergencia al uso ordinario) examina las oportunidades que los recursos en línea pueden ofrecer a la enseñanza y al aprendizaje, así como a la formación del profesorado. Tras mostrar cómo los recursos en línea pueden mejorar la interacción entre estudiantes y el aprendizaje colaborativo, el libro pasa a ilustrar cómo planear y diseñar actividades para la enseñanza en línea, cómo llevar a cabo la evaluación, y cómo el profesorado puede utilizar los recursos digitales para su desarrollo profesional. Si bien no se centra de manera específica en la enseñanza de lenguas, este volumen contiene ideas de utilidad que se pueden aplicar en cursos de lenguas, principalmente en lo que a la mejora de la interacción se refiere. Este libro es especialmente recomendado a docentes que se enfrentan a la enseñanza en línea por primera vez o a quienes desean introducir este tipo de docencia en sus clases.

Palabras clave: ENSEÑANZA EN LÍNEA, APRENDIZAJE COLLABORATIVO, EVALUACIÓN EN LÍNEA, FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

IT *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario* esamina le opportunità offerte dalla rete per l'apprendimento e la didattica, nonché per la formazione dei docenti. Dopo avere messo in luce come le risorse online possono favorire l'apprendimento collaborativo e l'interazione tra studenti, il volume passa a illustrare come pianificare e organizzare l'attività didattica online, come svolgere la valutazione, ma anche come sfruttare le risorse della rete per la crescita professionale degli insegnanti. Sebbene non tratti di glottodidattica nello specifico, può essere una risorsa utile da consultare anche per la didattica delle lingue, soprattutto per quanto riguarda il potenziamento dell'interazione. È una lettura raccomandata per i docenti che per la prima volta si affacciano sul mondo dell'insegnamento online.

Parole chiave: DIDATTICA ONLINE, APPRENDIMENTO COLLABORATIVO, VALUTAZIONE ONLINE, FORMAZIONE DOCENTI

✉ **Valentina Ornaghi**, Sapienza Università di Roma
valentina.ornaghi@uniroma1.it

Trentin's monograph *Didattica con e nella rete. Dall'emergenza all'uso ordinario* originally inspired by a recent project of the Italian National Research Council aimed at training teachers in online education, came into being during the year of the COVID-19 pandemic, which forced schools of all levels, from primary schools to universities, to shift their courses online. Trentin is an expert in online teaching. The author has also recently published another volume aimed at giving instructions on how to build an online course (Piras, Reyes, & Trentin, 2020). In the present volume, the author takes what can be considered "emergency online teaching" as an opportunity for teachers to learn how to take advantage of the internet and of online resources to improve the process of teaching and learning, beyond what is usually done in the traditional classroom.

Since the book mainly focuses on secondary schools, the intended audience is primarily junior and senior high-school teachers. The book, however, is rich in suggestions for anyone who is approaching online teaching for the first time and who is willing to make good use of the plentiful internet resources. These suggestions can be applied to different subjects, including language courses. As the author states at the end of the book, the intention is to give hints and offer a framework for reflection that could help teachers come up with new ideas about how to apply online resources to their specific courses (Trentin, 2020, p. 95).

It can be said that the book has two main themes: how teachers can use the internet and online resources to enhance teaching and learning, and how teachers can use such resources to improve themselves and grow professionally. These themes are analyzed across five chapters. The first two chapters describe how to use online resources, with a special focus on how to utilize them in order to support students with special needs. The third and fourth chapters focus on planning, designing, and assessing online teaching and learning, while the fifth chapter analyzes how teachers themselves can learn through the internet.

Specifically, the first chapter provides some examples of how the web can act both as a support to traditional courses and as an environment to host an online course, emphasizing both potential benefits and potential pitfalls. It also gives important suggestions about how to carefully plan educational activities, whether teachers intend to use online technologies inside or outside the physical classroom; it indicates which technologies are most useful for proposing collaborative activities to students; and finally, it demonstrates how collaborative learning is often stimulated and favored by the digital medium. This chapter is extremely useful for anyone planning to take their teaching online for the first time. It lists a series of materials that teachers can find online and use to design their courses, including, but not limited to: teaching units; educational apps developed to facilitate the achievement of specific disciplinary objectives through individual or group activities; and apps which are not necessarily designed for educational purposes but which can be adapted for educational activities. Examples of the latter are 3D environments, simulated environments, and apps that enable activities centered on gamification. The chapter also suggests useful tools which can be used to carry out synchronous and asynchronous interaction, which is one of the main challenges of online courses, especially in the case of language teaching (Panagiotidis, 2019). Finally, it focuses on how to engage students in active learning and how to invite them to put into practice what they have studied. The pattern suggested is the flipped classroom. In the flipped classroom pattern, mini-lectures are given to the students in the form of videos or other digital materials so that they can learn before class; during class time, students and teachers are mainly involved in the activities of analyzing key points, doing quizzes and exercises, researching projects, and taking part in group discussion.

