

UTILIZZO DI PIATTAFORME DIGITALI PER LO SVILUPPO DELL'ABILITÀ DI SCRITTURA IN ADULTI MIGRANTI

di Laura Romanello

ABSTRACT

Il presente contributo illustra l'utilizzo della piattaforma didattica Edmodo per lo sviluppo delle abilità di scrittura e della competenza morfosintattica in apprendenti adulti in contesti L2. Tramite l'utilizzo del supporto digitale vengono proposti micropercorsi adatti alle specificità della fruizione da smartphone per ampliare, in modalità blended, l'offerta formativa di un corso, con attività precedenti e successive al contatto con il testo.

Prendendo spunto da precedenti studi sull'uso dei social network nella didattica, si sfrutta l'ambiente digitale come luogo di condivisione di contenuti e di interazione sociale. Viene inoltre analizzata la progettazione dell'intervento didattico finalizzata a contestualizzare l'impiego della tecnologia in relazione ai fattori implicati: strategici, relazionali e cognitivi.

L'attività proposta è stata sperimentata e documentata attraverso una Ricerca Azione nell'ambito del Master Itals di II livello¹.

1. INTRODUZIONE

Nell'articolo viene descritta la classe oggetto della sperimentazione (par. 3), vengono presentati i presupposti teorici (par. 2) che hanno guidato la progettazione dell'intervento didattico (par. 4) e infine vengono messi in luce i diversi aspetti interessanti, che sono stati analizzati in relazione al contesto specifico e ai dati raccolti (par. 4).

La ricerca, svolta nell'ambito dell'insegnamento agli adulti in contesto L2, è stata finalizzata all'attuazione di un intervento didattico progettato sui bisogni formativi degli studenti e sulle problematiche rilevate in fase preliminare. L'osservazione della classe, composta da immigrati adulti di livello B1 con un progetto migratorio stabile in Italia, ha evidenziato la necessità di migliorare le abilità di scrittura e la competenza morfosintattica come strumento per una maggiore integrazione nel tessuto sociale e lavorativo italiano. È stata adottata la piattaforma didattica Edmodo, utilizzata tramite

¹ La Ricerca Azione è stata svolta dall'autrice del presente contributo e tutorata da Sarah Corelli.

dispositivi mobili in modalità *blended*, al fine di attuare la condivisione della produzione scritta e aumentare la motivazione.

L'esplorazione delle potenzialità degli strumenti digitali per il miglioramento delle abilità di scrittura degli studenti in una Classe ad Abilità Differenziate (CAD), ha messo in luce come si possano sfruttare le tecnologie per arricchire la lezione, valutandone l'impatto sulla pratica didattica. Le tecnologie vengono impiegate non come semplice sussidio ma come «elementi necessari ed essenziali dell'insegnamento delle abilità produttive - e di molte altre che fanno parte dell'educazione linguistica» (Balboni 2008: 144).

2. RIFERIMENTI TEORICI

Gli *smartphone* sono entrati nella quotidianità della pratica didattica di studenti e docenti, rendendo le TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) facili da utilizzare e i prodotti rapidamente condivisibili (Troncarelli 2016: 124).

La sperimentazione attuata si inserisce nell'*e-learning*, l'apprendimento a distanza mediato dalle tecnologie e, dal momento che vengono impiegati gli *smartphone*, si tratta di *mobile learning*, ossia di apprendimento mediato da tecnologie mobili connesse alla rete internet (Fratteer 2016: 110). Il valore aggiunto riguarda la possibilità di accedere ai contenuti *anywhere* e *anytime* (Caburlotto 2012: 50) con un impiego più flessibile, nel quale lo studente usa il suo dispositivo sfruttando i momenti liberi della giornata o i tempi di attesa, non solo per fruire dei testi e delle attività proposti ma per raccogliere egli stesso informazioni, condividerle, comunicare e collaborare con i compagni. Il *mobile learning* risulta quindi più spontaneo, personale e di uso immediato, grazie anche allo schermo *touch* che è intuitivo da usare e *user friendly* (Fratteer 2016: 111). Il *mobile learning* è considerato una risorsa pedagogica in più per chi, per lavoro o studio, passa la maggior parte del tempo fuori casa, «per creare momenti di condivisione, imparare e approfondire gli studi divertendosi o per ri-motivare lo studio, talvolta anche per favorire l'integrazione culturale e sociale dei cittadini immigrati» (Pederzoli 2011: 134).

