



Università per Stranieri di Perugia

Dottorato di Ricerca

in Scienze linguistiche, filologico-letterarie e politico-sociali

Indirizzo: Linguistica e didattica delle lingue

Ciclo: XXXVI

Le modalità di interazione all'interno dei LMOOC nel contesto di italiano accademico L2/LS

Dottoranda

Agnieszka Pakuła

Docente tutor

Prof.ssa Borbála Samu

Anno accademico 2022/2023

Indice

Introduzione

1. I MOOC

1.1 L'avvento dei MOOC

1.2 I Language MOOC

1.3 I MOOC di linguaggio accademico

1.3.1 *English for Academic Purposes*

1.3.2 *Aprende español académico*

1.3.3 *Italiano accademico per studenti slavofoni*

1.4 Progettare un MOOC per l'insegnamento di itaLAcc L2/LS

1.4.1 Progettare *Italiano accademico per studenti slavofoni*

2. L'interazione nei MOOC

2.1 L'interazione in rete per fini di apprendimento

2.2 Tassonomie di partecipanti

2.3 Modalità di interazione

2.4 Il rapporto tra l'interazione e l'efficacia dei LMOOC

3. Metodologia di analisi e la raccolta dei dati

3.1 Il Learning Analytics come metodologia di analisi di un LMOOC

3.1.1 Lo sviluppo del Learning Analytics

3.1.2 I dati utilizzati nell'analisi del Learning Analytics

3.2 Il contesto della ricerca

3.2.1 Caratteristiche dei partecipanti (prima edizione)

3.2.2 Caratteristiche dei partecipanti (seconda edizione)

3.3 Il sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen

3.4 La raccolta dei dati

4. L'analisi dei dati

4.1 Gli scambi interattivi nei forum

4.1.1 Prima edizione

4.1.2 Seconda edizione

- 4.2 La performance degli apprendenti
 - 4.2.1 Prima edizione
 - 4.2.2 Seconda edizione
- 4.3 Soddisfazione sull'interazione, coinvolgimento e assistenza
 - 4.3.1 Prima edizione
 - 4.3.2 Seconda edizione
- 5. Un approccio innovativo alla gestione dell'interazione nei LMOOC
 - 5.1 La struttura del corso
 - 5.2 Didattica per 'famiglie linguistiche'
 - 5.2.1 Il polacco
 - 5.2.2 Il croato
 - 5.2.3 Lo sloveno
 - 5.3 Il ruolo del tutor
 - 5.4 Oltre la piattaforma

Conclusioni

Bibliografia

Appendice

1. Questionario *Italiano accademico per studenti slavi L2*
2. Questionario *Italiano accademico per studenti slavi LS*
3. Panoramica generale dei moduli e delle attività del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*
4. Tabella dei video del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*
5. Attività del Forum Produzione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*

Ringraziamenti

Vorrei dedicare questo spazio a chi ha generosamente contribuito, in modi diversi, alla realizzazione di questo lavoro.

Innanzitutto, desidero ringraziare la mia docente tutor, la Prof.ssa Borbála Samu, per l'infinita disponibilità, pazienza ed entusiasmo con la quale mi ha accompagnata in questo lungo percorso di ricerca e stesura della tesi. Senza di lei, che nel lontano 2021 mi aveva ispirato al tema del MOOC di italiano accademico, questo elaborato non esisterebbe. Come relatrice della tesi è stata sempre presente con i suoi preziosi consigli e suggerimenti. Per questo motivo la ringrazio infinitamente.

Porgo inoltre i ringraziamenti più sinceri ai docenti Prof. Valentino Santucci e Prof. Alessandro Puglisi, per avermi guidata nell'uso degli strumenti per l'analisi dei dati ed essere stati molto disponibili nel risolvere i dubbi e le difficoltà incontrate a livello tecnico e metodologico.

Intendo poi ringraziare la Prof.ssa Nives Zudič Antonič dell'Università del Litorale a Capodistria e la Prof.ssa Nada Poropat Jeletić dell'Università Juraj Dobrila a Pola per avermi permesso di svolgere l'attività di ricerca presso loro atenei e scoprire la bellezza linguistica dell'Istria. Grazie anche al Prof. Roman Sosnowski dell'Università Jagellonica a Cracovia per la sua disponibilità, supporto e tanti spunti di riflessione utili per la mia futura carriera.

Ringrazio anche gli studenti slavofoni dell'Università per Stranieri di Perugia che si sono sottoposti al mio questionario e alle interviste, nonché tutti gli studenti stranieri frequentanti i miei incontri del tutorato linguistico e didattico per avermi permesso di arricchire il mio percorso formativo in un bellissimo ambiente interculturale.

Inoltre, vorrei esprimere la mia sincera gratitudine ai colleghi del corso, alla Dott.ssa Talia Sbardella e al Dott. Andrea Fiorista che nei momenti in cui più ne ho avuto bisogno mi sono stati vicini.

Un sentito ringraziamento anche a Suora Cecilia, Suora Chiara, Suora Lucia e Suora Serafina per l'accoglienza presso la loro casa durante il mio percorso di studio a Perugia.

Infine, per ultimo, ma non meno importante, un ringraziamento speciale va a Davide per essere sempre a fianco nel bene e nel male.

Introduzione

Il presente studio prende in esame un aspetto fondamentale dell'apprendimento, sia esso svolto all'interno di un ambiente fisico o virtuale, ossia l'interazione didattica. Nello specifico, l'indagine pone al centro la questione dell'interazione nell'ambito della didattica delle lingue online. Gli ambienti di apprendimento mediati dalla tecnologia offrono la possibilità di aumentare le interazioni tra attori coinvolti al fine di potenziare l'apprendimento linguistico attraverso gli strumenti di analisi di dati adatti alla dimensione della rete sociale. La diffusione degli ambienti virtuali per l'apprendimento, come i corsi MOOC (Massive Open Online Courses), ha portato all'aumento dei *big data* nel settore educativo e alla nascita di metodologie di analisi come Learning Analytics, che offrono strumenti per estrarre valore da questi grandi insiemi di dati al fine di ottimizzare le opportunità per l'apprendimento online.

In questo studio si è deciso di applicare il Learning Analytics per analizzare le modalità di interazione all'interno di un MOOC di italiano accademico. A tale scopo viene presentato lo studio di caso del LMOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* dell'Università per Stranieri di Perugia nella sua prima e seconda edizione, erogata sulla piattaforma EduOpen. L'indagine si concentra sui comportamenti dei partecipanti del corso, tenendo presente l'aspetto sociologico e pedagogico delle reti sociali, nonché le caratteristiche dell'ambiente digitale in cui l'apprendimento avviene.

Lo studio mira ad indagare il rapporto tra le modalità di interazione degli apprendenti del MOOC di italiano accademico e i loro risultati conseguiti in termini di valutazione complessiva, completamento delle attività, partecipazione all'interno del forum e tasso di successo/abbandono. Si cerca di esaminare la correlazione tra il ruolo dell'apprendente nella rete sociale di interazioni e il suo rendimento nel corso. La scelta di applicare il Learning Analytics come metodologia di analisi consente di analizzare l'interazione sociale in relazione con i risultati ottenuti dagli apprendenti in base ai dati forniti dalla piattaforma EduOpen. Lo studio mira ad individuare gli apprendenti che hanno interagito maggiormente all'interno del

LMOOC per verificare se, come si ipotizza, abbiano completato il corso con maggior successo in confronto con la *performance* dei partecipanti passivi.

L'identificazione degli obiettivi di ricerca ha portato alla formulazione delle seguenti domande di ricerca:

1. In che modo avvengono gli scambi interattivi nei forum? Qual è la correlazione tra il ruolo dell'apprendente nella rete sociale di interazioni e la sua *performance* linguistica nel forum?
2. Qual è il rapporto tra le modalità di interazione e la *performance* degli apprendenti intesa come valutazione complessiva, completamento delle attività, partecipazione all'interno del forum e tasso di successo/abbandono?
3. Qual è il livello di soddisfazione dei corsisti rispetto all'interazione, al loro coinvolgimento e all'assistenza dei tutor?

Nel tentativo di rispondere a queste domande, si è compiuta una ricerca bibliografica interdisciplinare del campo linguistico, glottodidattico, sociologico e informatico, che ha portato a compiere determinate scelte metodologiche nella raccolta e nell'analisi dei dati ottenuti dalla valutazione sperimentale delle modalità di interazione all'interno del MOOC di italiano accademico. L'indagine si è svolta in un percorso suddiviso in cinque tappe.

Il primo capitolo si apre con l'analisi teorico-metodologica dei corsi MOOC (Massive Open Online Courses), nello specifico i Language MOOC, e alla valutazione della loro potenzialità per l'apprendimento linguistico. Lo studio del fenomeno rivela alcune criticità connaturate ai corsi online aperti su larga scala che la ricerca cerca di affrontare (v. §1.1, §1.2). Il capitolo prosegue con il tema dei MOOC di linguaggio accademico e vengono esaminati i tre corsi progettati per l'insegnamento della lingua accademica inglese, spagnola e italiana (v. §1.3). Si conclude con l'analisi dei criteri metodologici e didattici per le due fasi della progettazione di un MOOC per l'insegnamento di italiano accademico L2/LS, che hanno portato all'implementazione di strategie di macro e microprogettazione nella pianificazione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* dell'Università per Stranieri di Perugia (v. §1.4).

Nel secondo capitolo si esamina nel dettaglio l'interazione in rete, in particolare l'interazione nei corsi MOOC per fini di apprendimento (v. §2.1). Come il quadro teorico si fa riferimento al modello proposto da Michael Moore sulla distanza transazionale (Moore 1972, 1973) ed al connettivismo di Siemens (2004). Si procede con l'analisi delle tassonomie di partecipanti per individuare i modelli di coinvolgimento che si verificano all'interno dei MOOC (v. §2.2) e delle modalità di interazione tra docente-studente-contenuto nel modello di Moore (1989), integrato da Anderson e Garrison (1998) (v. §2.3). Si conclude con l'indagine sul rapporto tra l'interazione e l'efficacia dei LMOOC al fine di fornire indicazioni per la gestione efficace dell'interazione nei MOOC linguistici (v. §2.4).

Il terzo capitolo è dedicato prevalentemente a illustrare le scelte metodologiche e il contesto di ricerca. Più nel particolare, si presenta il Learning Analytics come metodologia di analisi di un MOOC linguistico (v. §3.1), partendo dai fattori determinanti per il suo sviluppo, i punti di riferimento fondamentali e diverse sfide che guidano la ricerca in ambito educativo. La sezione prosegue con le tipologie di dati utilizzati nelle scienze sociali, in particolare nell'analisi del Learning Analytics. Successivamente, si esamina il contesto della ricerca, ossia le caratteristiche del corso MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* e dei partecipanti della prima e seconda edizione (v. §3.2). Si conclude con gli strumenti di reporting e analytics della piattaforma EduOpen su cui viene erogato il corso (v. §3.3) e con la raccolta dei dati quantitativi e qualitativi (v. §3.4) al fine di poter effettuare scelte pedagogiche *data driven* (Viberg & Grönlund 2021).

Il quarto capitolo affronta l'analisi dei dati raccolti dalla prima e seconda edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*, sulla base dei quali verranno sviluppate delle osservazioni corrispondenti alle domande di ricerca. L'analisi viene strutturata in tre macrosezioni con riferimento alle tre domande di ricerca. Nella prima vengono presentati i risultati dell'osservazione degli scambi interattivi nei forum considerando i seguenti aspetti: il volume e le caratteristiche dei commenti lasciati dagli utenti, la competenza linguistica degli apprendenti e il feedback dei pari (v. §4.1). La *performance* degli apprendenti è oggetto della seconda sezione, in cui vengono analizzati i dati estratti dal sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen al fine di fornire indicatori rilevanti sulle

attività visibili e invisibili degli studenti e sul loro rendimento (v. §4.2). Infine, vengono presentati i risultati del sondaggio pre e post-corso, fornendo approfondimenti demografici a supporto dell'indagine delle discussioni del forum (questionario pre-corso) nonché informazioni qualitative sul livello di soddisfazione dei corsisti con il corso, nello specifico con le modalità di interazione, il feedback e lo *scaffolding* offerto (questionario post-corso) (v. §4.3).

L'ultimo capitolo presenta alcune considerazioni conclusive emerse dall'indagine. Per rispondere ad esse, viene proposto un approccio innovativo alla gestione dell'interazione nei LMOOC. Si parte dall'organizzazione e dalla struttura del corso per orientarla verso l'apprendimento personalizzato e al contempo collaborativo (v. §5.1). Si procede con la progettazione di una didattica pensata per 'famiglie linguistiche' al fine di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base della lingua materna dell'apprendente (v. §5.2). Viene infine ridefinito il ruolo del docente online e quello dell'apprendente in modo da fornire una rinnovata visione dell'interazione didattica (v. §5.3), che adesso avviene senza confini della piattaforma nello scenario definito come post-LMS (v. §5.4). In tale proposta si mette a fuoco la figura di apprendente e quella di tutor come attori principali dell'interazione didattica in rete.

1 I MOOC

Questo primo capitolo presenta l'analisi teorico-metodologica dei corsi MOOC (Massive Open Online Courses) con una particolare attenzione ai MOOC linguistici e alla valutazione della loro potenzialità per l'insegnamento dell'italiano accademico. Si parte dalla comparsa del fenomeno che porta una nuova dimensione dell'educazione, quella di apertura al pubblico di massa, che presenta sia i vantaggi che le sfide da superare. Nel cercare di comprendere la complessità dei MOOC vengono analizzate dapprima le diverse tipologie di tali corsi, partendo dalla classificazione binaria cMOOC/xMOOC verso il riconoscimento della molteplicità dei MOOC (v. §1.1). Si procede con l'analisi dei Language MOOC focalizzando l'attenzione sulle possibilità e i limiti offerti dall'impiego di tali corsi (v. §1.2), e vengono esaminati tre corsi MOOC per l'insegnamento della lingua accademica inglese, spagnola e italiana (v. §1.3). Si conclude con l'indagine sui criteri metodologici e didattici per le due fasi della progettazione di un MOOC per l'insegnamento di italiano accademico L2/LS (ItaL2Acc/ItaLSAcc), che porta all'implementazione di strategie di macro e microprogettazione nella pianificazione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* dell'Università per Stranieri di Perugia (v. §1.4).

1.1 L'avvento dei MOOC

“MOOCs are more than just massive, open, online courses” (Klobas, Mackintosh & Murphy 2015: 1). Parlare di MOOC significa parlare di un concetto complesso privo di una definizione universalmente riconosciuta. Ogni lettera in MOOC è negoziabile e come tale esistono molte definizioni diverse di MOOC. Quella utilizzata dalla Commissione Europea (Jansen & Schuwer 2015: 11) è la seguente:

«MOOCs are online courses designed for large numbers of participants, that can be accessed by anyone anywhere as long as they have an internet connection, are open to everyone without entry qualifications, and offer a full/complete course experience online for free».