The second chapter analyzes how online teaching can benefit students with special needs. The chapter mainly illustrates two projects developed by the Italian National Research Council, namely CLIPSO (Classi Ibride e Scuola in Ospedale, that is, Hybrid Classes and In-Hospital Schooling) and TRIS (Tecnologie di Rete e Inclusione Socio-educativa, that is, Network Technologies and Socio-educational Inclusion), which aim at enabling the education of, respectively, hospitalized students and homebound students with diseases that prevent them from attending in-person classes. However, the chapter also analyzes how online teaching and, most of all, blended learning have been crucial to ensure the continuity of education during the COVID-19 pandemic. In this period, schools were forced to adopt a blended learning pattern. In blended learning, being able to flip the classroom was crucial because it enabled the teacher to provide a variety of activities, to ensure student-centered learning, to keep explanations short to alleviate the students' fatigue of looking at a video for a long time, and to give students moments of reflection and synthesis, for example by encouraging them to respond to specific stimuli, or by requiring them to produce short compositions that helped to consolidate knowledge of the studied topics. Flipping the classroom does not mean eliminating the teacher's explanation, but rather reducing its duration in order to save time for active teaching and to allow students to manage their time independently by carrying out activities individually, in pairs, or in small groups. With blended learning,

being in the classroom or at home makes little difference, at least from the point of view of carrying out educational activities (Trentin, 2020, p. 55).

The third chapter mainly focuses on how to plan the educational use of online resources. In particular, the chapter gives suggestions regarding the design of activities centered on collaborative learning, which is often stimulated and favored by being online, where teachers and students can share their projects more easily. Trentin also illustrates how social media can be used for educational purposes, and details the skills that are required for a teacher to plan online teaching. Social media in particular can support collaborative learning. The main advantages of social media lie in encouraging dialogue between peers, in promoting the sharing of resources, in improving the development of communication skills, and, above all, in the possibility of expanding learning contexts beyond the school or university classroom. There are numerous testimonies about the use of blogs that attest to the benefits of online writing to enhance the development of language skills. As far as enhancing collaborative writing skills is concerned, collaborative tools that allow students to contribute and modify one or more pages of course related materials, such as wikis, can constitute a learning environment in which teachers can provide continuous feedback to students, as well as an easily updatable language portfolio. Another example of the use of social media, now very widespread in schools, is the use of video platforms such as YouTube and Vimeo: for example, in addition to being an inexhaustible source of video material in the most diverse disciplinary fields, YouTube provides new functions to help develop and share educational videos online. As for social networks, Facebook, Twitter and Instagram allow students and teachers to exchange messages in real time, to participate in groups or pages of interest, to organize events, and to interact with experts and professionals outside the school world.

The fourth chapter focuses on one of the main issues to be faced and solved during online teaching and learning, that is, assessment. Trentin makes a distinction between formative assessment, which refers to assessment that evaluates student learning at the current stage and supports next steps, and summative assessment, which refers to the systematic and continuous recording of student achievement. This distinction has long been known to scholars in the field of education (e.g., Harlen & James, 1997). However, Trentin adds a third kind of assessment, called “training assessment,” that is intended to make the evaluation process itself formative by actively involving students, stimulating them to perform self-assessment and self-regulation of their own learning process (Trincherò, 2018). Trentin gives some useful suggestions on how to carry out assessment: rigorously formulate the learning objective; define an effective way to evaluate its achievement and the contents to be taught to achieve it; and define the appropriate teaching strategy to ensure students’ overall preparation for passing the assessment test. Trentin also suggests different types of assessment, such as simulations, that is, solving real problems and situations. The web can support the assessment process with environments for the management of homework delivery and correction (Learning Management Systems, LMS) such as Moodle); environments capable of guiding students in an activity set by the teacher (WebQuest); and anti-plagiarism tools. It is also possible to evaluate collaborative learning online. Group activities can benefit from web resources and services, which allow functions such as: interaction between participants in forums, on social media platforms, on blogs, or in audio and video conferences; archiving and sharing of study materials (Google Drive, Dropbox, Office 365); collaboration and cooperation in the creation of artifacts (wikis, concept maps, video artifacts); peer review of papers (Moodle and Peergrade). Finally, many network environments (for example, LMS such as Moodle and Google Classroom) track data and provide automatic processing of the tracked information (commonly referred to as “learning analytics”), thus further supporting the evaluation activity of the teacher.