I contenuti proposti nell'*e-learning* sono chiamati *learning object* (LO), ossia (Troncarelli 2010: 43) «insiemi di elementi minimi, costituiti da un test, un'immagine, un video, un'attività, che consentono l'acquisizione di abilità o conoscenze rispetto a un obiettivo formativo». Il LO per l'*e-learning* è una risorsa didattica modulare, condivisibile, riutilizzabile in più momenti e su più piattaforme (Diadori 2015: 300): molteplici LO vengono collegati tra loro per creare percorsi di apprendimento personalizzati. Il *mobile learning* porta alla creazione dei MLO (*mobile learning object*) che devono essere brevi (*bite-sized learning*), attraenti e usabili facilmente dai dispositivi mobili (Fratteer 2016: 122).

La modalità nella quale gli studenti hanno utilizzato la piattaforma è genericamente definita *blended* ma più specificatamente *assisted learning*, dove «il ricorso all'impiego di una piattaforma online integra, completandola e arricchendola, la formazione in aula» (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015: 64). Come nella modalità *blended*, l'apprendimento si alterna parte in presenza e parte in mobilità, ma non è prevista una percentuale fissa nella distribuzione delle ore.

Per gestire i contenuti presenti nella Rete e proporre percorsi formativi, sono state create le piattaforme didattiche, CMS (*Content Management System*) e LMS (*Learning Management System*): «ambienti attraverso i quali si può insegnare e apprendere con elevati livelli di interattività, perché rendono efficaci forme di comunicazione *uno-a-uno*, *uno-a-molti* e *molti-a-molti*» (Santalucia 2010: 95). Le caratteristiche delle piattaforme didattiche per agevolare l'apprendimento a distanza sono: l'interattività (lo studente diventa parte attiva del sistema di apprendimento), la strutturazione in sezioni, la possibilità di arricchirsi di contributi da parte dei fruitori e il fatto che «consentono un dialogo tra gli utenti e permettono la tracciabilità delle attività svolte» (Fiorentino, Bruni 2013: 24).

Edmodo è un ambiente didattico multiplatforma o *crossplatform*, in quanto consente di fruire i materiali didattici da tutti i dispositivi in modo completo (Guastavigna 2016), sia da sito internet visualizzato dal computer che tramite un'app da installare su *smartphone* o *tablet*; ha un'interfaccia grafica *user friendly*, l'account è gratuito, non richiede dati personali, è sicuro in quanto si accede con un codice ed è privo di pubblicità. Numerosi aspetti formali e strutturali rendono Edmodo simile a Facebook nell'impatto iniziale, in particolare la modalità di navigazione e condivisione dei contenuti, l'impaginazione, i colori di fondo e la modalità di creazione del profilo personale. La curva di apprendimento, ossia il tempo che impiega un utente per imparare a usare la tecnologia (Melero 2012: 184), è breve in quanto lo studente percepisce l'ambiente di come familiare e sa muoversi al suo interno in modo intuitivo. Il docente può creare il proprio gruppo di apprendimento, classe o corso, in modo personalizzato: decide chi includere, ne gestisce le autorizzazioni e può creare sottogruppi (Troia 2015: 9). La differenza principale rispetto a Facebook è che si tratta di un ambiente chiuso nel quale i contenuti rimangono privati e sono proposti e moderati dall'insegnante.

Cotroneo (2016) propone una sperimentazione dell'uso di Facebook che prevede la realizzazione di micropercorsi (*microlearning*) costituiti da uno o più messaggi. Il messaggio può contenere lo stimolo visivo di un'immagine o un video, riportare un breve testo e chiedere agli studenti di condividere la propria opinione o esperienza personale tramite un commento.