I primi MOOC sono nati nel 2008 nell'ambito dell'Open Education e della pedagogia connettivista (Downes 2011, 2012). I cosiddetti cMOOC (MOOC connettivisti) si identificano per i seguenti attributi: autonomia, diversità, apertura, connettività/interattività (Mackness *et al.* 2010) e per i processi di aggregazione, relazione, creazione e condivisione (Kop 2011) tra gruppi distribuiti che collaborano online. Si tratta di reti distribuite (“distributed networks”) “in the sense that they do not run on a single website or with a centralized core of content; the content in cMOOCs is networked. Participants are encouraged to meet in locations of their choosing and organise themselves” (la terza immagine della Figura 1). I cMOOC sono progettati come le reti di massa che non sono né centralizzate, né decentralizzate, ma distribuite in modo che il collasso di un dato nodo o insieme di nodi non causi il collasso dell'intera rete (Mackness 2013).

Al contrario, gli xMOOC (eXtended MOOC) si basano su reti centralizzate (“centralized networks”) (la prima immagine della Figura 1) “convened on a designated platform; ... the course runs principally on the main platform, where interaction takes place in discussion forums” (Mackness 2013). La locuzione “xMooc” deriva infatti dalla piattaforma edX su cui vengono erogati i corsi di massa promossi istituzionalmente, caratterizzati dalla pedagogia priva del contatto sociale, dalla presenza dei contenuti audiovisivi e dalla valutazione automatizzata. Questi tipi di MOOC sono ispirati ai corsi tradizionali di un approccio comportamentista, basati dunque sulla ripetizione e sui test, secondo una metodologia “drill and grill”. Diversamente dai cMOOC che sono focalizzati sulla creazione e generazione di conoscenza, gli xMOOC si focalizzano sulla “duplicazione di conoscenza” (Siemens 2012 in Cinque 2015: 17).

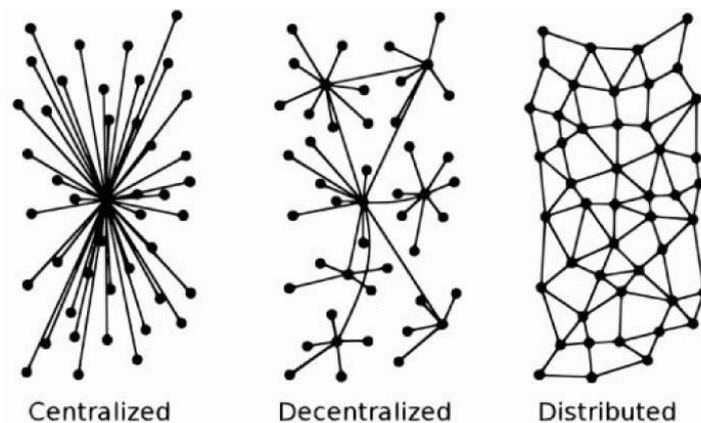


Figura 1: Reti centralizzate, decentralizzate e distribuite (Mackness 2013)

Questa classificazione binaria cMOOC/xMOOC, pur descrivendo appropriatamente le due diverse traiettorie di sviluppo, non è considerata più adeguata ad illustrare la complessità attuale dei MOOC (Cinque 2015: 17) e può perfino determinare negativamente lo sviluppo dei MOOC futuri (Bayne & Ross 2015: 25). Si osserva dunque la tendenza ad allontanarsi dalla categorizzazione binaria troppo semplicistica verso il riconoscimento della molteplicità dei MOOC per quanto riguarda la progettazione, gli scopi, gli argomenti e gli stili di insegnamento (Bayne & Ross 2015: 25). Perciò alcuni ricercatori rifiutano l'acronimo MOOC a favore di: DOCC: Distributed Open Collaborative Courses (Jaschik 2013), POOC: Participatory Open Online Courses (Daniels 2013), SPOC: Small Private Online Courses (Hashmi 2013) e BOOC: Big (o Boutique) Open Online Courses (Hickey 2013; Tattersall 2013). Indipendentemente dalla classificazione, ogni MOOC è “profondamente modellato dai progettisti, dai docenti, dalla piattaforma e dai partecipanti” (Bayne & Ross 2015: 25, trad. mia).

L'introduzione dei MOOC negli istituti di istruzione superiore pone una domanda su come coniugare le esperienze dell'apprendimento non formale, a cui sono più vicini i cMOOC, con un contesto educativo formale, più prossimo agli xMOOC. Un approccio che mira ad integrare le due potenzialità è stato proposto dall'Universidade Aberta di Lisbona con il modello iMOOC. Ideato per essere compatibile con la cultura dell'apprendimento universitario, esso si basa sui quattro pilastri principali del Modello Pedagogico promosso dall'Universidade Aberta: la centralità dell'apprendente, la flessibilità, l'interazione e l'inclusione digitale

(Pereira *et al.* 2008, citati in Moreira Teixeira & Mota 2014: 35). Il modello rappresenta al meglio la sinergia tra un approccio connettivista di apprendimento (v. §2.1) e un approccio più strutturato, la sinergia che può portare a una metodologia di insegnamento/apprendimento molto più efficace.

1.2. I Language MOOC

“If MOOCs are in their infancy, Language MOOCs are positively neonatal” (Sokolik 2014: 16). Il MOOC (Massive Open Online Course) è un fenomeno emerso rapidamente dapprima per la formazione aziendale e successivamente per la didattica delle discipline e delle lingue (Villarini 2020: 13). L’avvento dei primi LMOOC risale al 2012, con i primi MOOC ideati per la lingua inglese. Il fenomeno si diffuse ad altre lingue straniere, l’italiano compreso, al fine di promuovere l’apprendimento linguistico in L2.

La nuova generazione dei MOOC linguistici ha suscitato un notevole interesse nella didattica delle lingue straniere. Definiti come “dedicated Web-based online courses for second languages with unrestricted access and potentially unlimited participation” (Barcena & Martin-Monje 2014: 1), i LMOOC offrono l’accesso libero e aperto alle opportunità di apprendimento linguistico, indipendentemente dalla posizione geografica e dal livello di istruzione degli apprendenti. L’idea di imparare una lingua straniera senza limiti di spazio e tempo risulta “estremamente affascinante” per gli utenti (Puglisi 2021a: 63), ma pone anche questioni in ordine alla efficacia di questa modalità di apprendimento: “Può un corso di lingua fatto a distanza riuscire a sviluppare una competenza linguistica che per essere promossa necessita di interazione, empatia docenti-studenti, scambio continuo e supporto mirato?” (Villarini 2020: 7).

Infatti, l’efficacia dei MOOC linguistici sembra sminuita nella letteratura scientifica, se non respinta a titolo definitivo (Sokolik 2014: 17). In alcuni casi, le ragioni dietro di esso si basano sui presupposti vaghi, come nel dibattito di Romeo (2012) sul perché i MOOC non offrono l’ambiente favorevole per l’apprendimento della lingua inglese: “ESL [English as a Second Language] is all about exactly what

the MOOCs specifically, and self-study in general, cannot [sic] do.” (Romeo 2012, citato in Sokolik 2014: 17). Romeo sostiene che l'autoapprendimento nei MOOC non è appropriato per l'apprendimento delle lingue poiché non può soddisfare degli aspetti fondamentali, quali la proattività e l'interazione comunicativa con i parlanti madrelingua. Un altro studioso, Stevens presume che un MOOC non sia un buon mezzo per insegnare le strutture grammaticali in quanto non promuove l'apprendimento inferenziale (Stevens 2013, citato in Sokolik 2014: 17):

«Accordingly, for language learning, a MOOC would not be a good means of teaching grammatical structures, unless the students were tasked with learning grammar inferentially and from one another».

Altri ricercatori (Martín-Monje *et al.* 2013, Read *et al.* 2013) hanno evidenziato le potenziali difficoltà da affrontare: il cambiamento del ruolo dell'insegnante, come fornire un feedback efficace con un rapporto insegnanti-studenti squilibrato, l'eterogeneità del gruppo e le difficoltà della valutazione individuale delle competenze comunicative linguistiche (Bárcena, Read, Martín-Monje & Castrillo 2014: 12).

I MOOC linguistici nel loro complesso hanno però un grande potenziale per l'apprendimento della seconda lingua. Tale potenziale richiede un approccio metodologico che fornisca *scaffolding*¹ e feedback per gli studenti insieme ad una ricca e valida forma di valutazione (Barcena & Read 2015: 30). Come sottolinea Sokolik (2014), un LMOOC efficace dovrebbe combinare le caratteristiche dei cMOOC per promuovere un approccio comunicativo con la struttura “familiare” di apprendimento fornita dagli xMOOC (un syllabo, una sequenza di attività, un sistema di valutazione). Lo afferma anche Godwin-Jones (Godwin-Jones 2014: 8):

«To my mind, the optimal approach to structuring a language learning MOOC is to provide an adaptive learning system within an extensive social and personalizable learning environment, in effect combining an

¹ “Il concetto di *scaffolding* è stato elaborato nell'ambito della prospettiva costruttivista: chi apprende ha necessità di essere aiutato da supporti umani, tecnici, organizzativi. Lo *scaffolding* consiste quindi nell'assistere lo studente nello sviluppo delle abilità e delle competenze utili al conseguimento di un obiettivo formativo centrato sui suoi bisogni. Questo sostegno può esercitarsi sia sul piano esclusivamente intellettuale che sul piano emotivo o sociale” (Troncarelli 2016: 45).

xMOOC style format with a cMOOC. The mix between machine learning and social learning will depend on proficiency levels and on the skills being learned or assessed, with the social dimension gaining in importance as proficiency develops».

Attualmente, si possono individuare più di 1.000 MOOC linguistici offerti a livello globale attraverso i diversi fornitori (*provider*) di MOOC (Class Central 2022). Sebbene la ricerca intenda combinare i benefici dei due formati per progettare un LMOOC efficace, la maggior parte dei corsi offerti da diversi *provider* popolari (es. Coursera, edX, FutureLearn) segue ancora il modello tradizionale degli xMOOC basandosi su un approccio cognitivo-comportamentale, “senza disdegnare tuttavia la possibilità, in alcuni casi di usufruire di strumenti che consentono una maggiore interazione” (Salvati 2020: 135).

Il primo tentativo di elaborare la mappatura di LMOOC e di fornire una valutazione a livello globale di tali corsi è stato realizzato nel 2014 (Perifanou & Economides 2014) e sviluppato nel 2015 nell’ambito del progetto Erasmus+ LangMOOC (Perifanou 2015). I due ricercatori Perifanou ed Economides hanno proposto il quadro MOILLE (Massive Open Online Interactive Language Learning Environment) al fine di valutare tutte le iniziative di LMOOC offerte fino al 2014 sulla base di sei criteri: contenuto, didattica, valutazione, comunità, infrastruttura tecnica, questioni finanziarie (Figura 2).

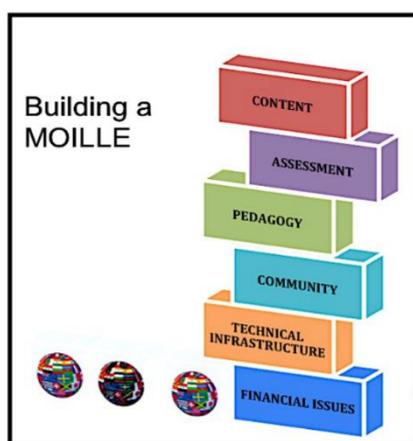


Figura 2: Costruire un MOILLE: contenuto, didattica, valutazione, comunità, infrastruttura tecnica, questioni finanziarie (Perifanou 2014b, citato in Perifanou 2015: 13)

Il quadro MOILLE adotta un approccio costruttivista per l'apprendimento delle lingue e propone "a highly interactive environment where the learners are interconnected to a language learning community and build collectively their language skills" (Perifanou & Economides 2014: 3568). L'obiettivo della ricerca è di identificare le iniziative di LMOOC che potrebbero fornire un MOILLE promettente e di guidare nella progettazione di tale ambiente interattivo. Sulla base della cornice teorica MOILLE, in conformità con i suoi sei criteri chiave, è stato creato il questionario MOILLE che offre uno strumento di valutazione per educatori, sviluppatori e progettisti di MOOC (Tabella 1). Con l'aggiunta di una scala di valutazione a quattro modalità di risposta per indicare il grado di accordo o disaccordo con quanto espresso dall'affermazione (alto, medio, basso, nessuno), si può proporre una check list di indicatori, strutturata in sei macro ambienti, per la verifica dei requisiti di qualità da chi realizza MOOC.

CONTENUTO
La piattaforma/corso MOOC:
D1. sostiene l'uso e la creazione di risorse linguistiche autentiche?
D2. consente l'integrazione/produzione di contenuti generati dagli utenti e le OER?
D3. supporta il materiale testuale e altamente interattivo (multimediale)?
D4. sostiene una varietà di attività (individuali, di gruppo, in rete) con obiettivi chiari che possono promuovere tutte le competenze linguistiche di base e la consapevolezza culturale?
DIDATTICA
La piattaforma/corso MOOC:
D1. supporta (tecnicamente/didatticamente) diversi tipi di comunicazione (<i>peer-peer</i> , studente-insegnante, gruppo-gruppo, comunità aperta-parlanti nativi)?
D2. promuove la collaborazione e l'intelligenza collettiva (progetti di gruppo, forum, ecc.)?
D3. supporta attività di apprendimento autonomo e personalizzato (apprendimento autonomo / autogestito / autoregolato / basato sulle abilità personali / riflessivo)?
D4. aumenta la motivazione e il coinvolgimento attraverso attività interessanti, ludiche, interattive e spesso aggiornate (apprendimento ludico/game based learning)?
D5. fornisce supporto degli insegnanti durante il processo di apprendimento (numero di insegnanti)?
VALUTAZIONE
La piattaforma/corso MOOC:
Q1. supporta più livelli di valutazione (apprendente-apprendente, apprendente-docente, aperta, automatizzata) durante l'intero processo di apprendimento (valutazione pre/in itinere/finale)?