The fifth and last chapter turns its attention to the teachers by describing how they can use online resources for their own training and professional growth, on top of planning and designing their lessons. Here the teacher is not only a trainer, but a trainee as well. The chapter aims at answering the following questions: what are the resources and educational offerings that a teacher can find online? Where can they be found and how should they be selected according to the teacher’s needs? What rules should be followed in order to effectively benefit from an online training course? The chapter, however, does not just focus on online courses; another opportunity for professional growth offered by the Internet is that it facilitates contact with other colleagues, allowing teachers to participate actively in “communities of practice” centered on collaborative planning and on sharing teaching materials, experiences, and solutions to common problems. To summarize, online courses represent formal training environments, while participation in communities of practice completes the framework by offering informal opportunities for professional growth.

The book gives new and deep insights into the possibilities offered by online resources and online teaching. It especially stresses the importance of the flipped classroom approach for interactive activities with

the aim of engaging students in active learning, which is already found in the literature (e.g., Hua, 2018). The focus on high school students and on how traditional classes can benefit from the flipped classroom pattern in an innovative way is also in line with previous research (e.g., Bergmann & Sams, 2012; Maglioni & Biscaro, 2014). Making the lesson more interactive is also crucial to language courses. The possibility of reduced teacher presence, social presence, and scarce group interaction are among the main concerns about online courses. This is even more true in the case of language learning, where “learners must have the opportunity to interact in the target language to negotiate meaning” (Perifanou & Economides, 2014, p. 3562). Also, Panagiotidis (2019) states that “learning a language is not comparable to learning other subjects, as it demands a high level of interaction with other speakers and the use of higher order thinking skills” (p. 286). As stated before, the book mainly addresses high school teachers, and it revolves around the issue of online teaching as well as learning in general, without giving specific examples for any subject, which may be seen as a shortcoming. However, it still gives valuable suggestions and insights about how to use online resources and about how to plan an online course, which can easily be applied to different subjects. In particular, suggestions that are especially suitable for language courses focus on how to increase interaction during online lessons and blended teaching, and on how to use online tools such as social networks to improve collaborative learning. These suggestions make the book worth reading for language teachers. Finally, the book is not just centered on planning, designing and assessment of online courses, but in an innovative way it also turns its attention to the training of the teachers, suggesting how online tools and resources can be used for teachers’ professional growth.

References

- Bergmann, Jonathan, & Sams, Aaron (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology and Education.
- Harlen, Wynne, & James, Mary (1997). Assessment and learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4(3), 365-379.
- Hua, Lu (2018). Construction of SPOC-based learning model and its application in linguistics teaching. *ijET*, 13(2), 157-169.
- Maglioni, Maurizio, & Biscaro, Fabio (2014). *La classe capovolta: Innovare la didattica con la flipped classroom*. Erickson.
- Panagiotidis, Panos (2019). MOOCs for language learning: Reality and prospects. *SITE 2019*, 286-292.
- Perifanou, Maria, & Economides, Anastasios (2014). MOOCs for foreign language learning: An effort to explore and evaluate the first practices. *Proceedings of INTED2014 Conference*, 3561-3570.
- Piras, Valeria, Reyes, Maria Cecilia, & Trentin, Guglielmo (2020). *Come disegnare un corso online: Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*. Franco Angeli.
- Trincherò, Roberto (2018). Valutazione formante per l’attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *ijET*, 26(3), 40-55.