La fruizione in mobilità richiede un adattamento dell'oggetto di apprendimento, da progettare in base alla brevità: «il *microlearning* prevede, al contrario degli altri formati didattici, in presenza o a distanza, pochi minuti per iniziare e concludere un processo di apprendimento ed è, quindi, utile per il *Life Long Learning* anche se non esaustivo. Ogni (mini) modulo dura, in genere, fino a un quarto d'ora ma si può abbassare a pochi secondi nel *mobile learning*» (Pederzoli 2011: 134).

La somministrazione di *microlearning* nella piattaforma può essere svolta in tre diversi momenti che anticipano, approfondiscono e completano la lezione in presenza (Cotroneo 2016: 94):

- *pre-contatto* con il testo (tramite video o *tag-cloud*) per attivare *l'expectancy grammar*;
- *contatto* con il testo tramite ascolto o lettura e successive attività di comprensione (indicate con un *link* ad altro sito);
- *post-contatto* che consiste in un approfondimento con una domanda aperta.

3. CONTESTO DI RICERCA

La sperimentazione si è svolta nei primi mesi del 2017 in una classe di livello B1 in un corso serale per adulti in Provincia di Treviso. La classe oggetto della ricerca era composta inizialmente da circa 15 studenti in maggioranza trentenni, alcuni dei quali hanno interrotto la frequenza nel corso dei mesi. Gli studenti che sono stati effettivamente coinvolti nel progetto sono sette: un'argentina e un'ucraina, un bosniaco e quattro marocchini.

Gli studenti, per la maggior parte lavoratori integrati nel territorio, dimostrano un atteggiamento aperto e un discreto livello di socializzazione con i parlanti italiani. Tutti gli studenti hanno un progetto migratorio destinato a una permanenza stabile in Italia. Quando un paese diventa meta di immigrazione stabile, la motivazione all'apprendimento della lingua del paese ospitante non è più strumentale, cioè dettata dalla volontà di entrare in contatto con gli italiani, ma integrativa cioè finalizzata all'inserimento nella società italiana (Diadori 2003: 14). Come riscontrato nella classe oggetto d'analisi, all'aumentare delle competenze linguistiche aumenta nello studente adulto la consapevolezza della necessità di curare la propria produzione, sia scritta che orale, in termini di correttezza morfosintattica e appropriatezza socio-pragmatica, come strumento di riscatto sociale.

La classe presenta abilità differenziate sotto diversi aspetti (Caon 2006: 12): diversa età (da 26 a 56 anni), diverso grado di scolarizzazione nel paese d'origine (alcuni ragazzi sono laureati mentre due ragazzi marocchini sono debolmente scolarizzati), diverso periodo di permanenza in Italia (da pochi mesi fino a più di 5 anni), diversa distanza della lingua madre con l'italiano, diversa motivazione allo studio e diverso livello di partecipazione alla vita sociale italiana. Gli studenti debolmente scolarizzati presentano un *gap* tra letto-scrittura e parlato, tratto distintivo dei migranti adulti che hanno acquisito la lingua seconda in contesti informali (Minuz, Borri, Rocca 2015: 77). Le principali difficoltà di gestione delle attività didattiche, rilevate nel diario di bordo del docente, sono relative alla gestione delle tempistiche nelle fasi di scrittura. I risultati del questionario iniziale, che chiedeva agli studenti di valutare le proprie abilità linguistiche, evidenziano una percezione negativa riguardante la competenza morfosintattica e la scrittura.

4. DESCRIZIONE DELLA SPERIMENTAZIONE

Durante lo svolgimento del percorso, sono stati utilizzati strumenti di rilevazione e osservazione della classe per la raccolta di dati qualitativi nell'ambito della Ricerca Azione, descritti nei testi di riferimento (De Luchi 2000; Coonan 2003; Losito, Pozzo 2005; De Luchi 2016). In particolare, sono stati impiegati i questionari, il diario di bordo del docente, l'intervista semi-strutturata agli studenti, il monitoraggio *in itinere* svolto tramite colloqui con la collega osservatrice.