Q2. supporta azioni di valutazione “aperte” in corso come commenti, recensioni, “Mi piace”, condivisioni sui social media o un sistema automatizzato di premiazione per <i>badge</i> e karma?
Q3. supporta la visualizzazione dei progressi dell’apprendimento (miglioramento basato sull’evidenza con data mining, learning analytics)?
COMUNICAZIONE
La piattaforma/corso MOOC:
D1. offre funzionalità di creazione di comunità sociali (social media, forum, la mia rete personale, integrazione di strumenti di terze parti e altri strumenti tecnologici, ecc.) in grado di garantire la massività e l’apertura?
D2. promuove la comunicazione con i parlanti madrelingua?
INFRASTRUTTURA TECNICA
La piattaforma/corso MOOC:
D1. fornisce un’infrastruttura tecnica per la comunicazione asincrona (messaggistica privata, e-mail, ecc.) e sincrona (chat, videoconferenza, ecc.)?
D2. supporta tecnicamente l’integrazione/produzione delle OER?
D3. supporta l’interoperabilità con altri dispositivi (tablet, dispositivi mobili) e l’integrazione di social media e social network (blog, <i>wiki</i> , Facebook, ecc.)?
D4. ha una buona prestazione tecnica con un numero enorme di partecipanti?
D5. fornisce un sistema di alta sicurezza a molti livelli (sistema di identificazione, chiara proprietà e utilizzo del diritto d’autore e della proprietà intellettuale, sistema di pagamento per servizi concreti come certificazione, CFU, ecc.)?
D6. offre una buona usabilità/dashboard personale (segnalibri, note, amici, messaggi, il mio SM, i miei contenuti, i miei voti, ecc.)?
D7. supporta tecnologicamente un sistema di valutazione/premiazione multilivello (<i>peer-peer</i> , autovalutazione automatica, <i>badge</i> , karma, learning analytics, ecc.)?
QUESTIONI FINANZIARIE
La piattaforma/corso MOOC:
D1. ha bassi costi per il suo sviluppo, implementazione e manutenzione?
D2. supporta soluzioni di certificazione/accreditamento o servizi extra a basso costo?
D3. ha potenzialmente la possibilità di portare a un business plan di successo?

Tabella 1: Il questionario MOILLE (Perifanou 2016b: 382-383, trad. mia)

I risultati della ricerca condotta nell’ambito del progetto LangMOOC (Perifanou 2015) hanno evidenziato 67 differenti piattaforme/*provider* MOOC, di cui 29 hanno offerto corsi LMOOC di più di 20 lingue nell’arco del 2015. La maggior parte di essi (21 su 29) sono corsi di lingua inglese, ma si osserva un grande interesse per altre lingue come spagnolo (12 su 29), cinese/mandarino (12 su 29), francese (6 su 29), italiano (5 su 29), tedesco (5 su 29), arabo (5 su 29), portoghese (4 su 29) e

perfino per le lingue meno parlate come norvegese, catalano, greco, olandese, svedese, irlandese, coreano, frisone, hindi e malesiano (1 su 29). Quasi tutti i LMOOC (24 su 29) offrono accreditamenti (certificazioni, *badge* e/o CFU) dopo il completamento del 70%/80% del corso nella maggior parte dei casi.

Per quanto riguarda la pedagogia adottata, si possono osservare alcuni esempi di MOOC (3 su 29), come i corsi offerti da Mixxer, Instreamia, OpenLearning e TandemMOOC, che supportano un modello connettivista di apprendimento, sottolineando il ruolo del contesto sociale e culturale (Perifanou 2015: 28). I risultati mostrano che nonostante l'aumento complessivo delle iniziative dei LMOOC la pedagogia adottata non si è cambiata rispetto a quella del 2014: la maggior parte dei LMOOC valutati continua a seguire il modello tradizionale degli xMOOC. La terza fase della ricerca che valuta le sei piattaforme LMOOC rappresentative (open.EdX, OpenLearning, Instreamia, The Mixxer, UNED, Eliademy) sulla base del quadro MOILLE rivela un altro importante risultato di ricerca: non esiste una piattaforma LMOOC ideale in grado di fornire un MOILLE promettente, ma si possono individuare alcuni casi di successo come SpanishMOOC e Mixxer MOOC (Perifanou & Economides 2014: 3568, Perifanou 2015: 14).

Un MOOC linguistico di grande successo legato al fatto di aver superato i limiti della piattaforma per lo sviluppo dell'interazione orale rappresenta un *tandemMOOC English-Spanish*. Il corso è il risultato di un lavoro collaborativo tra l'Universitat Oberta de Catalunya, l'Universitat de Barcelona e l'Universitat Rovira i Virgili nell'ambito del progetto europeo "SpeakApps: Production and Interaction in a Foreign Language Through Online ICT Tools". Il progetto del *tandemMOOC*, sfruttando delle caratteristiche peculiari dei corsi di massa, porta sulla piattaforma interlocutori madrelingua secondo un approccio di apprendimento linguistico in tandem. Oltre allo sviluppo della produzione orale, il corso mira all'apprendimento autonomo per rendere gli studenti in grado di interagire online in seconda lingua (L2). Nella progettazione del *tandemMOOC* viene adottato un approccio di Ricerca basata su progetti (Design-Based Research Collective 2003, McKenney & Reeves 2012, Reeves 2006, Wang & Hannafin 2005), sia per il progetto iniziale della prima edizione del 2014 che per le tre iterazioni successive del 2016, 2018 e 2019. Questa metodologia viene utilizzata per trovare soluzioni attraverso iterazioni che portano

alla formulazione o al perfezionamento dei principi teorici di progettazione (Reeves & McKenney 2013). Come sostiene Levy, DBR “can provide one pathway forward to CALL, particularly because of its engagement, from the outset, with the concerns of the practitioner and their interaction with systems” (Levy 2013: 38).

Il *tandemMOOC* è un corso di sei settimane destinato ad apprendenti anglofoni di livello B2 di spagnolo e ad apprendenti ispanofoni di pari livello di inglese. I partecipanti collaborano in un tandem per migliorare le loro competenze orali e per sviluppare le strategie comunicative e le strategie di apprendimento. Gli obiettivi principali del corso sono: “interagire con un grado di fluidità e spontaneità che consente l’interazione regolare con parlanti madrelingua; partecipare attivamente alle discussioni in contesti familiari, tenendo presente e sostenendo il proprio parere; praticare le strategie comunicative di base; autoregolare l’apprendimento delle competenze orali in una lingua straniera e valutare le competenze orali degli altri nella propria lingua” (Appel & Pujolà 2021: 4, trad. mia).

Il corso si basa sui principi di apprendimento delle lingue in tandem (Little & Brammerts 1996) e sulla metodologia Task-Based Language Teaching (González-Lloret & Ortega 2014). L’approccio dell’insegnamento delle lingue basato sui compiti rende il *tandemMOOC* uno strumento efficace che consente agli apprendenti di fare dei compiti orali in coppia in modalità sincrona. Il corso viene erogato sulla piattaforma Moodle integrata con gli strumenti SpeakApps del progetto che permettono la comunicazione sincrona multimodale e la distribuzione dei contenuti in tempo reale per guidare e facilitare la comunicazione senza la presenza di un insegnante. Una delle caratteristiche più innovative di *tandemMOOC* è lo strumento Roulette Tandem, in quanto costituisce un nuovo modo di organizzare l’interazione tra apprendenti. Lo strumento si basa sul concetto di Chatroulette, accoppiando gli studenti casualmente per le conversazioni in tandem, “trasformando così l’elemento massiccio di un MOOC in un vantaggio” (Appel & Pujolà 2021: 8, trad. mia). Nell’edizione *tandemMOOC14*, oltre allo strumento Roulette Tandem, sono stati implementati altri due strumenti: YouChoose Tandem, che permetteva ai partecipanti di scegliere un partner per la sessione tandem e per un dato compito, e lo strumento Social Tandem, che non prevedeva compiti, ma consentiva ai partecipanti di chattare liberamente su un argomento a scelta.

I log di connessione ai tre strumenti hanno rivelato un uso equivalente del Roulette Tandem e YouChoose, ma scarso utilizzo dello strumento Social Tandem. Per questo motivo, lo strumento Social Tandem non è stato incorporato nelle iterazioni successive. Inoltre, si è tenuto conto della necessità di progettare ciò che avviene durante le conversazioni in tandem (Appel & Mullen 2002, citati in Appel & Pujolà 2021: 8) e di strutturare bene i compiti, in quanto costruiscono connessioni tra interlocutori, richiamano l'attenzione sul contenuto della conversazione, impediscono la conversazione di esaurirsi oltre il compito iniziale di fare conoscenza e spingono gli interlocutori fuori dalla loro zona di comfort, affrontando così la tendenza degli apprendenti ad utilizzare strategie di “prevenzione del rischio” (Corder 1978, citato in Appel & Pujolà 2021: 8).

I compiti progettati nell'edizione del 2014 assomigliano a quelli comunemente usati nella classe di lingua straniera per esercitare la produzione orale in coppia in quanto utilizzano tecniche come l'*information gap*, il *problem-solving* e il *role-play*. Sebbene la vasta gamma di compiti abbia soddisfatto le aspettative dei partecipanti, ha impedito l'analisi della loro *performance* (Appel & Pujolà 2021: 9). Per questo motivo, nel 2016 è stata progettata una nuova serie di compiti basata sulla combinazione di due variabili di partecipazione all'interno della dimensione delle condizioni di compito (Robinson 2001): aperto/chiuso e convergente/divergente. Ad esempio, il compito “Spot the difference” di tipo close/convergent consiste nel lavorare in coppia e confrontare due immagini al fine di individuare le cinque differenze (Figura 3).

tandem ENG_ESP_W3_Wellbeing_Spotthedifference 1

Joan
Quit and go review form

Christine

1 ✓ → 2 ✓ → 3 → 4

See solution

En esta tarea, tenéis que hablar español.

- Tu compañero y tú veis la misma imagen, pero con algunas diferencias.
- Describe la imagen a tu compañero y encontrad 5 diferencias.



tandem S3_FELICIDAD_SpotTheDifference 1

Christine
Quit and go review form

Joan

1 ✓ → 2 ✓ → 3 → 4

See solution

En esta tarea, tenéis que hablar español.

- Tu compañero y tú veis la misma imagen, pero con algunas diferencias.
- Describe la imagen a tu compañero y encontrad 5 diferencias.



Figura 3: Esempio del *close/convergent task* (spot the difference) (Appel & Pujolà 2021)

Per quanto riguarda l'edizione del 2018, un'attività *pre-task* è stata aggiunta a tutte le attività al fine di attivare la motivazione dei partecipanti nell'apprendimento linguistico in tandem, chiedendo loro di aiutarsi esplicitamente nella ricerca di elementi linguistici equivalenti in entrambe le lingue, come nel compito "Spot the difference", in cui vengono recuperate le conoscenze pregresse degli studenti per la

successiva descrizione spaziale delle immagini in inglese e in spagnolo (Figura 4). Infine, i compiti di tipo *problem-solving* (aperti e convergenti) sono stati modificati per potenziare l'auto-iniziativa e il coinvolgimento collaborativo degli apprendenti nella formulazione del compito. Ad esempio, è stato chiesto agli apprendenti di creare un elenco di dodici dispositivi digitali che vengono poi utilizzati per raccontare la fiaba di Cappuccetto Rosso (Figura 5).

tandem

S2_VIAJES_SpotTheDifference 1

Joan
Quit and go review form

Christine

1 2 3 4

See solution

This is a **SPOT THE DIFFERENCE** activity:

- There are **2 tasks**.
- Una tarea será en **inglés** y la otra en **español**.

BEFORE YOU START...

- Las imágenes de la derecha se tomaron desde **perspectivas** diferentes. Do you know how to describe these perspectives in both languages, **English** and **Spanish**?

Figura 4: Compito iniziale: attivare motivazione in tandem (Appel & Pujolà 2021)

See solution

In this task, you have to speak English.

- Make a list of **12 digital devices**. Take turns in adding an item to the list.
- Once the list is ready, think together of a retelling of the **Little Red Riding Hood** fairy-tale making sure you work into the story the 12 digital devices on your list. You can start like this:
"Once upon a time,...."



Figura 5: Esempio di *problem-solving task* (Appel & Pujolà 2021)

Lo studio condotto nell'ambito del progetto (Appel & Pujolà 2021) ha confermato la potenzialità di integrare pienamente l'interazione orale in un LMOOC. A tal fine, gli ambienti virtuali dei LMOOC devono offrire degli strumenti appropriati come i mezzi per accoppiare o raggruppare gli studenti, un sistema di videoconferenza e i mezzi per facilitare la conversazione in tempo reale. È ugualmente essenziale che i compiti incoraggino la reciprocità e l'auto-riflessione dell'apprendente, nonché lo *scaffolding* per il feedback tra pari incorporato nell'ambiente virtuale. A tale scopo è stato elaborato un modulo di valutazione tra pari, in cui l'apprendente viene dapprima chiesto di autovalutare la propria *performance*, indicando una o più cose positive e almeno tre errori linguistici, e successivamente di fornire lo stesso tipo di feedback al partner. La metodologia Design-Based Research adottata ha dimostrato di essere un approccio funzionale nella progettazione del LMOOC per garantire un apprendimento efficace basato sul confronto tra pari.

1.3 I MOOC di linguaggio accademico

Il presente paragrafo affronta l'impiego dei MOOC per la costruzione dei percorsi linguistici adatti alla formazione universitaria. La loro efficacia può dipendere da vari fattori, quali "la produzione di risorse specifiche, centrate sul conseguimento

di obiettivi ben delineati, l'adozione di strategie didattiche in grado di utilizzare le potenzialità di questa modalità di formazione, la scelta del *provider* che ospita il percorso di apprendimento, il quale può avere maggiore o minore capacità di diffusione del corso e può offrire una piattaforma più o meno adatta al tipo di corso che si intende implementare" (Troncarelli 2018: 25). Inoltre, per soddisfare delle esigenze specifiche di un pubblico di studenti universitari in mobilità bisognosi della padronanza L2 ai fini di studio, occorre progettare il percorso formativo tenendo presente il gruppo target e i loro bisogni.

In questo paragrafo si propone di analizzare i MOOC progettati per l'insegnamento della lingua accademica inglese, spagnola e italiana nell'ambito dei progetti del programma Erasmus+. Si tratta dei corsi *English for Academic Purposes*, *Aprende español académico* e *Italiano accademico per studenti slavofoni*, lanciati nel 2017, 2020 e 2023 rispettivamente, rivolti agli studenti universitari in mobilità europea. Nell'analisi si è deciso di prendere come riferimento i criteri del quadro MOILLE relativi al contenuto, alla didattica e alla valutazione, concentrandosi in particolare sui seguenti aspetti: il profilo di utente, gli obiettivi di apprendimento, la struttura e il contenuto del corso, i materiali e gli strumenti di apprendimento e di valutazione. Alla fine vengono riportati i dati relativi al piloting dei corsi: il numero degli iscritti, i paesi di provenienza, il tasso di completamento e di abbandono, i risultati del questionario (*English for Academic Purposes*).