Valentina Ornaghi, Sapienza Università di Roma
 valentina.ornaghi@uniroma1.it

- EN** **Valentina Ornaghi** is currently a PhD student at the Italian Institute of Oriental Studies (ISO), Sapienza University of Rome, Curriculum East Asia. She graduated in 2009 with a master's degree in Chinese language at the University of Milan and has since been teaching Chinese language in high schools, at the University of Milan, and at the Confucius Institute. Her research fields are Chinese language teaching, Chinese as a second language (CSL) acquisition, and the use of technology in teaching.
- ES** **Valentina Ornaghi** realiza en la actualidad sus estudios en el programa de doctorado "Este de Asia" del Instituto Italiano de Estudios Orientales (ISO), en la Universidad Sapienza de Roma. En 2009 se graduó en un máster sobre lengua china en la Universidad de Milán, y desde entonces ha sido profesora de chino en centros de educación secundaria, universidades, y en el Instituto Confucio. Su investigación se centra principalmente en la enseñanza de la lengua china, en la adquisición del chino como segunda lengua, y en el uso de la tecnología en la enseñanza.
- IT** **Valentina Ornaghi** è attualmente dottoranda presso l'Istituto Italiano di Studi Orientali (ISO), Sapienza Università di Roma, curriculum "Asia Orientale". Nel 2009 ha conseguito la Laurea magistrale in Lingue, Culture e Comunicazione Internazionale (lingue: cinese e inglese) presso l'Università degli Studi di Milano. Da allora insegna lingua cinese presso diverse scuole, all'Istituto Confucio e presso il corso di Laurea Magistrale in Lingue, culture e comunicazione internazionale dell'Università degli Studi di Milano. I suoi campi di ricerca sono l'insegnamento della lingua cinese, l'acquisizione del cinese come seconda lingua e l'uso delle tecnologie didattiche.

**Recensione: Russel, Victoria & Murphy-Judy, Kathryn (2020).
Teaching language online. Routledge.**

MARCO CASENTINI
Sapienza Università di Roma

Book Review

Received 15 Sept 2021; accepted 29 September 2021

ABSTRACT

- IT** La presente recensione mira ad offrire una valutazione critica del volume *Teaching Language Online* di Victoria Russel e Kathryn Murphy-Judy. Nella prima parte della recensione viene introdotto l'argomento generale trattato dal libro, descrivendone brevemente i contenuti di ogni capitolo. Nella seconda parte si fornisce una descrizione dei contenuti in prospettiva critica, evidenziandone i punti di forza e le eventuali criticità.
- Parole chiave:** DIDATTICA DELLE LINGUE, INSEGNAMENTO ON-LINE, ADDIE
- EN** This review aims to offer a critical evaluation of the book, *Teaching Language Online*, by Victoria Russel and Kathryn Murphy-Judy. In the first section of the review, the general topic of the book is discussed, and a brief description of the contents of each chapter is offered. The second section consists of a description of its contents through a critical perspective highlighting its strengths as well as its weaknesses.
- Key words:** LANGUAGE TEACHING, REMOTE TEACHING, ADDIE
- ES** Esta reseña tiene como objetivo ofrecer una valoración crítica del volumen *Teaching Language Online*, de las autoras Victoria Russel y Kathryn Murphy-Judy. En la primera parte de la reseña se trata el tema general del libro y se ofrece una breve descripción del contenido de cada capítulo. En la segunda parte se lleva a cabo una descripción de los contenidos desde un punto de vista crítico, y se destacan tanto sus puntos fuertes como sus puntos débiles.
- Palabras clave:** ENSEÑANZA DE LENGUAS, ENSEÑANZA REMOTA, ADDIE

Come si realizza un buon corso di lingue on-line? Quali sono le competenze che un docente deve avere per insegnare a distanza? E quali strumenti possono o devono essere utilizzati? Come si può ricreare un ambiente sociale on-line? Queste sono solo alcune delle domande a cui il volume *Teaching Language Online* di Victoria Russel e Kathryn Murphy-Judy vuole rispondere.

I cinque capitoli del libro possono essere suddivisi in due macro-gruppi: nel primo, che corrisponde ai capitoli 1-3, viene spiegato nel dettaglio il processo adottato per la realizzazione di un corso on-line da zero, ovvero il modello ADDIE (*Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation*) che viene tradizionalmente usato nella creazione di corsi on-line per vari tipi di *training*. Nel secondo (capitoli 4-5), invece, le autrici illustrano le ricerche più recenti relative sia all'insegnamento delle lingue in presenza, sia alla didattica delle lingue on-line.