I contenuti degli oggetti di apprendimento sono stati stabiliti in base sia al profilo dell'adulto migrante e ai bisogni comunicativi (Vedovelli 2010: 155), sia ai domini previsti nel Sillabo per il livello B1 (Lo Duca 2011: 197): le attività proposte hanno

riguardato la capacità di narrare, descrivere, argomentare, riflettere sulla lingua italiana, esprimere emozioni e sentimenti.

I *microlearning* proposti possono essere suddivisi nelle seguenti categorie:

- commento a una notizia;
- confronto interculturale;
- riflessione sulla lingua;
- racconto autobiografico.

I testi proposti nei *microlearning* sono autentici, tratti da articoli di giornale reperiti in Rete e opportunamente semplificati per limitare la lunghezza degli enunciati, la subordinazione e l'uso di strutture grammaticali non adatte al livello della classe (Zambelli 2014: 327). Le immagini e i simboli che accompagnano il messaggio, scelti attentamente, hanno, come sostiene Banzato (2012: 62), un contenuto altamente visuale e semantico in grado di attivare l'emisfero destro e veicolare significati in maniera intuitiva. Le tematiche sono affini agli interessi personali degli studenti e per quanto possibile legate agli argomenti della lezione, per ampliare lo spazio didattico e consentire loro di essere partecipi delle attività della classe anche in caso di assenza. Creare punti di contatto tra il reale e il virtuale, quando la lezione in presenza e la piattaforma si richiamano a vicenda, contribuisce a conferire valore al lavoro svolto in Edmodo, affinché venga percepito come rinforzo utile all'apprendimento.

Il *microlearning* per il racconto autobiografico, che ha avuto un impatto forte sugli studenti in termini di coinvolgimento emotivo, è stato quello relativo al tema del viaggio. Il testo è la poesia "La valigia dell'emigrante" di Gianni Rodari, che si adatta particolarmente alla brevità necessaria al *m-learning*, mentre l'immagine allegata, una valigia, è neutra per non richiamare alla mente episodi dolorosi o traumatici. La richiesta agli studenti è di ricordare le emozioni e gli episodi relativi al primo giorno in Italia: le risposte sono state articolate, ricche di ricordi e di descrizioni. Un ragazzo marocchino ha incluso nel suo commento una poesia in arabo, che poi ha tradotto:

"Una poesia in arabo che parla dell'immigrazione, dice:
Spero che sia un incontro dopo questo lungo isolamento e separazione
Quando ho lasciato la mia dimora non c'è più amore nel mio cuore
O pilota, che ti circonda al viaggio nella notte, ti prego stai gentile con mia paese
Lì dove ci sono miei amici, lì dove sono nato, lì dove ci sono miei vicini"²

Uno studente bosniaco, in risposta a tale messaggio, ha raccontato il suo arrivo in Italia con una valigia ma con il cuore vuoto perché senza i suoi bambini: il testo, che manifesta una competenza morfosintattica lacunosa e scarsa abitudine alla scrittura digitale, ha avuto tuttavia la forza di trasmettere una descrizione particolarmente toccante.

Sono stati realizzati *microlearning* a contenuto grammaticale, costituiti da un breve testo con alcune esemplificazioni e in allegato schemi e vignette che raffigurano i contesti reali in cui avviene l'utilizzo del tratto morfo-sintattico in questione: ad

² Il testo riporta fedelmente la produzione originale dello studente mantenendo gli eventuali errori ortografici.

esempio, nel caso del modo condizionale, due amici che si danno consigli e bambini che esprimono i propri desideri alla mamma. Il testo del messaggio termina con una domanda: "Ti è mai capitato di sentire queste forme? In che modo puoi usarle quando parli?". Gli studenti non hanno risposto alla domanda ma hanno dichiarato di aver utilizzato tale risorsa grammaticale per una rapida consultazione in caso di dubbi durante la produzione scritta o lo svolgimento dei test.