1.3.1 *English for Academic Purposes*

Il corso *English for Academic Purposes* è stato realizzato nell'ambito del progetto MOVE-ME (MOoc for uniVERsity students on the MovE in Europe/MOoc per studenti uniVERsitari in Mobilità Europea) del programma Erasmus+ da un partenariato europeo composto dall'Università per Stranieri di Siena (IT), la Open University (UK), la National University of Ireland di Galway (IRL), il Computer Technology Institute (GR), la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di Iniziativa per l'Europa (IT) e l'Institutul de Stiinte Ale Educatiei di Bucarest (RO). Il MOOC sviluppato sulla piattaforma FutureLearn per l'apprendimento dell'inglese accademico mira a sviluppare le abilità di studio

(produzione/comprendimento orale/scritta) e la capacità di imparare ad apprendere la lingua. Il suo principale obiettivo pedagogico si basa sul Cognitive Academic Language Learning Approach (Chamot, O'Malley 1986) e consiste nella negoziazione del discorso accademico nella lingua target e nello sviluppo della consapevolezza delle abilità metacognitive e di apprendimento dato che “L'apprendimento accademico delle lingue è più efficace con le strategie di apprendimento” (Chamot, O'Malley 1987: 235, trad. mia). Il percorso è rivolto agli studenti universitari in mobilità europea nonché frequentanti i corsi universitari in inglese con padronanza di livello minimo richiesto B1 del QCER.

Il corso è organizzato in sei moduli didattici corrispondenti alle sei settimane di attività, di cui Week 1 e Week 6 sono rispettivamente il modulo introduttivo e il modulo conclusivo mentre Weeks 2-5 ruotano attorno allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche (ascoltare, parlare, leggere, scrivere), come presenta la struttura del corso: Week 1: Introduction to the MOOC; Week 2: focus on listening skills; Week 3: focus on reading skills; Week 4: focus on writing skills; Week 5: focus on speaking skills; Week 6: Conclusion.

Nel primo modulo denominato Week 1 lo studente viene guidato a scoprire delle caratteristiche del discorso accademico e dei generi di testo attraverso itinerari induttivi che invitano alla riflessione. Si mira a sviluppare strategie di apprendimento, al fine di fornire agli studenti strumenti per un efficace studio autonomo e potenziare la loro capacità di imparare ad apprendere. Lo sviluppo delle strategie di apprendimento e dell'autonomia viene promosso da discussioni e da attività collaborative, “che inducono gli studenti ad essere costantemente attivi, a condividere conoscenze ed esperienze e a sostenersi reciprocamente nell'apprendimento” (Troncarelli 2018: 23).

Nel secondo modulo centrato sullo sviluppo dell'abilità di ascolto vengono presentati testi espositivi del discorso accademico, quali la lezione, il seminario e la conferenza. Le attività di preparazione e di esercitazione proposte, oltre a guidare alla comprensione orale, focalizzano l'attenzione sugli aspetti linguistici dei generi presentati e sull'esposizione nell'ambito accademico.

Il terzo modulo, dedicato allo sviluppo dell'abilità di lettura, è organizzato in modo analogo con la proposta dei seguenti generi testuali: il manuale di studio, la recensione, il saggio scientifico, l'articolo su rivista, la voce di dizionario enciclopedico. Accanto ad attività di comprensione scritta, sono proposte attività volte a individuare ed a riflettere sulle convenzioni dell'esposizione accademica e sulla funzione del paratesto che integra il contenuto linguistico del testo.

L'abilità di produzione scritta è oggetto del quarto modulo, in cui lo studente viene guidato all'utilizzo di forme e convenzioni linguistiche dei generi testuali, quali la tesina e la relazione scritta, alla ricerca bibliografica e all'elaborazione del testo. Il quinto modulo si centra sull'abilità di produzione orale, in particolare su come preparare una presentazione orale.

Nell'ultimo modulo conclusivo vengono riassunti gli obiettivi didattici conseguiti al completamento del corso, le caratteristiche del discorso accademico e le strategie di apprendimento presentate. Inoltre, agli studenti vengono forniti strumenti di sostegno disponibili online per lo studio autonomo dopo il corso.

Il materiale utilizzato nell'*EAP* presenta una grande varietà sia numerica che di tipologia (video, audio, scritto) per adattarsi a studenti con diversi stili di apprendimento. Tuttavia, l'azione didattica è guidata dal materiale videoregistrato che ne è alla base (Troncarelli 2018: 24). A seguito dell'introduzione di ogni settimana, viene fornito l'input audiovisivo come il primo input che gli studenti ricevono: con un breve videoclip viene introdotto il contenuto linguistico che costituirà il focus della settimana. Inoltre, si è deciso di utilizzare diversi estratti dagli stessi video per dare unità e continuità ai moduli all'interno del corso.

Ogni modulo si avvale di strumenti per promuovere l'interazione e la riflessione, quali il forum e il Reflective Journal. Mentre il forum mira a creare una comunità di studenti che, per affinità di interessi e scopi, dovrebbero essere disposti a condividere conoscenze ed esperienze utilizzando la lingua target, il Reflective Journal è un compito individuale che richiede ai partecipanti di scrivere voci relative a input specifici e guidati e di interagire nel forum utilizzando la lingua target. Il lavoro individuale dello studente viene dunque integrato con attività

collaborative che inducono alla partecipazione attiva e al sostegno reciproco nell'apprendimento, permettendo di fornire un feedback tra pari.

La collaborazione tra gli studenti viene promossa anche dalla figura del tutor che può intervenire nelle discussioni del forum per stimolare la comunicazione tra i corsisti, fornire feedback e assistenza, e infine guidare e orientare l'apprendimento. La piattaforma FutureLearn consente al tutor di monitorare l'andamento del corso e il grado di apprendimento, di filtrare gli interventi e di seguire i post di ogni partecipante.

Oltre allo spazio del forum, si cerca di promuovere l'interazione con l'ausilio di strumenti esterni come Mentimeter e Typeform, fornendo opzioni aggiuntive per gli studenti a collaborare. Ad esempio, nel primo modulo viene usato Mentimeter per coinvolgere gli studenti nel definire il termine "accademico", creando una word cloud collaborativa dalle risposte ottenute. Typeform è stato invece utilizzato per un'attività di autovalutazione di un compito svolto, al fine di attivare le abilità metacognitive e stimolare condivisione. Gli strumenti interattivi esterni rappresentano un valore aggiuntivo alle attività strutturate del corso e un modo efficace per stimolare l'autoriflessione e l'autovalutazione.

I dati relativi al piloting del corso (giugno 2017) hanno rivelato risultati coerenti con il tasso di completamento e di abbandono di altri corsi MOOC. Dal rapporto del luglio 2017 emerge che al corso pilota *EAP Move-Me* hanno partecipato 4.245 iscritti (utenti di qualsiasi ruolo che hanno visto almeno uno *step* in qualsiasi momento in qualsiasi settimana del corso), di cui solo 276 partecipanti hanno completato almeno il 50% degli *step* del corso e 108 hanno completato almeno il 90% degli *step*. Per fornire maggiori informazioni sulla tipologia degli apprendenti, 2.714 degli iscritti hanno partecipato attivamente, cioè hanno completato almeno uno *step* in qualsiasi momento in qualsiasi settimana del corso, mentre 1.224 hanno contribuito alla dimensione sociale dell'apprendimento (i cosiddetti "social learners"), inserendo almeno un commento in qualsiasi *step* di cui si compone il corso.

L'analisi delle iscrizioni per paese mostra una predominanza di studenti dal Regno Unito (9%), seguiti dai partecipanti provenienti dall'Egitto e dalla Cina (6%). La

maggioranza degli iscritti frequenta oppure intende frequentare istituti di istruzione superiore nel Regno Unito, da qui il loro interesse per la partecipazione al corso.

Le risposte raccolte dai questionari pre-corso e post-corso sono state molto positive, confermando che l'approccio pedagogico adottato abbia effettivamente soddisfatto le esigenze e le aspettative degli studenti. I partecipanti hanno lasciato commenti di apprezzamento soprattutto sui risultati del corso in termini di conoscenze e di competenze acquisite. Il 44,12% degli intervistati ha valutato l'esperienza complessiva del corso come ottima e il 44,12% come buona, tanto che il 34,29% degli intervistati ha ritenuto altamente probabile raccomandare il corso ad un amico o ad un familiare mentre il 37% ha ritenuto altamente probabile raccomandarlo ad un collega.

1.3.2 *Aprende español académico*

Il MOOC *Aprende español académico* è stato creato dalla Open University (UK) in collaborazione con l'Università di Alicante (ES) nell'ambito del progetto MOOC2Move (LMOOCs for university students on the move), finanziato dal programma Erasmus+ Strategic Partnership for Higher Education. Il corso progettato come il percorso di autoapprendimento per studenti in mobilità mira a sviluppare la fluenza linguistica in contesti accademici. Per renderlo fruibile al maggior numero di apprendenti, il MOOC è accessibile gratuitamente in due modalità: sincrona periodicamente sulla piattaforma FutureLearn e asincrona sulla piattaforma OpenLearn Create sotto forma di risorse didattiche aperte (Open Educational Resources – OER) per apprendimento dello spagnolo.

Aprende español académico è rivolto agli studenti universitari in mobilità nell'ambito del programma Erasmus e in altri accordi interistituzionali, a cui viene richiesta la conoscenza dello spagnolo a fini accademici. Inoltre, le OER possono essere utilizzate sia dagli studenti a distanza nell'apprendimento autonomo che dagli insegnanti di lingue nei loro corsi che dagli studiosi nella loro ricerca. Per i coordinatori di mobilità Erasmus le risorse servono come “un punto di riferimento

per sostenere l'inclusione degli studenti in entrata e in uscita nell'ambiente accademico" (De Cristofaro 2019: 6).

Il corso, tenuto interamente in lingua spagnola, si articola in sei moduli didattici della durata complessiva di sei settimane (*semanas*), ciascuno dei quali comprende una serie di *step (pasos)* (Tabella 2). I moduli si focalizzano sull'elaborazione di sei strategie di apprendimento per consentire agli apprendenti di sviluppare il discorso accademico sulla base delle proposte di The Learning Scientists (Weinstein & Smith s.d.) e mirano al raggiungimento dei seguenti obiettivi di apprendimento:

- Raggiungere consapevolezza del processo di apprendimento della lingua e sapere come usare strategie di apprendimento efficaci;
- Diventare consapevoli dei vari registri che esistono in qualsiasi lingua e che variano in base alla modalità della comunicazione;
- Sviluppare strategie di comprensione nel dominio del discorso accademico orale (ad esempio lezioni); prendere coscienza dell'importanza di saper prendere appunti;
- Sviluppare strategie di comprensione di testi espositivi scritti relativi a discipline accademiche;
- Imparare ad usare mezzi elettronici e strumenti per migliorare la produzione di testi espositivi orali, relativi alle discipline accademiche;
- Imparare ad usare criticamente i traduttori e le ricerche online, per migliorare la produzione di testi scritti nel dominio delle discipline accademiche, diventando consapevoli dei rischi del plagio e dei limiti della traduzione automatica (<http://www.mooc2move.eu/project.php?lang=it>).

Settimana 1: <i>Tu estancia en la Universidad en España</i> (14 <i>step</i>)	Presentazione: la vita universitaria. Completa queste attività per familiarizzare con gli aspetti importanti e pratici per il tuo soggiorno universitario in Spagna.
Settimana 2: <i>¡Aprovecha las clases al máximo!</i> (15 <i>step</i>)	Ti familiarizzerai con varie strategie di studio per ricordare ciò che hai imparato.
Settimana 3: <i>Comunicarse en la universidad</i> (14 <i>step</i>)	Imparerai come puoi memorizzare e imparare concetti astratti con l'aiuto di esempi concreti. Presentazione: i registri.

Settimana 4: <i>Figuras, gráficos y cifras en español</i> (17 step)	Conoscerai come il materiale visivo si integra con il materiale testuale nelle tue risorse di apprendimento.
Settimana 5: <i>Lenguaje inclusivo</i> (13 step)	Conoscerai cosa è e come viene applicata la strategia di apprendimento chiamata la tecnica di elaborazione.
Settimana 6: <i>Presentaciones orales</i> (10 step)	Esaminerai le strategie di apprendimento efficaci che hai studiato nel corso. Presentazione: parlare in pubblico.

Tabella 2: Moduli didattici del MOOC2move: *Aprende español académico* (OU-MOOC2move)

Ogni modulo presenta una struttura ricorsiva di quattro sezioni, in cui vengono dapprima fornite le strategie per l'apprendimento efficace *Aprendizaje eficaz* attraverso videolezioni. Successivamente gli studenti sono invitati alla presentazione dell'argomento di unità e degli elementi linguistico-comunicativi necessari per affrontare il dato argomento (*Presentación*). Nella sezione *¡Practica!* ampio spazio viene dedicato a mettere in pratica quanto appreso finora. Infine, la verifica *Comprueba tus conocimientos de la Semana* permette di verificare l'apprendimento settimanale mediante un quiz vero/falso, senza limiti per quanto riguarda il numero di tentativi possibili.

Il primo modulo *Tu estancia en la Universidad en España* ha funzione introduttiva al corso e lo scopo di familiarizzare gli studenti con la vita universitaria in Spagna. Nella sezione *Presentación* viene presentata Amélie, una studentessa francese che, partendo della propria esperienza Erasmus presso l'Università di Alicante (UA), fornisce consigli su come organizzare la mobilità in Spagna. L'argomento viene sviluppato nella sezione successiva *Aprendizaje eficaz* con la proposta delle strategie per organizzare le sessioni di studio. Si passa poi alla riflessione sui propri metodi di studio, al quiz sulla *Guía académica para estudiantes internacionales* ed a una videolezione sul registro accademico. Infine, lo studente viene invitato ad intervenire all'interno dei forum con una breve presentazione o con i consigli per migliorare il metodo di studio.

Il secondo modulo *¡Aprovecha las clases al máximo!* mira a sviluppare alcune strategie di apprendimento, quali la tecnica "retrieval practice" per recuperare informazioni già memorizzate, il metodo Cornell per prendere appunti e le strategie

per migliorare l'abilità di ascolto. Lo studente viene guidato ad esercitare la comprensione orale attraverso i video di testi espositivi (es. *La ruta de los astros*), al fine di prendere appunti utilizzando le tecniche presentate. Inoltre, vengono forniti alcuni strumenti all'esterno della piattaforma, quali le applicazioni per prendere appunti e per registrare la propria voce come la consegna alle domande di comprensione, permettendo allo studente di esercitare anche la produzione orale.

Nel terzo modulo *Comunicarse en la Universidad* viene proposta la tecnica di utilizzare esempi concreti per migliorare il metodo di studio. Segue la presentazione del registro colloquiale e neutro attraverso videointerviste e del linguaggio giuridico attraverso il testo di una disposizione legislativa *Boletín Oficial de Canarias*. Successivamente, gli studenti sono invitati a fare un confronto tra i registri (*Comparación entre registros*), esaminando un articolo divulgativo e un articolo accademico, entrambi scritti dallo stesso autore sullo stesso tema. Il modulo chiude con un esempio del discorso accademico orale, ovvero una lezione universitaria sull'Antropocene, in cui viene applicata la tecnica di utilizzare esempi concreti per illustrare il concetto. L'interazione tra i partecipanti si svolge all'interno del forum con la condivisione delle risposte alle domande aperte e delle registrazioni delle proprie produzioni.