Nel primo capitolo viene innanzitutto fornita una descrizione generale e dettagliata del modello ADDIE, anche con schemi e immagini esemplificativi. Le autrici proseguono poi delineando le nozioni fondamentali relative alle prime due fasi del processo, ovvero quelle di *Analysis* e di *Design*. Per aiutare lo sviluppatore nel processo di ideazione e creazione del corso, vengono, dunque, poste varie domande alle quali si dovrebbe rispondere prima di passare allo sviluppo vero e proprio del corso come, ad esempio, "come progettatore, dovrai creare il corso intero o solo alcune parti?" o "con chi dovrai collaborare? I tuoi colleghi esprimono dissenso su qualche aspetto? Cosa puoi fare per renderli più accomodanti?". Successivamente, vengono offerti spunti e informazioni riguardanti differenti applicazioni, siti, piattaforme e strumenti utili in queste prime due fasi del processo, elencandone sia le funzionalità che gli eventuali limiti.

Nel secondo capitolo, la presentazione del modello ADDIE prosegue analizzando in grande dettaglio la terza fase, ovvero quella di *Development* (sviluppo) nel senso più ampio del termine. Infatti, non solo le due autrici procedono ad illustrare come migliorare il corso e il sistema di gestione dello stesso, ma anche a come sviluppare le competenze che uno studente dovrebbe acquisire alla fine del corso, sottolineando le differenze principali tra lezioni tradizionali e a distanza, e le interazioni tra (a) studente e insegnante, (b) studente e studente, (c) studente e contenuti del corso. Come per il primo capitolo, vengono inoltre forniti strumenti e risorse (web) utili alla creazione di materiali ausiliari e attività di gruppo virtuali per gli studenti.

Una volta completata la descrizione delle prime tre fasi del modello ADDIE, nel terzo capitolo viene illustrato come adattare le pratiche di didattica tradizionale (in presenza) già note in letteratura all'insegnamento di una lingua attraverso corsi misti (in presenza e on-line) o solamente a distanza, in particolare per quel che riguarda le abilità orali, notoriamente più critiche. Infatti, come affermano le autrici, in un contesto a distanza, un insegnante deve sapere non solo come insegnare una lingua, ma anche come farlo on-line e quali strumenti utilizzare (e come utilizzarli). Questo capitolo, dunque, si prefigge di fornire ai docenti tutto il *know-how* necessario per l'insegnamento di una lingua on-line, tenendo conto dei tre aspetti appena citati, anche in termini di eventuali progetti e corsi a cui partecipare per acquisire specifiche competenze.

Nel quarto capitolo, le autrici passano in rassegna una serie di strumenti, siti internet e progetti che possono risultare utili per mitigare quegli effetti "nocivi" di un corso on-line che potrebbero ripercuotersi sia sugli insegnanti che sugli studenti (es. stress, solitudine). Fondamentale, in questa sezione, il fatto che oltre a tener conto dei bisogni degli studenti, si presti particolare attenzione anche a quelli degli insegnanti, i quali si trovano spesso a sentirsi isolati. A tal proposito, vengono forniti spunti interessanti per lo "sviluppo" di un senso di comunità, sia tra pari (studenti e studenti, insegnanti e insegnanti), sia tra docente e studenti.

Nel quinto e ultimo capitolo, le autrici analizzano vari contributi sull'insegnamento delle lingue (sia in presenza che a distanza) utili a qualsiasi insegnante che voglia avvicinarsi alla didattica on-line. Tutti gli studi presentati in questo capitolo sono descritti dettagliatamente, illustrandone punti critici ed eventuali limiti. Inoltre, quando necessario, le autrici integrano i risultati di studi differenti, offrendo così una panoramica completa su ogni argomento trattato.

In questo ultimo capitolo vengono inoltre forniti paragoni tra didattica tradizionale e on-line, così che un insegnante che si trovi ad affrontare un corso on-line per la prima volta possa essere a conoscenza di cosa può e non può/deve sfruttare della sua esperienza pregressa in una classe "reale".

Infine, il quinto capitolo offre una lista di strumenti e modelli per la valutazione degli studenti, mostrando varie opzioni anche in base al livello degli apprendenti.