Un esempio di *microlearning* per il confronto interculturale è stato realizzato al termine delle lezioni, in seguito alla richiesta della classe di continuare le attività nella piattaforma. Il tema affrontato è la gestualità degli italiani: oltre a due immagini per esemplificare i gesti più comuni, viene presentato il testo sotto forma di immagine e in allegato il *link* a due video di *Youtube*, tra cui "Il dizionario dei gesti italiani" (Caon 2011): il contenuto proposto è stato reso più completo e articolato, utilizzando anche i video per una maggior ricchezza e comprensibilità dell'*input*. Il testo è tratto e adattato da un articolo *online* che descrive una ricerca scientifica sulle motivazioni che portano gli italiani a ricorrere frequentemente ai gesti nella comunicazione quotidiana. Il messaggio contiene una domanda per stimolare gli studenti a esprimere la propria opinione e propone lo svolgimento degli esercizi presenti nel libro di testo legati a tale tematica. La varietà di stimoli (visivo, testuale e video) ha lo scopo di portare il discente a decidere in autonomia come preferisce navigare il *microlearning* e quanto vuole approfondirlo, scegliendo in base alle proprie capacità linguistiche o al tempo a disposizione.

Le problematiche, emerse durante la sperimentazione, riguardano l'efficienza del dispositivo personale in termini di connessione internet, durata della batteria e memoria sufficiente all'installazione dell'applicazione. Si sono verificati inoltre casi di smarrimento delle credenziali di accesso che hanno impedito agli studenti di svolgere attività in piattaforma durante un breve soggiorno all'estero. Una ragazza ha dichiarato di non voler installare l'applicazione nel proprio dispositivo per tutelare la propria *privacy*, in quanto a suo avviso l'*app* di Edmodo avrebbe avuto accesso a troppi dati personali.

Si sono verificati inoltre alcuni problemi di visualizzazione dei contenuti da *smartphone*, relativi ai testi dei messaggi molto lunghi: si è intervenuto adottando una maggiore brevità e chiarezza nella consegna.

5. OSSERVAZIONI

L'introduzione di una tecnologia nella didattica coinvolge molteplici aspetti che sono stati analizzati per valutarne l'impatto sulla classe.

Al docente che introduce le TIC vengono richieste competenze complesse per gestire i processi di apprendimento in modo efficace, competenze non solo di carattere disciplinare ma anche «didattico-pedagogico, psicologico-sociale, informatico, relazionale» (Jafrancesco 2016: 145). Il docente diventa progettista dell'ambiente digitale, che deve essere flessibile per adattarsi ai bisogni e allo stile di apprendimento degli studenti, agli obiettivi del corso e alle reali risorse disponibili in termini di attrezzature, tempo e connessione (Troia 2015: 9). Il discente agisce in prima persona modificando il proprio percorso di apprendimento, con conseguente

coinvolgimento emotivo e cognitivo. Le tecnologie influiscono inoltre sulla sfera affettiva e sono considerate potenti catalizzatori dell'attenzione che, nell'apprendimento linguistico, promuovono una maggiore motivazione (Favaro, Menegale 2014: 16).

Secondo Mariani (2000), l'uso della multimedialità consente di attuare un approccio centrato sul discente che promuove l'individualizzazione dei contenuti: il discente, grazie alla possibilità di scegliere le attività e i tempi, può seguire il proprio stile di apprendimento e i ritmi personali. Compito dell'insegnante è orientare lo studente a districarsi nell'infinità di risorse offerte dalla Rete per scegliere il materiale più utile al proprio stile cognitivo (Barbi 2014: 168). Le tecnologie diventano così un (Mariani 2000) «interlocutore metacognitivo rispetto all'utente»: il fatto che lo studente debba decidere in tempo reale cosa leggere e scelga quali attività fare, lo rende consapevole del suo processo di apprendimento e delle sue necessità. La possibilità di creare *microlearning* che presentino al loro interno diversi tipi di *input* consente di stratificare i compiti per le classi ad abilità differenziate, per proporre un contenuto che i discenti affrontano in maniera diversa in base alle proprie capacità (D'Annunzio, Della Puppa 2012: 138).