L'uso dei grafici, diagrammi e cifre ai fini di studio è oggetto del quarto modulo *Figuras, gráficos y cifras en español. Aprendizaje eficaz* introduce una nuova tecnica basata sul modello della doppia codifica di Allan Paivio per combinare l'uso del materiale verbale con l'uso del materiale visivo per lo studio. Seguono le strategie e le espressioni utili per interpretare cifre e statistiche ed analizzare grafici, al fine di chiedere agli studenti di fare una ricerca autonoma dei dati forniti dall'*Instituto Nacional de Estadística* e di produrre un testo di analisi dei dati. L'intervento viene riportato sul forum per stimolare un confronto tra pari.

Nel quinto modulo del *Lenguaje inclusivo*, oltre allo sviluppo delle strategie di elaborazione delle informazioni, si propone il tema del linguaggio inclusivo. Vengono presentati vari materiali autentici (l'articolo *Decálogo para erradicar el lenguaje sexista*, l'articolo *¿Es sexista la lengua española?*, la guida *Guía para el uso igualitario y no sexista del lenguaje*), nonché il video, in cui una studentessa

dell'UA parla delle opinioni degli spagnoli sul sessismo nella lingua, al fine di stimolare gli studenti ad esprimere la propria opinione sul tema all'interno del forum. Anche in questo caso, si cerca di favorire un confronto tra pari e l'uso delle espressioni fornite nello spazio del forum.

Nell'ultimo modulo *Presentaciones orales*, oltre al ripasso delle strategie di apprendimento presentate lungo il corso, ampio spazio viene dedicato allo sviluppo della capacità di parlare in pubblico. Allo studente vengono forniti consigli su come preparare la presentazione orale e come presentarla in modo efficace. Inoltre, si propone l'attività di grammatica con l'uso della struttura grammaticale del *subjuntivo* per dare consigli. Come compito finale si chiede agli studenti di preparare una breve presentazione sulla validità delle strategie di apprendimento affrontate durante il corso e di condividere la registrazione con i compagni del corso all'interno del forum.

I moduli comprendono in totale 22 video scaricabili con la loro trascrizione, 42 testi incentrati sul linguaggio accademico, 21 forum di discussione, 19 attività da svolgere online con auto-correzione, e un test di verifica al termine di ogni modulo. Si fa ricorso in particolare al video come il *Learning Object* che coinvolge gli studenti maggiormente (Martín-Monje, Castrillo, & Mañana-Rodríguez 2018), presentando veri esempi comunicativi della lingua e della cultura dello studio piuttosto che lezioni frontali sulle strutture linguistiche. Oltre a videolezioni sulle strategie di apprendimento, vengono presentati testi autentici, quali documentari, interviste e lezioni universitarie.

Ampio spazio viene dedicato all'interazione all'interno del forum disponibile nella parte inferiore di ogni pagina in modo che gli studenti possano intervenire e confrontarsi in ogni *step* del corso e non soltanto nei momenti dedicati alla discussione. Possono intervenire per fornire feedback anche i tutor presenti nella modalità sincrona del corso sulla piattaforma FutureLearn. Manca invece la valutazione tra pari che potrebbe essere maggiormente promossa, invitando gli studenti a commentare e valutare le risposte postate dai compagni con l'ausilio di una griglia di valutazione.

Con il coinvolgimento del Centro Superior de Idiomas dell'Università di Alicante è stato progettato un processo di sperimentazione della prima edizione del corso (marzo-maggio 2020) con gli studenti internazionali dell'ateneo. Le restrizioni alla mobilità causate dalla pandemia non lo rendono possibile e il corso viene sperimentato sugli studenti della Facoltà di Educazione. Anche se i soggetti di ricerca non rappresentano proprio il gruppo target dell'*Aprende español académico*, permettono di fornire una valutazione sperimentale delle prime edizioni del corso. Nella seguente tabella (Tabella 3) viene riportato il link alle tre edizioni, il periodo di sperimentazione, il numero degli iscritti, il numero degli iscritti dell'Università di Alicante e dei paesi di provenienza.

Link	Periodo	Iscritti	Iscritti dell'UA	Paesi
https://www.futurelearn.com/courses/academic-spanish/1	Marzo-Maggio 2020	122	34	26
https://www.futurelearn.com/courses/academic-spanish/2	Ottobre-Dicembre 2020	678	345	35
https://www.futurelearn.com/courses/academic-spanish/3	Aprile-Maggio 2021	328	28	39

Tabella 3: Edizioni del corso *Aprende español académico* (OU-MOOC2move)

I dati forniti dalla Open University rivelano i tassi di partecipazione e di completamento del corso (le prime due edizioni) molto più elevati rispetto alla maggior parte dei MOOC, il che può essere legato al processo di monitoraggio da parte dell'Università di Alicante (Rovira-Collado *et al.* 2021: 155). 345 studenti dell'UA hanno seguito la seconda edizione del corso compilando un Pretest e un Postest ai fini di ricerca. I risultati dell'indagine confermano la validità dell'*Aprende español académico* come percorso didattico. Rovira-Collado *et al.* ritengono che “La fiabilidad de los resultados es adecuada y las evidencias de aprendizaje después de cursar el MOOC son muy altas, por lo que consideramos

que este curso ha superado una validación científica” (Rovira-Collado *et al.* 2021: 154-155).

1.3.3 Italiano accademico per studenti slavofoni

Il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* è stato realizzato nell’ambito del progetto LMOOC4Slav (Romance languages for Slavic-speaking university students) del programma Erasmus+ Cooperation Partnerships in Higher Education da un partenariato europeo composto dall’Università per Stranieri di Perugia (IT), l’Università di Porto (PT), l’Università SS. Cirillio e Metodio di Skopje (NMK), l’Università Masaryk di Brno (CZ), l’Università Jagellonica di Cracovia (PL) e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l’Europa (FENICE). Il corso creato sulla piattaforma EduOpen per l’apprendimento dell’italiano accademico mira a sviluppare la padronanza linguistica in contesti accademici, supportando lo studente nell’acquisizione di tale fluenza con le strategie di apprendimento efficaci (Apprendere ad Apprendere). Il percorso è rivolto agli studenti universitari in mobilità europea, a cui viene richiesta la conoscenza dell’italiano a fini accademici (livello minimo B1 del QCER).

Per renderlo fruibile al maggior numero di apprendenti, *Italiano accademico per studenti slavofoni* è accessibile gratuitamente sulla piattaforma EduOpen, sviluppata per gli atenei italiani da LMS of India e il Centro Interateneo Edunova sulla release standard versione 2.9.2+ di Moodle. L’ambiente Moodle Based del EduOpen LMS consente di fruire i corsi MOOC in due modalità: *self-paced*, senza la presenza del tutor e con maggiore autonomia di gestione dei tempi di studio per gli apprendenti; *tutored*, con la presenza del tutor e lo svolgimento di attività che possono anche essere sincrone, collaborative e cadenzate (Fazlagic *et al.* 2017: 1125-1127). *Italiano accademico per studenti slavofoni* viene erogato periodicamente in modalità *tutored* (prima edizione: febbraio-aprile 2023, seconda edizione: luglio-agosto 2023) per renderlo fruibile anche in modalità *self-paced* al termine della sperimentazione.

Il corso, tenuto interamente in lingua italiana, si articola in sei moduli didattici della durata complessiva di sei settimane, ciascuno dei quali comprende una serie di *step* (Tabella 4). I moduli didattici, orientati più verso la comunicazione e l'interazione accademica che gli aspetti formali della lingua, si incentrano sul raggiungimento dei seguenti obiettivi di apprendimento:

- acquisire consapevolezza del processo di apprendimento delle lingue e sapere come utilizzare strategie di apprendimento efficaci;
- prendere coscienza dei vari registri esistenti in qualsiasi lingua e che variano in base alla situazione della comunicazione;
- sviluppare strategie di comprensione nell'ambito del discorso accademico orale (ad esempio lezioni frontali); prendere coscienza del ruolo del prendere appunti;
- sviluppare strategie di comprensione di testi espositivi scritti relativi alle discipline accademiche;
- imparare come utilizzare i media e gli strumenti elettronici per migliorare la produzione di testi per esposizione orale relativi alle discipline accademiche;
- imparare come usare efficacemente traduttori online, ricerche online, per migliorare la produzione di testi scritti nel campo delle discipline accademiche; acquisire consapevolezza dei rischi del plagio e dei limiti della traduzione automatica;
- sviluppare le competenze interculturali nel contesto accademico;
- più in generale, prendere coscienza delle possibilità e dei limiti dei numerosi strumenti e comunità disponibili tramite Internet.

Settimana 1: Studiare in Italia (35 <i>step</i>)	In questo primo modulo conoscerai le informazioni principali sull'università italiana e riceverai alcuni consigli che ti aiuteranno nella vita di tutti i giorni in Italia e a muoverti con facilità all'interno di un Ateneo italiano. Inoltre, imparerai a presentarti a professori e colleghi.
---	---

Settimana 2: Comunicare all'Università (27 <i>step</i>)	All'interno del modulo 2 imparerai come comunicare all'Università con i professori, i colleghi e il personale tecnico-amministrativo, sia oralmente che attraverso e-mail o sistemi di messaggistica istantanea. Conoscerai e sarai in grado di usare i diversi registri linguistici utilizzati nel contesto universitario.
Settimana 3: Capire le lezioni universitarie e prendere appunti (31 <i>step</i>)	Al termine di questo terzo modulo capirai più facilmente le lezioni di un professore in italiano, sarai in grado di chiedere chiarimenti e prendere appunti correttamente. Oltre a ciò, conoscerai le principali caratteristiche del discorso accademico orale.
Settimana 4: Realizzare compiti universitari scritti (31 <i>step</i>)	Nel modulo 4 imparerai a scrivere dei testi accademici efficaci. Nello specifico, vedrai come commentare grafici e tabelle, strutturare una relazione, e utilizzare strumenti utili come dizionari o traduttori online. Inoltre, ti verranno fornite delle efficaci strategie di scrittura.
Settimana 5: Fare una presentazione orale all'Università (32 <i>step</i>)	Questo quinto modulo ti servirà per creare ed esporre una presentazione orale. Imparerai a organizzare il lavoro, preparare le slide, esprimerti correttamente durante il tuo discorso, ed altre importanti strategie per eseguire al meglio questo compito.
Settimana 6: Esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale (30 <i>step</i>)	In questo ultimo modulo del corso imparerai a esprimere la tua opinione o un punto di vista in diverse situazioni: a lezione, in un testo argomentativo scritto, durante un dibattito o in un confronto tra colleghi per un lavoro di gruppo. Infine, ti verranno fornite delle strategie utili per studiare e rispondere efficacemente alle domande d'esame.

Tabella 4: Moduli didattici del LMOOC4Slav: *Italiano accademico per studenti slavofoni* (prima edizione)

Ogni modulo presenta una struttura ricorsiva di quattro sezioni, in cui nella prima sezione *Introduzione* viene introdotto “il problema della settimana” attraverso un video con testimoni degli studenti universitari slavi. Successivamente gli studenti

sono invitati alla *Presentazione, Pratica, Produzione* dell'argomento e degli elementi linguistico-comunicativi di unità ed a mettere in pratica quanto appreso. Nella sezione *Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia* vengono fornite delle strategie per l'apprendimento efficace attraverso videolezioni. Infine, la *Valutazione* permette di verificare l'apprendimento settimanale mediante un quiz con correzione automatica sui contenuti di ogni modulo.

Il primo modulo *Studiare in Italia* ha funzione introduttiva al corso e lo scopo di familiarizzare gli studenti con la vita universitaria in Italia. Nella sezione *Introduzione* vengono presentati cinque studenti slavi che raccontano la propria esperienza universitaria presso l'Università per Stranieri di Perugia e le motivazioni per venire a studiare in Italia. Segue un quiz sulle conoscenze generali sull'Italia e un testo espositivo-informativo sul sistema universitario italiano. L'argomento viene sviluppato nella sezione successiva *Presentazione, Pratica, Produzione* con una video-guida alla vita universitaria e la presentazione di due testi: una mail con richiesta di informazioni relative all'affitto e un testo espositivo-informativo sul permesso di soggiorno. Si passa poi a una videolezione sulle differenze tra usi linguistici in contesto formale e informale. Infine, lo studente viene invitato ad intervenire all'interno del forum con due brevi video presentazioni, in cui si presenta ad un professore e ad un gruppo di lavoro universitario. Nella sezione *Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia* vengono dapprima definiti gli aspetti problematici per uno studente di origine slava nella cultura italiana, al fine di fornire delle strategie e consigli per prevenire lo shock culturale.

Comunicare con i professori, con gli uffici universitari e con i compagni di corso, sia oralmente che attraverso mail o sistemi di messaggistica istantanea, è oggetto del secondo modulo *Comunicare all'Università*. Per introdurre l'argomento della settimana viene presentato un incontro di uno studente Erasmus con il tutor universitario e con l'impiegato dell'ufficio Erasmus. Segue la presentazione, *Presentazione, Pratica, Produzione*, del registro informale colloquiale attraverso un video *Scambio di messaggi di compagni di corso su WhatsApp* e del registro formale medio-alto attraverso un testo di mail in cui una studentessa chiede

informazioni sul corso al professore. Successivamente, gli studenti sono invitati a scrivere una mail di richiesta al professore seguendo il modello fornito nella sezione precedente.

Il terzo modulo *Capire le lezioni universitarie e prendere appunti* mira a sviluppare alcune strategie di apprendimento per prendere appunti e le strategie per capire le lezioni universitarie e comunicare efficacemente. Lo studente viene guidato ad esercitare la comprensione orale attraverso la visione di due lezioni universitarie dell'area tecnico-scientifica e umanistica, al fine di prendere appunti utilizzando le tecniche presentate e condividerli sul forum. Inoltre, vengono presentate le principali caratteristiche del discorso accademico orale, quali segnali discorsivi esplicativi, uso della prima persona plurale, ripetizioni, ecc.

La scrittura accademica è oggetto del quarto modulo *Realizzare compiti universitari scritti*, in cui lo studente viene guidato a scrivere testi accademici in modo efficace attraverso le strategie per lo sviluppo dell'abilità di scrittura. Seguono le strategie e le espressioni utili per interpretare cifre e statistiche ed analizzare grafici, al fine di chiedere agli studenti di transcodificare i dati forniti dal report ISTAT 2021 sulla produzione e lettura di libri in Italia. Infine, viene proposto il compito di elaborare una relazione sul panorama linguistico del proprio paese, condividendo il titolo del lavoro e l'indice con i compagni di corso all'interno del forum di produzione per stimolare un confronto tra pari.