Questo libro è dunque indicato sia agli eventuali sviluppatori ai quali è stato richiesto di implementare, da zero, un corso on-line, sia agli insegnanti che dovranno tenere lezioni a distanza. Come indicato dalle autrici, spesso lo sviluppatore è lo stesso insegnante, che non sempre possiede le competenze informatiche necessarie. Tenendo conto di questa eventualità, il volume fornisce numerosi consigli, informazioni e risorse per la

creazione di un corso on-line efficace e che tenga conto dei bisogni di tutti, insegnanti e studenti, anche di coloro che realizzano per la prima volta un corso a distanza, grazie a spiegazioni minuziose e puntuali per ogni concetto affrontato.

I capitoli, così come i vari sotto-capitoli, seguono un ordine logico ben chiaro. Infatti, dal primo capitolo, in cui si forniscono gli strumenti didattici per creare un corso on-line *ex novo*, si arriva al quarto e al quinto, in cui invece si affrontano gli aspetti relativi alle fasi finali della didattica on-line, inclusa la valutazione degli studenti e del corso in sé. L'ordine logico corrisponde dunque a quello cronologico: ideazione > creazione > didattica > valutazione.

Ogni capitolo è impostato seguendo coerentemente la stessa struttura, composta da un'introduzione iniziale, una presentazione chiara e dettagliata dei contenuti e una conclusione, ed è dotato di una *checklist* finale che riassume i punti chiave trattati, ad uso del lettore (futuro sviluppatore e/o docente), il quale può controllare di aver tenuto conto degli aspetti fondamentali per la didattica delle lingue a distanza (o mista). In aggiunta, ogni capitolo presenta una lista di ulteriori fonti da poter consultare per approfondire gli argomenti descritti (già in dettaglio) all'interno dello stesso.

In merito all'applicabilità delle indicazioni delle autrici ai diversi contesti nazionali, il libro appare maggiormente incentrato sulle dinamiche americane, e nello specifico degli Stati Uniti. Ad esempio, nel terzo capitolo si descrivono alcune criticità dei manuali statunitensi, senza però specificare se queste criticità siano generali e valide anche per altri paesi del mondo. Nonostante ciò, le autrici sembrano talvolta tener conto anche di altre realtà, citando, ad esempio, il diritto dell'Unione Europea o ricerche basate su paesi asiatici; inoltre, nella presentazione dei vari strumenti per l'insegnamento on-line, le autrici discutono anche del caso della censura dei prodotti Google in Cina, proponendo così piattaforme differenti.

In definitiva quindi il volume è adatto agli insegnanti e agli sviluppatori di corsi di lingua on-line in generale, e non solamente di alcuni paesi o di alcune lingue. Nella creazione/fruizione di un corso on-line, infatti, non ci sono limiti fisici e geografici. In ogni caso, le autrici sottolineano che bisogna tener conto anche degli aspetti legali, che possono cambiare da paese a paese. A tal proposito, il libro copre ogni argomento relativo alla didattica on-line, inclusi quelli del diritto alla privacy (degli insegnanti e degli studenti) e dei diritti di autore per i materiali utilizzati (foto, testi, ecc.). Nel volume, però, non ci si limita a elencare eventuali problemi relativi alle differenti legislazioni, ma vengono forniti anche alcuni esempi di piattaforme on-line che possono essere utilizzate in vari paesi e di siti da cui reperire materiale senza diritti di copyright, tenendo presente che non è la piattaforma in sé a essere importante, bensì le relative proprietà e funzionalità.

Un altro aspetto rilevante di questo volume è quello di fornire indicazioni differenti in base al livello dell'apprendente (principiante, intermedio e avanzato), anche dal punto di vista della presentazione dei corsi. Ad esempio, in base a vari studi, le autrici del volume indicano una preferenza per la lingua nativa (degli apprendenti) durante la descrizione iniziale del corso, nel caso di discenti con un livello elementare della loro L2. Al contrario, gli studenti avanzati dovrebbero entrare in contatto con la L2 per il 90% del corso.

Le due autrici, inoltre, sembrano prestare particolare attenzione anche all'aspetto psicologico della didattica on-line. Nel volume vengono dunque forniti consigli su come rispondere alle e-mail degli studenti e su quali strumenti utilizzare per la socializzazione on-line, creando così una comunità virtuale che non faccia sentire soli né gli studenti, né gli insegnanti.