I *social network* diventano inoltre ambienti virtuali per l'apprendimento informale mediante i quali sviluppare le competenze linguistico-comunicative nella relazione tra pari (La Grassa, Troncarelli 2016: 15). Edmodo crea un ambiente virtuale nel quale docente e studenti costruiscono una rete sociale, analizzabile in base gli studi che sono stati realizzati sull'applicazione dei *social network* nella didattica delle lingue. Cotroneo (2016: 80) analizza le potenzialità dell'utilizzo dei *social network* nella didattica dell'italiano L2, considerando la dimensione:

- *etica*: è possibile creare gruppi di discussione su precisi argomenti o problematiche sociali;
- *sociale*: è possibile realizzare lavori collaborativi e partecipazione a reti di altre scuole;
- *cognitiva*: è possibile proporre attività di ricerca e valutazione delle informazioni, produzione e condivisione di contenuti e *problem solving*.

L'interazione in piattaforma tra gli studenti, durante la sperimentazione, è stata scarsa, dal momento che le discussioni sui temi emersi sono state affrontate in presenza.

Il testo digitale conserva alcune caratteristiche proprie (Rossi 2014:131), che lo rendono diverso dal testo scritto e dal testo parlato: è archiviabile in forma immateriale, illimitatamente diffondibile, privo di contestualità, non localizzato, interpolabile in ogni momento. Avere più tempo a disposizione per scrivere il proprio intervento potrebbe, sostiene Mariani (2000), consentire a uno studente di elaborare la lingua utilizzando strutture sintatticamente più complesse, con una ricaduta positiva sulla correttezza e sulla scioltezza. Tra i vantaggi portati dalla scrittura digitale c'è la dematerializzazione del testo per una condivisione e fruizione più rapide (Rossi 2014: 129). Durante la fase di scrittura è possibile intervenire infinite volte sul testo, modificandolo e revisionandolo; il testo inoltre passa non solo da un supporto all'altro, ma anche da un formato di *file* all'altro e dal supporto digitale a quello cartaceo. Gli

studenti hanno scritto direttamente in Edmodo testi brevi, come i commenti, ma hanno preferito scrivere a penna racconti più lunghi e articolati.

Il ruolo della tecnologia nella società attuale riguarda non solo l'apprendimento e l'insegnamento linguistico ma la stessa inclusione sociale degli stranieri (Diadori, Tommassetti 2016: 79). La *digital literacy*, l'alfabetizzazione digitale, è un requisito richiesto agli individui per partecipare alla vita nella società, in cui le TIC supportano le principali funzioni del vivere quotidiano (Midoro 2007: 49). Per l'adulto migrante l'accesso alle tecnologie costituisce uno strumento di integrazione per diventare un cittadino consapevole.

Nella *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio*, del 18 dicembre 2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, è presente la competenza digitale, definita come «saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le Tecnologie della Società dell'Informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione» (Parlamento Europeo, Consiglio d'Europa 2006: 6). L'utilizzo di Edmodo è riferibile all'area della comunicazione, descritta nel *framework* per l'inclusione digitale del *DIGCOMP: le competenze digitali per la cittadinanza*, che consiste nelle seguenti abilità: condividere informazioni e contenuti, gestire l'identità digitale, interagire con le tecnologie (Ferrari, Troia 2015: 4). L'attività in Edmodo ha migliorato la *digital literacy* degli studenti nel saper gestire il proprio *account* e scegliere quale applicazione usare in base ai propri scopi, riflettendo sulla sua utilità e sulle difficoltà incontrate.

6. CONCLUSIONI

In base all'osservazione della classe e ai dati raccolti, la sperimentazione ha avuto ricadute positive sugli studenti, portandoli a percepire un miglioramento della propria abilità di scrittura. È avvenuto un aumento dell'*input* in ricezione, dato che molto spesso la scrittura in piattaforma era preceduta dalla lettura dei testi proposti e degli interventi dei compagni. La scrittura nell'ambiente digitale ha dato modo ai discenti di avere maggior spazio per la correzione, sia autonoma che guidata. Mettersi alla prova con la scrittura dei commenti nei *microlearning* ha posto gli studenti di fronte all'importanza di riuscire a esprimere la propria opinione in maniera efficace, lasciando in secondo piano la preoccupazione per la correttezza morfosintattica e ortografica.