Nel quinto modulo *Fare una presentazione orale all'Università*, ampio spazio viene dedicato allo sviluppo della capacità di parlare in pubblico. Vengono presentati due esempi di presentazione orale, nell'area tecnico-scientifica e nell'area umanistica, seguiti da una videolezione su come strutturare ed implementare una presentazione orale. Inoltre, si propongono esercizi di pronuncia (ritmo, volume, articolazione, accento di parola, suoni problematici) e sulla testualità (segnali discorsivi), nonché le strategie di comunicazione efficace (parafrasi, uso di sinonimi, ecc.). Come l'attività di produzione del forum, viene chiesto ai partecipanti di preparare una video presentazione orale sul panorama linguistico del proprio paese, l'argomento introdotto precedentemente nel Modulo 4.

Nell'ultimo modulo *Esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale*, vengono presentate le videolezioni su come partecipare ad un dibattito, sostenere un esame orale e condurre i lavori di gruppo, al fine di fornire gli studenti con le strategie e strumenti per esprimere la propria opinione in diverse situazioni: a lezione, durante un dibattito ed un esame, in un confronto tra colleghi. Come compito finale si chiede agli studenti di preparare una breve video presentazione su come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense, esprimere la propria opinione sull'efficacia delle strategie di apprendimento affrontate durante il corso e di condividere la registrazione sul forum per stimolare un confronto tra pari.

I moduli comprendono in totale 45 videolezioni, 8 testi scritti di tipo testuale espositivo-informativo, argomentativo e trasmesso, 91 attività da svolgere online con auto-correzione, 27 attività del contenuto interattivo, 9 forum di discussione, e un quiz finale al termine di ogni modulo (prima edizione). Si fa ricorso in particolare al video, presentando veri esempi comunicativi della lingua e della cultura dello studio piuttosto che lezioni frontali sulle strutture linguistiche. Oltre a videolezioni sulle strategie di apprendimento, vengono presentati testi autentici e semiautentici, quali lezioni universitarie e video di testimonianze personali.

Nella seconda edizione del corso sono state prese in considerazione le risposte fornite dai partecipanti nel questionario finale somministrato al termine della prima edizione. Si è cercato di diminuire il carico di lavoro previsto per alcune settimane ritenute più cariche di altre e di inserire più testi espositivi scritti relativi alle discipline accademiche. I sei moduli della seconda edizione comprendono in totale 44 videolezioni, 11 testi scritti di tipo testuale espositivo-informativo, argomentativo e trasmesso, 73 attività da svolgere online con auto-correzione, 24 attività del contenuto interattivo, 9 forum di discussione, e un quiz finale al termine di ogni modulo.

Inoltre, nel Modulo 0 viene inserita la sezione, in cui lo studente può effettuare la scelta del percorso da seguire selezionando una delle opzioni: percorso umanistico, percorso tecnico-scientifico, al fine di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base del proprio curriculum accademico. L'accesso alle attività viene così condizionato dall'appartenenza al gruppo: la visione di una lezione universitaria

dell'area umanistica / tecnico-scientifica nel terzo modulo, il testo scritto tratto da un libro di Chimica / Filologia romanza nel quarto modulo, l'esempio di presentazione orale nell'area umanistica / tecnico-scientifica nel quinto modulo.

In entrambe edizioni ampio spazio viene dedicato all'interazione sociale all'interno del Forum Annunci e Assistenza disponibili nel Modulo 0 e Forum Produzione dei Moduli 1-6 in modo che gli studenti possano intervenire e confrontarsi o chiedere sostegno in qualsiasi momento del corso. Oltre ai tutor presenti nella modalità sincrona del corso sulla piattaforma EduOpen, possono intervenire per fornire feedback anche gli apprendenti. Invitando gli studenti a commentare e valutare le risposte postate dai compagni con l'ausilio di una griglia di valutazione, si cerca di promuovere l'apprendimento collaborativo con la valutazione e il supporto tra pari, un aspetto fondamentale nella pedagogia LMOOC.

Con il coinvolgimento dell'Università SS. Cirillio e Metodio di Skopje (UkiM), è stato progettato un processo di sperimentazione della prima edizione del corso (febbraio-aprile 2023) con gli studenti slavofoni dell'ateneo. Nei mesi di luglio-agosto 2023 il corso viene sperimentato nuovamente sugli studenti slavofoni e romanzofoni di 14 paesi. Viene così fornita una valutazione sperimentale delle prime edizioni del corso. Nella seguente tabella (Tabella 5) viene riportato il link alle due edizioni, il periodo di sperimentazione, il numero degli iscritti, il numero degli iscritti dell'Università SS. Cirillio e Metodio di Skopje e dei paesi di provenienza.

Link	Periodo	Iscritti	Iscritti dell' UkiM, Skopje	Paesi
https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=532	20 febbraio-3 aprile 2023	37	37	5
https://learn.eduopen.org/eduopenv2/course_details.php?courseid=539	3 luglio-13 luglio 2023	50	0	18

Tabella 5: Edizioni del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* (LMOOC4Slav)

I dati forniti dall'EduOpen rivelano che i tassi di partecipazione e di completamento della prima edizione del corso sono molto più elevati rispetto alla seconda edizione, il che può essere legato al processo di monitoraggio da parte dell'Università per Stranieri di Perugia della prima edizione e alla natura aperta del corso e l'eterogeneità del pubblico nella seconda edizione. I risultati dell'indagine effettuata sul MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* vengono presentati nel quarto capitolo di questo lavoro.

1.4 Progettare un MOOC per l'insegnamento di itaLAcc L2/LS

La creazione di percorsi didattici online costituisce un processo complesso che richiede di tener conto delle caratteristiche di tale ambiente di apprendimento. Le caratteristiche particolari dei MOOC, favorendo la formazione a distanza massiva, rappresentano delle sfide per la progettazione di percorsi di apprendimento linguistico efficaci. Nella realizzazione di un MOOC per l'insegnamento di itaLAcc L2/LS, analogamente alla pianificazione di percorsi didattici tradizionali, si dovrà tener conto dei criteri metodologici e didattici per le due fasi della progettazione: la macro e la microprogettazione.

“A livello di macroprogettazione, la pianificazione di percorsi di apprendimento linguistico da realizzare online non si discosta per molti aspetti da quella dell'azione didattica da svolgere in presenza” (Diadori, Troncarelli & Palermo 2015: 282). Dunque, la macroprogettazione del percorso di apprendimento online comprende:

- la definizione di un profilo di utente;
- la selezione di un modello progettuale;
- l'individuazione degli obiettivi di apprendimento;
- l'elaborazione del syllabo, cioè la specificazione e la sequenziazione dei contenuti di insegnamento;
- la definizione di un sistema di valutazione e monitoraggio;
- la valutazione delle condizioni operative, delle risorse umane e tecnologiche disponibili (Troncarelli 2010: 33).

La modalità di progettazione centrata sull'apprendente richiede che venga dapprima definito ed analizzato un profilo di studente, con i suoi bisogni di apprendimento, al fine di individuare gli obiettivi di apprendimento. La definizione di un profilo di utente nell'ambiente senza limiti di spazio, a cui possono accedere migliaia di studenti interessati ad apprendere la lingua, risulta la prima sfida da affrontare. Perciò, come afferma Troncarelli, “si dovrà tener conto dell'eterogeneità del pubblico dei MOOC e fissare obiettivi generali significativi e conseguibili anche per una gamma più ampia di profili di utenti” (Troncarelli 2020: 65).

Gli studenti universitari di italiano L2, pur rappresentando elementi di eterogeneità come il pubblico dei corsi (es. il contesto di inserimento, il tipo di progetto di studio), rientrano nel profilo dell'apprendente straniero: giovane adulto, di un alto livello di scolarizzazione, che studia l'italiano con motivazioni legate al suo progetto di studio in Italia (Fragai, Fratter, Jafrancesco 2017: 59). Ballarin evidenzia invece le seguenti categorie dei fruitori di un corso di italiano accademico (Ballarin 2016: 112):

- a. parlanti L1: gli studenti madrelingua, immatricolati presso un'università in Italia, dove hanno compiuto tutto il loro *cursus studiorum*;
- b. parlanti L2: gli studenti stranieri non madrelingua italiana che hanno compiuto altrove il loro *cursus studiorum*, ma decidono di immatricolarsi nel sistema universitario italiano;
- c. parlanti 'LS': gli studenti in mobilità internazionale a breve termine, es. *Erasmus plus*. A questo gruppo potremmo aggiungere la categoria di parlanti LS veri, vale a dire quelli che intendono intraprendere un percorso di studi in mobilità internazionale.

L'analisi dei bisogni del pubblico al quale intendiamo rivolgerci consente di individuare: i domini entro i quali l'apprendente userà la lingua; i tipi di situazione comunicativa a cui prenderà parte, le attività linguistiche che svolgerà e le conoscenze di cui avrà bisogno per comunicare; le forme linguistiche e la struttura dei testi e dei discorsi che dovrà essere in grado di comprendere e produrre. Inoltre, consente di formulare in termini di competenze gli obiettivi del corso che “guidano la selezione dei contenuti linguistici da proporre” (Troncarelli 2010: 35). Nel caso

dei corsi MOOC per scopi specifici quali italiano accademico l'individuazione degli obiettivi può essere attuata in termini di aspetti della competenza linguistico-comunicativa, della capacità di saper apprendere e di strategie di apprendimento in ambito accademico.

Per quanto riguarda la selezione del modello progettuale per un corso online, si possono compiere le stesse scelte metodologiche applicate per i corsi in presenza: il modello per obiettivi e la metodologia *task-based*. La progettazione per obiettivi è un tipo di progettazione lineare, in cui gli obiettivi sono definiti in termini di competenze, ovvero “conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni” (Consiglio d'Europa 2002: 12). Il percorso pianificato secondo tale modello costituisce un susseguirsi di unità, implementate attraverso più *Learning Object*, con attività che rinviano a una dimensione sociale e collaborativa dell'apprendimento. La progettazione per compiti (*task-based*) è invece un tipo di progettazione reticolare, in cui per compito si intende un'attività da realizzare mediante la lingua oggetto di studio per conseguire un esito. La metodologia *task-based* prevede cicli di compiti pedagogici da eseguire individualmente o in gruppo.

Il modello progettuale elaborato nel 2011 da Troncarelli prevede l'integrazione di una progettazione per obiettivi con quella per compiti “al fine di conseguire l'equilibrio desiderato tra la fruizione e l'elaborazione individuale del percorso e la dimensione sociale dell'apprendimento, che caratterizza la formazione in rete” (Troncarelli 2010: 35). Nella proposta di Troncarelli (Figura 6), “un corso è formato dalla integrazione di unità di lavoro, intese come insieme di attività didattiche valutabili, affiancate da compiti, uno per ciascuna unità di lavoro, da svolgere parallelamente ad esse. Nel modello, inoltre, vengono incluse le risorse di rete da utilizzare sia per la realizzazione dei compiti, sia per il conseguimento degli obiettivi dell'unità” (La Grassa 2021: 32). Il modello è stato elaborato per i percorsi di apprendimento linguistico da realizzare interamente online su piattaforme LMS (Learning Management System) e si è rivelato efficace per questo tipo di corsi. Come sostiene Troncarelli, l'integrazione tra due modelli progettuali viene “favorita dal supporto tecnologico e dagli strumenti di comunicazione disponibili negli ambienti in cui viene effettuata la formazione”, nonché “dal Quadro Comune

Europeo di Riferimento che non esclude la formazione degli obiettivi di apprendimento anche in termini di compiti (QCER 2001: 169)” (Troncarelli 2010: 35).

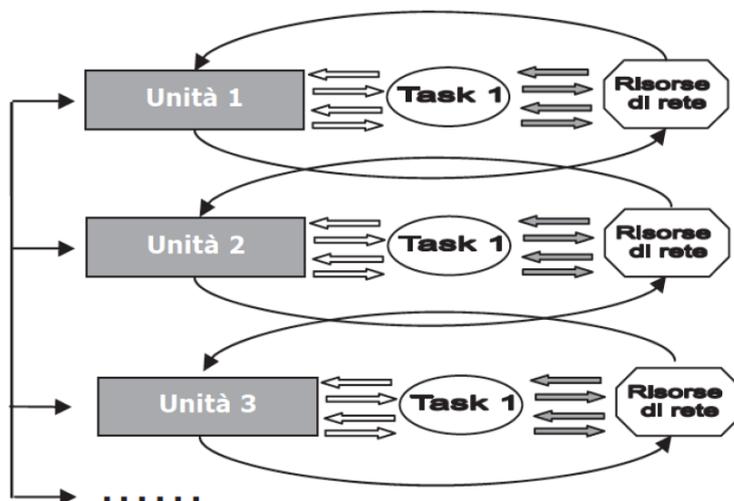


Figura 6: Integrazione tra progettazione per obiettivi e per compiti (Troncarelli 2011)

La macroprogettazione del corso comprende anche l’elaborazione del syllabo, inteso come l’inventario dei contenuti funzionali, lessicali e grammaticali, selezionati in base agli obiettivi di apprendimento linguistico ed ordinati secondo vari criteri. Nella selezione dei tipi e dei generi di testo da presentare si dovrebbe considerare, “oltre l’attinenza agli obiettivi da conseguire, anche il modello di lingua proposto e il canale di comunicazione” (Troncarelli 2020: 65). Per quando riguarda la sequenziazione dei contenuti di insegnamento, essa “può essere correlat[a] agli obiettivi, stabilendo così una gradazione sulla base della loro utilità nella comunicazione e nella frequenza d’uso. In altri termini, viene introdotto prima ciò che risulta maggiormente funzionale ai fini comunicativi nei tipi di situazione a cui gli studenti intendono prendere parte” (Diadori, Palermo & Troncarelli 2015: 277-278).

L’elaborazione del syllabo per un corso MOOC di italiano accademico richiede di tener conto del profilo di studente universitario a cui si rivolge il corso nonché della modalità di comunicazione prevista (sincrona, asincrona). Tra le due categorie di syllabo riconosciute negli studi glottodidattici: proposizionale e processuale (Breen 1987, Ciliberti 1994), la seconda categoria, comprendente i syllabi basati su compiti,

viene ritenuta più opportuna per l'apprendimento autonomo online. Il sillabo *task-based* consiste in una lista di compiti da svolgere e si pone attenzione alle forme linguistiche che servono per la realizzazione dei compiti. Mentre il sillabo proposizionale non prevede il coinvolgimento dell'apprendente nelle decisioni relative alla progettazione del corso, il sillabo processuale può coinvolgere l'apprendente nel processo decisionale (Troncarelli 2010: 36).

Una volta definito il macropercorso, si passa alla fase di microprogettazione, in cui vengono pianificati dei segmenti didattici (es. l'incontro-lezione, l'unità didattica, l'unità di apprendimento o il modulo) che costituiscono il macropercorso, vengono dunque indicati i materiali, gli strumenti e le risorse da impiegare. Come specifica Troncarelli, pianificare il micropercorso implica porre in sequenza i testi e contenuti di apprendimento, indicare le attività e i compiti da svolgere per lo sviluppo delle diverse abilità e per l'acquisizione di conoscenze, definire le istruzioni da dare agli studenti e specificare i sussidi a cui ricorrere. Inoltre, bisogna definire il tipo di modello operativo da adottare nella pianificazione dei segmenti didattici, tenendo presente che l'apprendimento linguistico richiede "il ricorso ad una sequenza strutturata e coerente di procedure operative" (Troncarelli 2020: 67).