Una critica che tuttavia può essere mossa è quella relativa ai contenuti del terzo capitolo. Se da una parte l'insegnamento e lo sviluppo delle competenze comunicative e pragmatiche sembrano essere analizzati da vari punti di vista, e in modo dettagliato, l'aspetto più formale della lingua non è approfondito, relegando la didattica della grammatica quasi unicamente alle *mechanical drill activities*, il cui effetto a lungo termine sull'apprendimento è piuttosto limitato.

In conclusione, le autrici sembrano essere riuscite nel loro obiettivo di offrire strumenti e consigli per la realizzazione di un corso di lingue on-line efficace, che tenga conto non solo degli aspetti più pratici (strumenti e materiali per la didattica), ma anche di aspetti psicologici e dinamiche internazionali che potrebbero influire sullo sviluppo delle competenze linguistiche negli apprendenti. Sebbene tutti gli argomenti affrontati nel libro siano stati già trattati in letteratura (opportunosamente citata nei vari capitoli), il volume ha il pregio di integrare in maniera critica nozioni di informatica, pedagogia e didattica delle lingue, rappresentando una risorsa essenziale per tutti i docenti che vogliono avere una visione il più completa possibile dell'argomento, soprattutto considerando le necessità derivanti dall'attuale contesto di emergenza pandemica. Infatti, nonostante i limiti strutturali di un libro, le autrici sono riuscite a condurre un'analisi della letteratura esistente puntuale e a toccare vari punti, fondamentali non solo per chiunque voglia creare un buon

corso di lingua on-line anche senza esperienza pregressa in questo campo, ma anche per coloro che abbiano il desiderio di accrescere le proprie competenze e conoscenze nel campo della didattica delle lingue.

È comunque importante menzionare che, come indicato dalle autrici, il presente volume non può, e non deve, essere sufficiente, dato il continuo sviluppo tecnologico e il continuo cambiamento delle necessità, sia degli studenti che degli insegnanti. Infatti, nel libro si afferma che un buon insegnante deve costantemente aggiornarsi, così come il corso in sé che può essere implementato anno dopo anno, in base all'esperienza acquisita e alle valutazioni (necessarie) degli studenti.

Marco Casentini, Sapienza Università di Roma
marco.casentini@uniroma1.it

- IT** **Marco Casentini** è attualmente dottorando presso l'Istituto Italiano di Studi Orientali, Sapienza Università di Roma, curriculum "Asia Orientale". Nel 2017 ha conseguito la Laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione internazionale (lingue: cinese e inglese) presso l'Università degli Studi Roma Tre. Da allora collabora con le cattedre di linguistica e cinese dell'Università degli Studi Roma Tre nell'ambito di progetti POT (programmi di orientamento e tutoraggio) e PCTO (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento). I suoi campi di ricerca sono sintassi, grammatica generativa, acquisizione del cinese come lingua seconda e sviluppo delle abilità linguistiche in italiano come lingua prima.
- EN** **Marco Casentini** is currently pursuing his PhD at the Italian Institute of Oriental Studies, Sapienza University of Rome, with a focus on East Asia. In 2017, he obtained his master's degree in Modern Languages for International Communication (Chinese and English), at the University of Roma Tre, Italy. He participates in teaching linguistics and Chinese at the University of Roma Tre for the projects POT (orientation and tutoring programs) and PCTO (work-related learning). His research areas are syntax, generative grammar, the acquisition of Chinese as a second language, and the development of language skills in Italian as a native language.
- ES** **Marco Casentini** es en la actualidad alumno de doctorado del plan de estudios "Este de Asia" del Instituto Italiano de Estudios Orientales, en la Universidad Sapienza de Roma. En el año 2017 obtuvo un máster en lenguas modernas para la comunicación internacional (chino e inglés) en la Universidad de Roma Tre (Roma), Italia. Ha estado colaborando como profesor de lingüística y de chino en la Universidad de Roma Tre, dentro del ámbito de los proyectos POT (programa de orientación y tutorización) y PCTO (programa de orientación y competencias transversales). Su investigación se centra principalmente en la sintaxis, la gramática generativa, la adquisición del chino como segunda lengua, y el desarrollo de las habilidades lingüísticas en el italiano como primera lengua.