La piattaforma didattica sperimentata è un punto d'incontro tra reale e virtuale, due ambienti che si rinforzano a vicenda quando il docente riesce a farli comunicare tra loro, legando i contenuti della piattaforma al programma delle lezioni in presenza, "materializzando" i testi prodotti *online* attraverso la stampa e "digitalizzando" momenti di vita della classe per la condivisione di foto ed esperienze in piattaforma.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2008, *Fare educazione linguistica*, UTET, Torino.
- BALBONI P. E., 2012, "Etica e glottotecnologie" in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, 33-48.
- BANZATO M., 2012, "Rappresentazione e manipolazione di simboli nella cultura digitale: aspetti neuroscientifici" in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, 57-68.
- BARBI A., 2014, "Ambiente virtuale per un apprendimento reale", *EL.LE*, 3, 1, <<http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2014/1/ambiente-virtuale-per-un-apprendimento-reale>>, 168-180.
- CABURLOTTO F., 2012, "Le nuove potenzialità didattiche del computer e della rete" in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, 49-56.
- CAON F. (a cura di), 2006, *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate: risorse per i docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra, Perugia.
- COONAN C. M., 2003, "Ricerca-azione per insegnanti di italiano L2", in LUISE M. C., (a cura di), *Italiano lingua seconda: fondamenti e metodi. Strumenti per la didattica Volume 3*, Guerra, Perugia, 7-52.
- COTRONEO E., 2013, "E-learning 2.0. Per apprendere e insegnare l'italiano L2: i Social Network, Facebook e le tecniche didattiche", *Italica Wratislaviensia*, 4, 37-57.
- COTRONEO E., 2016, "I social network nella didattica dell'italiano L2" in LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di) *Orientarsi in rete*, Beccarelli, Siena, 80- 109.
- D'ANNUNZIO B., DELLA PUPPA F., 2006, "L'unità stratificata e differenziata: un modello operativo per le CAD" in CAON F. (a cura di) *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate: risorse per i docenti di italiano come L2 e LS*, Guerra, Perugia, 138-155.
- DE LUCHI M., 2000, "La ricerca-azione", in DOLCI R., CELENTIN P. (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, Bonacci, Roma, 196-210.
- DE LUCHI M., 2016, "Il docente ricercatore", *Bollettino Itals*, 66, 14, in <https://www.italis.it/sites/default/files/pdf-bollettino/novembre2016/bollettino_italis_66_de_luchi.pdf>, 21-29.

- DIADORI P., 2003, "Orientamento linguistico" in AAVV., *Guida per gli orientatori*, OIM Organizzazione Internazionale Migrazioni, Roma <<http://www.siena-art.com/diadori/Testi/08eOIM.pdf>>.
- DIADORI P., PALERMO M., TRONCARELLI D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- DIADORI P., TOMMASSETTI R., 2016, "Glottotecnologie didattiche per i migranti L'italiano fra le altre lingue nel progetto L-Pack (Citizenship Language Pack for Migrants in Europe)", *Incontri* 31, 2, <<https://www.rivista-incontri.nl/articles/abstract/10.18352/incontri.10170/>>, 79-101.
- FAVARO L., MENEGALE M., 2014, "La scelta delle tecnologie nel percorso di sviluppo dell'autonomia di apprendimento linguistico. Un modello di applicazione", *EL.LE*, 3, 1, <<http://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/riviste/elle/2014/1/la-scelta-delle-tecnologie-nel-percorso-di-svilupp/>>, 13-29.
- FERRARI A., TROIA S., 2015, *Digcomp. Le competenze digitali per la cittadinanza* <http://www.cittadinanzadigitale.eu/wp-content/uploads/2015/11/digcomp_Ferrari_Troia.pdf>.
- FIORENTINO G., BRUNI F. (a cura di), 2013, *Didattica e tecnologie. Studi, percorsi, proposte*, Carocci, Roma.
- FRATTER I., 2010, "Le abilità produttive nel web 2.0: individualizzazione di buone pratiche" in JAFRANCESCO E. (a cura di) *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico. Atti del XVIII Convegno Nazionale ILSA, Firenze, 21 novembre 2009*, Le Monnier, Firenze, 99-124.
- FRATTER I., 2016, "Il mobile-learning e le nuove frontiere della didattica delle lingue" in LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di) *Orientarsi in rete*, Beccarelli, Siena, 110-128.
- GUASTAVIGNA M., 2016, "Risorse digitali per la scrittura", *La ricerca*, 15, <<http://www.laricerca.loescher.it/istruzione/1364-risorse-digitali-per-la-scrittura.html>>.
- JAFRANCESCO E., 2016, "Lo sviluppo della scrittura accademica in italiano L2 in percorsi blended learning" in LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di) *Orientarsi in rete*, Beccarelli, Siena, 129-164.
- LA GRASSA M., TRONCARELLI D., 2016, "Una bussola per orientare la didattica con le tecnologie digitali" in LA GRASSA M., TRONCARELLI D. (a cura di) *Orientarsi in rete*, Beccarelli, Siena, 6-21.