Le ricerche in ambito neurolinguistico e psicodidattico, in particolare la teoria della Gestalt, hanno contribuito alla formulazione della struttura dell'unità, in cui si articola il percorso di apprendimento. Secondo questa nuova prospettiva glottodidattica, nel modello dell'unità didattica si possono identificare i segmenti, definite da Balboni come "molecole matetiche" e caratterizzate da tre fasi della percezione gestaltica: globalità, analisi e sintesi. L'unità di acquisizione di lingua accademica dovrebbe inoltre prevedere una fase precedente alla globalità: una fase di "recupero esperienze in L1 e acquisizione parole chiave in L2", in cui viene favorito l'incontro delle conoscenze e delle esperienze acquisite in L1 con le nuove conoscenze ed esperienze acquisibili in L2. Come afferma Ballarin, "se in tale fase si richiamano conoscenze su esperienze e contenuti pregressi in L1, l'input complesso in L2 può assumere le caratteristiche di comprensibilità e processabilità mediante l'utilizzo di parole chiave che richiamino tali concetti" (Ballarin 2016: 148). Le fasi dell'unità di acquisizione di lingua accademica possono essere

illustrate con la seguente rappresentazione della cellula linguistico-matematica accademica (Figura 7).

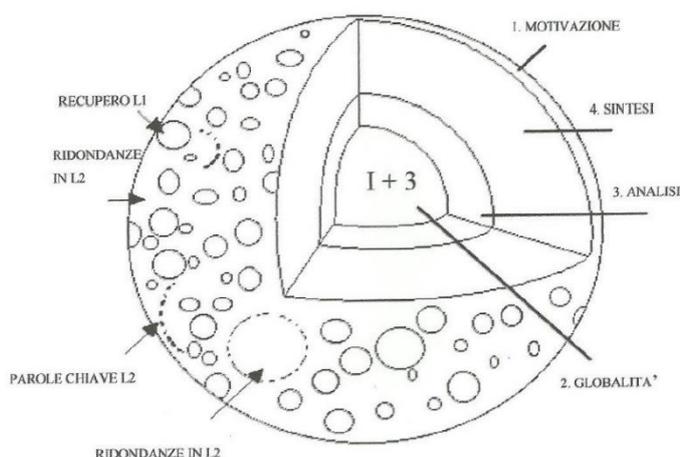


Figura 7: Esempio di cellula linguistico-matematica accademica (Ballarin 2016: 148)

Dopo aver definito il modello operativo da adottare, occorre precisare le modalità di presentazione del materiale linguistico, le tecniche da utilizzare per lo sviluppo delle diverse abilità e l'acquisizione delle conoscenze previste e le procedure da impiegare per promuovere l'interazione comunicativa in classe. Questa fase di progettazione dei corsi online richiede di tener conto in particolare delle caratteristiche dell'ambiente digitale in cui l'apprendimento avviene e presenta delle differenze rispetto all'azione didattica da svolgere in presenza. I compiti ideati per la formazione online dovrebbero indurre ad interagire con una vasta comunità di utenti nelle diverse fasi dell'unità, stimolando l'apprendimento collaborativo e lo scambio tra pari. Un altro aspetto da tener presente è legato all'"esigenza di conciliare il modello operativo adottato con le funzionalità della piattaforma su cui viene implementato il corso" (Troncarelli 2020: 69). Molte piattaforme presentano dei limiti in termini del formato e degli strumenti disponibili, riducendo così la gamma delle tecniche didattiche da applicare e non permettendo di sviluppare tutte le abilità linguistiche ugualmente (es. produzione orale). Questi fattori rappresentano delle sfide da affrontare nella realizzazione del percorso di apprendimento online.

La tappa successiva riguarda l'articolazione del percorso di apprendimento, ovvero la strutturazione del corso in una serie di *step* presentati in modo lineare oppure in

sezioni rimandanti a diversi componenti del corso (es. materiali didattici, forum, blog, *wiki*). L'elemento fondamentale dell'articolazione di un MOOC, corrispondente a una unità didattica, viene denominato *week*, *module*, *unit* oppure *chapter*. Indipendentemente dalla definizione usata dalle piattaforme per le sottoarticolazioni del percorso, la scansione settimanale rappresenta un elemento strutturale condiviso da tutti i *provider* (Troncarelli 2020: 73). La durata di un MOOC è strutturata in settimane, con la durata media di 6 settimane per un MOOC linguistico. Ad esempio, il corso *Introduction to Italian*, realizzato su FutureLearn dall'Università per Stranieri di Siena (Troncarelli 2020: 71),

«si articola in 6 *week*, ciascuna delle quali include 3 unità di apprendimento che ruotano intorno ad una videoclip, a cui seguono focus funzionali, lessicali e grammaticali con relative attività, compiti da realizzare su forum e una sezione conclusiva, in cui sono approfonditi aspetti fonetici e legati all'uso delle forme presentate. Ogni componente costituisce uno *step* del percorso di apprendimento che può comprendere differenti elementi e supporti (...)».

La progettazione di un MOOC per definirsi completo deve prevedere la definizione di un sistema di valutazione degli apprendimenti e di monitoraggio dell'azione formativa. Le caratteristiche peculiari dei MOOC richiedono di adottare gli strumenti di misurazione delle competenze al fine di valutare l'elevato numero di partecipanti. Questo impone l'uso di "prove oggettive, con correzione automatica, orientate a verificare conoscenze linguistiche discrete che possono però essere affiancate dalla valutazione tra pari e dall'autovalutazione" (Troncarelli 2020: 74). Oltre alla valutazione automatica del sistema, vengono proposti gli strumenti a sostegno dell'apprendimento sotto forma dell'autovalutazione e della valutazione tra pari. Gli studenti possono essere invitati ad un compito comunicativo all'interno di un forum di discussione, in cui sono richiesti di rispondere alla domanda del forum e a commentare e valutare le risposte postate dagli altri con l'ausilio di una griglia di valutazione. Sia la valutazione tra pari che l'autovalutazione favoriscono la riflessione sul proprio processo di apprendimento e lo sviluppo dell'autonomia essenziale per imparare la lingua in rete.

Il sistema di valutazione di un corso MOOC prevede la certificazione basata sull’attestato di partecipazione e Open Badge, ovvero un certificato digitale attestante le conoscenze e competenze acquisite, scaricabili al completamento del corso. Inoltre, gli atenei produttori del MOOC possono rilasciare certificati con i risultati e crediti formativi universitari conseguiti. Gli strumenti fornite dalle piattaforme consentono di valutare, oltre ai risultati ottenuti dagli apprendenti, anche l’efficacia del percorso didattico attraverso il monitoraggio di “dati relativi all’andamento del corso, al numero di studenti iscritti e all’attività in piattaforma” e la consultazione delle misure statistiche di un dato *provider* (Troncarelli 2020: 75).

L’accertamento dell’efficacia di un percorso formativo online richiede, oltre al monitoraggio, la valutazione della qualità della formazione. A tal fine, nel 2018 è stato elaborato uno strumento adeguato dalla European Alliance for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOQ)². Il cosiddetto Quality Reference Framework (QRF), un quadro di riferimento per la qualità dei MOOC, propone i criteri di valutazione in relazione a tre dimensioni (Tabella 6):

- le fasi: analisi, progettazione, implementazione, realizzazione, valutazione;
- le prospettive: pedagogica, tecnologica, strategica;
- i ruoli: progettista, facilitatore, *provider*.

Dimension 1: Phases	Analysis, Design, Implementation, Realization, Evaluation
Dimension 2: Perspectives	Pedagogical, Technological, and Strategic
Dimension 3: Roles	Designer, Facilitator, and Provider

Tabella 6: Dimensioni del Quality Reference Framework (Stracke *et al.* 2018: 6)

Il Quality Reference Framework indica i ruoli coinvolti nei singoli processi di ogni fase, nonché le prospettive pedagogiche, tecnologiche e strategiche da tenere presente. Il monitoraggio della qualità viene realizzato in base ai criteri di valutazione proposti (QRF Key Quality Criteria) e una *checklist* di qualità (QRF

² MOOQ è un’iniziativa aperta che attualmente include i seguenti partner fondatori: Open University of the Netherlands, Hellenic Open University, Grecia, National Quality Infrastructure System, Grecia, Universidade Aberta, Portogallo, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Francia.

Key Quality Checklist)³ che permette di affrontare gli aspetti critici riscontrati durante la progettazione e lo sviluppo dei MOOC. Il Quality Reference Framework può essere utilizzato per analizzare le esigenze e le richieste dei futuri MOOC, per progettare, sviluppare ed implementare i nuovi MOOC e per valutare e migliorare i MOOC esistenti (Stracke *et al.* 2019: 4), anche quelli linguistici. Come afferma Troncarelli, “il QRF si propone di essere uno strumento flessibile, adattabile a diversi contesti di realizzazione di MOOC e quindi utilizzabile anche per la valutazione di corsi di lingua” (Troncarelli 2020: 77).

Occorre tenere conto che la valutazione della formazione online rende difficile applicare i dati relativi all’esito dell’apprendimento e alla valutazione della qualità a una revisione del processo formativo durante l’edizione di un corso, a differenza di quanto accade nella didattica in presenza. “Aggiustamenti consistenti dei materiali, delle risorse di rete previste, degli strumenti di comunicazione, dell’articolazione del percorso, possono essere attuati solo per edizioni successive dando vita a versioni diverse, dato che nel momento della pubblicazione del corso sulla rete tutte le componenti devono essere già predisposte e definite” (Troncarelli 2010: 39).

L’ultima riflessione riguarda le condizioni operative e delle risorse umane e tecnologiche disponibili. L’analisi delle condizioni in cui opereranno gli studenti insieme ai docenti, tutor e realizzatori di materiali didattici è legata alla scelta dell’infrastruttura tecnologica per l’erogazione del corso (es. il tipo di sistema, i parametri della piattaforma). L’ambiente di apprendimento che si vuole allestire può avere delle diverse caratteristiche, ad esempio i diversi gradi di interattività e le diverse forme di comunicazione (uno-uno, uno-molti, molti-molti) che richiedono la disponibilità di specifici strumenti (es. videoconferenza, audioconferenza, chat, forum, *wiki*). In seguito alle scelte relative all’ambiente, bisogna individuare gli strumenti necessari per i tipi di interazione e di attività che si prevedono di svolgere.

³ Reperibile in:

https://research.ou.nl/ws/portalfiles/portal/8603462/Quality_Reference_Framework_for_MOOCs_v10.pdf.

Inoltre, la specificità della progettazione inerente alla formazione mediata dalle tecnologie richiede di considerarla come un lavoro di équipe, che coinvolge più figure professionali (Diadori, Troncarelli & Palermo 2015: 282-283):

- lo staff di webmaster che collabora nella scelta dell'infrastruttura e predispone informaticamente l'ambiente di apprendimento;
- il progettista didattico, a cui è affidato il compito di stesura del progetto;
- i realizzatori di materiali didattici, che lavorano nella produzione del materiale fruibile online o scaricabile, da implementare nell'ambiente di apprendimento;
- il docente esperto di insegnamento dell'italiano che collabora alle diverse fasi di progettazione e gestisce l'erogazione del corso;
- il tutor che svolge il ruolo di moderatore, animatore dell'attività e fornisce *scaffolding* per l'apprendimento;
- il personal trainer che gestisce le interazioni "uno a uno" con gli studenti e svolge il ruolo di mentore.

La progettazione di un MOOC per l'insegnamento linguistico in ambito accademico pone delle sfide che in un immediato futuro possono essere superate con l'avanzamento tecnologico. L'idea di imparare una lingua straniera senza limiti di spazio e tempo risulta affascinante per gli utenti; "tuttavia, un corso di lingua online pone alcune questioni in ordine alla sua implementazione, più articolata rispetto a quella relativa a corsi disciplinari" (Puglisi 2021: 61). Va da sé che l'adeguata pianificazione di percorsi di apprendimento linguistico da realizzare online possa aumentare le potenzialità dei MOOC di lingua, "soddisfacendo la crescente esigenza di molti di imparare una lingua straniera" (Troncarelli 2020: 78).

1.4.1 Progettare *Italiano accademico per studenti slavofoni*

L'analisi del processo di progettazione dei corsi online ha portato all'implementazione di strategie di macro e microprogettazione nella pianificazione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* realizzato dall'Università per Stranieri di Perugia nell'ambito del progetto Romance languages for Slavic-

speaking university students (LMOOC4Slav) del programma Erasmus+ (v. §1.3.3). Incentrato sulla produzione del percorso di apprendimento dell'italiano accademico, il progetto della durata di trenta mesi (dicembre 2021 – maggio 2024) prevede le seguenti tappe della macroprogettazione come la prima fase del lavoro progettuale:

- la definizione di un profilo di utente;
- la selezione di un modello progettuale;
- l'individuazione degli obiettivi di apprendimento;
- l'elaborazione del syllabo;
- la definizione di un sistema di valutazione e monitoraggio;
- la valutazione delle condizioni operative, delle risorse umane e tecnologiche disponibili (Troncarelli 2010: 33).

Come accennato precedentemente (v. §1.4), la modalità di progettazione centrata sull'apprendente richiede che venga dapprima definito ed analizzato un profilo di studente, con i suoi bisogni di apprendimento, al fine di individuare gli obiettivi di apprendimento. L'analisi dei bisogni del pubblico al quale si rivolge il corso “costituisce la base per la didattica della lingua, oltre che della microlingua” (Ballarin 2007: 9):

«Nel caso specifico delle microlingue, il docente tiene presente i bisogni futuri degli studenti tesi alla formazione professionale, i bisogni glottomatetici, cioè i bisogni relativi all'autonomia dell'apprendimento, all'imparare ad imparare. I bisogni glottomatetici e le relative tecniche didattiche differiscono notevolmente nel caso di un corso aziendale (...) rispetto a un corso indirizzato a studenti delle scuole superiori oppure universitari di pari livello, perché diverse sono le relazioni psico-sociali presenti nella classe. Inoltre, si selezionano diversamente i contenuti linguistici, le abilità, le funzioni e gli atti comunicativi necessari all'apprendimento».

Il corso MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* è rivolto agli studenti universitari in mobilità europea, a cui viene richiesta la conoscenza dell'italiano a fini accademici. Occorre precisare che la lingua accademica presenta elementi di trasversalità rispetto alle microlingue disciplinari, assume caratteristiche ibride,

poiché intreccia ambiti disciplinari differenti. La caratteristica comune alle due varietà linguistiche è legata ai fenomeni specifici della morfosintassi, come la nominalizzazione e l'uso della forma spersonalizzante. Mentre il punto di maggiore distanza è rappresentato dal lessico, che risulta specifico per disciplina nel caso della microlingua. Entrambe le varianti della lingua implicano “competenze di tipo linguistico-comunicativo contemporaneamente a competenze cognitive nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina” (Ballarin 2016: 34-35, 41).