- LO DUCA M. G., 2011, *Sillabo di italiano L2: per studenti universitari in scambio*, Carocci, Roma.
- LOSITO B., POZZO G., 2005, *La ricerca azione*, Carocci, Roma.
- MARIANI L., 2000, "Dimmi come navighi e ti dirò chi sei: multimedialità, stili di apprendimento, vecchie e nuove strategie", *Lingua e Nuova Didattica*, 29, 1, <<http://www.learningpaths.org/Articoli/multimedialita.htm>>.
- MELERO C., 2012, "Tablet nell'aula e didattica delle LS: integrare le TIC nell'aula di LS" in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, 180-190.
- MIDORO V., 2007, "Quale alfabetizzazione per la società della conoscenza?", *TD Tecnologie Didattiche*, 2, 41, <<http://ijet.itd.cnr.it/article/view/370>>, 47-54.
- MINUZ F., BORRI A., ROCCA L., 2015, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri*, Loescher, Torino.
- CONSIGLIO D'EUROPA, 2006. *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)* <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>.
- PEDERZOLI L., 2011, "Apprendere tramite i mobile devices" in BORELLO E., LUISE M.C. (a cura di) *Gli italiani e le lingue straniere*, UTET, Torino, 127-145.
- ROSSI S., 2014, *Scuola 2.0: come insegnare a scrivere testi: indicazioni per la scuola secondaria di primo grado e per il biennio*, Aracne, Roma.
- SANTALUCIA D., 2010, "Strumenti e tecnologie in rete per l'insegnamento e l'apprendimento della lingua", *Italiano LinguaDue*, 2, <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/824>>, 91-106.
- TROIA S., 2015, "Educare alle competenze digitali: costruire esperienze di apprendimento in Edmodo", *BRICKS*, 4, 5, <<http://www.rivistabricks.it/2017/08/02/bricks-n-4-2015>>, 9-18.
- TRONCARELLI D., 2010, "Progettare un corso on-line per scopi generali" in VILLARINI A. (a cura di) *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera*, Le Monnier, Milano, 31-51.
- TRONCARELLI D., 2016, "Nuovi e vecchi paradigmi nell'insegnamento delle lingue e culture straniere in Rete" in LA GRASSA M., TRONCARELLI D., (a cura di) *Orientarsi in rete*, Beccarelli, Siena, 42-59.

VEDOVELLI M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri: dal quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*, Carocci, Roma.

ZAMBELLI L., 2014, "Semplificare i testi di studio: quando, come", *Italiano LinguaDue*, 1, <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4236/4330>>, 327-341.

SITOGRAFIA

<<https://www.youtube.com/watch?v=EkTzU971Y9o>>

Caon F., 2011, *Dizionario dei gesti degli italiani*.
(ultima consultazione: 16/01/2020)