Per quanto riguarda la competenza linguistico-comunicativa di un discente universitario non nativo, il Quadro Comune Europeo di Riferimento indica come requisito minimo per l'interazione con contenuti linguistici di tipo specialistico il livello B2 (Consiglio d'Europa 2002: 32). Esso costituisce dunque il requisito necessario all'ingresso all'università di uno studente non nativo, con qualche deroga al livello B1. Mentre agli studenti stranieri regolarmente immatricolati viene richiesto il livello B2 della lingua, agli studenti di scambio in mobilità internazionale tipo Erasmus plus viene richiesto il livello B1, e non è rifiutato loro l'ingresso con un livello inferiore di lingua. L'insegnamento delle microlingue e della lingua accademica, perciò, ha bisogno di un livello di ingresso non inferiore al livello B1 (Ballarin 2016: 142). Considerando questo, il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* si rivolge al pubblico di livello minimo B1 del QCER.

Inoltre, si tiene presente che le competenze linguistiche richieste per la comunicazione in contesti accademici differiscono da quelle necessarie per usare il linguaggio comune e generale. Esse sono definite da Cummins (1984) come BICS (Basic Interpersonal Communication Skills), le abilità comunicative interpersonali di base, che servono per interagire nella comunicazione quotidiana, e CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), la padronanza linguistica cognitivo-accademica, che consente di interagire in ambito scolastico-accademico. Secondo Cummins, uno studente straniero che inizia il percorso scolastico dovrebbe raggiungere sia il livello di “sopravvivenza” denominato BICS che quello successivo denominato CALP (Cummins 1984).

Una volta definito il profilo di studente e il suo livello di competenza linguistica (B1/B2), si passa all'identificazione dei bisogni di apprendimento al fine di individuare le difficoltà sociolinguistiche da affrontare e le competenze accademiche da sviluppare da parte degli apprendenti slavofoni di italiano L2/LS in ambito accademico. Per condurre l'indagine è stato realizzato un questionario *Italiano accademico per studenti slavi L2/LS* composto da 30 quesiti nel contesto L2 e 26 quesiti nel contesto LS, somministrato dal 19 gennaio 2022 al 31 marzo 2022 a un totale di 209 studenti universitari slavi in Italia (L2 – 21 intervistati) e nei paesi di lingua slava (LS – 188 intervistati). I partecipanti al questionario sono dunque tutti apprendenti slavofoni di italiano L2/LS.

Per garantire una migliore lettura dei risultati, nonché una migliore comprensione allo studente straniero intervistato, il questionario è stato suddiviso in due sezioni. La prima (L2: quesiti 1-13, LS: quesiti 1-11) richiedeva al candidato di selezionare o inserire manualmente determinate generalità personali, utili esclusivamente per fini statistici, quali il sesso, l'età, il paese di provenienza, la lingua materna, il livello di italiano attuale secondo il QCER e il corso frequentato. La seconda sezione riguardante la lingua accademica (L2: quesiti 14-30, LS: quesiti 12-26) poneva agli studenti domande specifiche sulle maggiori difficoltà linguistiche e socioculturali che riscontrano (L2) / si aspettano di riscontrare (LS) all'università in Italia, quali sono gli aspetti linguistici che vorrebbero migliorare, sulla comprensione e produzione di alcuni generi testuali del discorso accademico (ad es. lezione frontale, seminario universitario, saggio/articolo scientifico, presentazione orale, tesi/tesina) e sulle strategie di apprendimento utilizzate nella comprensione e produzione scritta.

I risultati dell'indagine hanno rivelato i seguenti punti critici per gli apprendenti slavofoni: il linguaggio specialistico (64% LS, 76% L2), le preposizioni (70% LS, 76% L2), le vocali 'e' e 'o' aperte o chiuse (40% LS, 57% L2), gli accenti (36% LS, 33% L2) mentre le maggiori difficoltà linguistiche che gli studenti universitari slavi riscontrano (L2) / si aspettano di riscontrare (LS) all'università in Italia riguardano le seguenti attività di produzione: fare una presentazione orale (53% LS, 33% L2), sostenere un esame orale (51% LS, 33% L2), produrre un testo accademico scritto (tesi/tesina) (36,7% LS, 38% L2) (Figura 8).

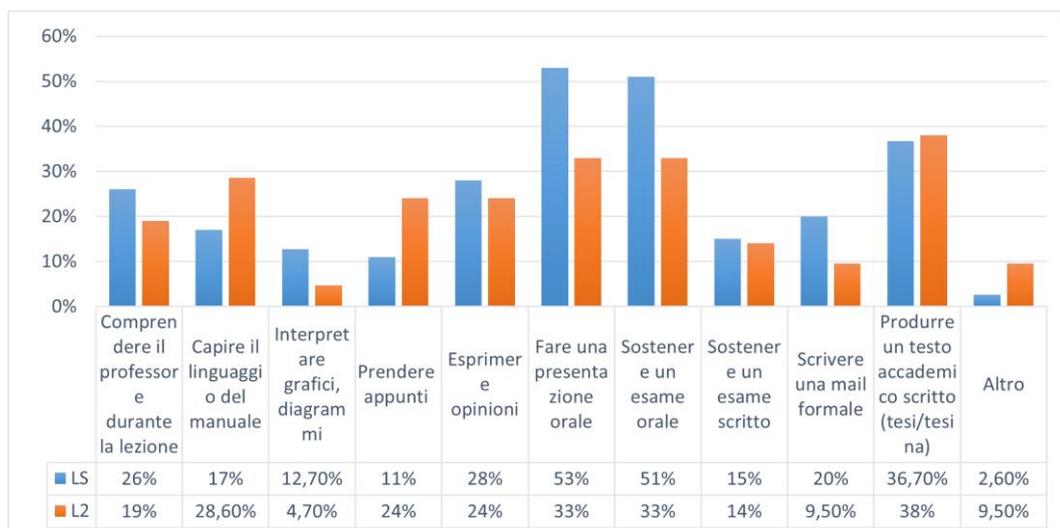


Figura 8: Le difficoltà linguistiche che gli studenti universitari slavi riscontrano (L2) / si aspettano di riscontrare (LS) durante gli studi in Italia

Inoltre, è stato possibile individuare i bisogni socioculturali degli studenti e le difficoltà legate alle differenze tra i sistemi universitari. Dai risultati del questionario sono emersi i seguenti aspetti culturali che potrebbero creare problemi durante gli studi universitari in Italia (Figura 9): la difficoltà nella comunicazione con gli uffici (67% LS, 57% L2), la diversa modalità di svolgimento delle lezioni e degli esami (33,5% LS, 33% L2), la difficoltà di comunicazione con i docenti (28% LS, 4,7% L2), la disorganizzazione (19,7% LS, 33% L2), l'accesso agli spazi comuni (es. biblioteca, aula studio, mensa) (11% LS, 33% L2).

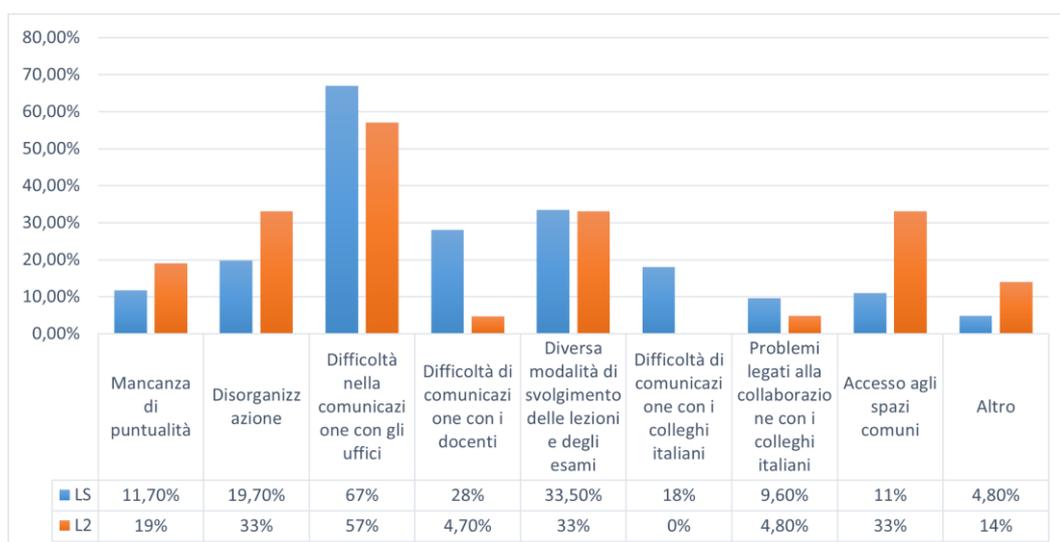


Figura 9: Difficoltà culturali degli studenti slavi: contesto LS (difficoltà attese) e L2 (difficoltà reali)

I risultati delle interviste sottoposte agli studenti slavofoni dell'Università per Stranieri di Perugia confermano delle difficoltà degli studenti emerse dal questionario. Le interviste sono state somministrate ad un campione composto da due studentesse polacche, apprendenti di italiano L2/LS, in mobilità europea di tipo Erasmus plus presso l'Università per Stranieri di Perugia. Dopo la parte introduttiva, in cui venivano richieste alcune informazioni personali ritenute utili ai fini della ricerca, quali il sesso, l'età, il paese di provenienza, la lingua materna, il livello di italiano attuale secondo il QCER e il corso frequentato, segue la sezione di dieci domande rivolta specificamente alla lingua accademica:

- Quali difficoltà riscontri a lezione? Es. prendere appunti, seguire il discorso del professore, ecc.
- Ci sono lezioni più difficili di altre? Se è sì, quali sono?
- Hai problemi nella preparazione degli esami?
- Riscontri qualche problema se devi fare una presentazione orale? Se è sì, di che tipo?
- Quali sono gli aspetti della lingua che ti creano più difficoltà? Es. lessico, sintassi, la grammatica, la morfologia, la pronuncia, ecc.
- Hai difficoltà a capire un testo scritto accademico? Es. saggio, articolo scientifico, un brano di letteratura, ecc.
- Ti piacerebbe avere un sostegno, una guida linguistica nel percorso accademico?
- Ci sono differenze tra il sistema universitario italiano e quello del tuo paese di origine?
- Che tipo di difficoltà riscontri nella produzione di un testo scritto? Es. collegare i concetti, problemi legati alla coesione e la coerenza di un testo, l'uso di un italiano più formale.
- Ti crea difficoltà cambiare il registro da informale (con i tuoi colleghi di corso) ad uno più formale (con i professori o la segreteria studenti)? Se è sì, che tipo di difficoltà hai?

Le domande sono state poste ai candidati il 27 ottobre 2021, sono state registrate e successivamente trascritte. Lo strumento di registrazione è stato uno smartphone

che ha permesso di calcolare la durata di ciascuna intervista, ovvero 17:48 e 20:40 minuti. Le studentesse sono state intervistate singolarmente per evitare che si influenzassero a vicenda nelle risposte fornite. Di seguito vengono analizzati i dati più salienti ottenuti dalle interviste svolte, segnalando i punti di contatto o le divergenze riguardanti le difficoltà linguistiche e socioculturali riscontrate all'università in Italia. È importante sottolineare che il livello di lingua italiana posseduto dalle studentesse era molto elevato. Entrambe hanno dichiarato di avere un livello avanzato (C1), ciò ha permesso di utilizzare un linguaggio e un lessico più ricercato rispetto a quello utilizzato nel questionario analizzato.

La prima studentessa intervistata ha 24 anni, proviene dalla Polonia, dichiara di avere un livello di lingua italiana pari ad un C1 e studia questa lingua da circa dieci anni nel suo paese di origine. Ha iniziato a studiare l'italiano perché voleva imparare una lingua romanza e le piace la musicalità e la cultura italiane. Attualmente iscritta al corso di laurea magistrale di Filologia italiana presso l'Università di Varsavia, è venuta in Italia per svolgere il periodo di mobilità internazionale tipo Erasmus plus. Nel semestre invernale dell'a.a. 2021/2022 sta seguendo il corso di Laurea Magistrale in Italiano per l'insegnamento a stranieri (ItaS) presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Nonostante il suo livello avanzato e l'esperienza con l'italiano accademico, l'intervistata ammette di avere problemi a capire alcune materie che non ha mai studiato prima: in questo caso traduce nella sua lingua d'origine oppure fa ricerche più approfondite, mentre non riscontra particolari problemi quando segue corsi di cui conosce già la disciplina, come quello di glottodidattica che è il suo interesse primario. Quando prepara un esame riscrive gli appunti più volte e poi riordina tutto, ma non pensa di avere problemi specificamente con la lingua accademica, essendo abituata a sostenere esami in italiano. Nel caso di una presentazione orale ritiene che l'ansia da prestazione abbia molto peso nella resa linguistica, quindi lo stress potrebbe bloccarla e la sua competenza comunicativa nella L2 potrebbe diminuire. In ambito di produzione scritta dichiara di non avere problemi particolari, sempre in virtù del fatto che è da tanto tempo che studia l'italiano, e grazie al fatto che ha maggiore possibilità di riflessione.

L'aspetto linguistico che le crea più difficoltà è la sintassi, e in particolar modo l'uso del congiuntivo, che nella sua lingua madre non esiste, le preposizioni, la costruzione della frase con le subordinate e l'uso dell'articolo che manca nel polacco. Non ritiene di aver bisogno di una guida o un sostegno linguistico, perché pensa di dover studiare di più in maniera autonoma e calarsi all'interno della società italiana per poter discutere con i nativi. Le differenze tra il sistema accademico italiano e polacco notate dall'intervistata riguardano soprattutto la disorganizzazione e la mancanza di puntualità delle lezioni in Italia, nonché il grado di maggior confidenza che si instaura coi professori italiani e la loro disponibilità. Secondo lei, il passaggio di registro da informale a formale le viene automatico.

La seconda intervistata è una studentessa polacca di 23 anni che dichiara di avere un livello C1 di lingua italiana e studia questa lingua da otto anni nel suo paese di origine. Ha scelto di studiare l'italiano poiché le piace molto la musicalità di questa lingua e pensa di avere molte possibilità di lavoro una volta laureata. Vorrebbe diventare un'insegnante di lingua italiana in Polonia, dato che questa lingua non è comunemente parlata in quel paese come il tedesco o l'inglese. Al tempo dell'intervista si trova in mobilità Erasmus in Italia da un mese, seguendo il corso ItaS presso l'Università per Stranieri di Perugia, anche lei regolarmente iscritta al corso di laurea magistrale di Filologia italiana presso l'Università di Varsavia.

Le difficoltà riscontrate dall'intervistata a lezione riguardano l'uso di un lessico settoriale, anche se spesso riesce a capire i termini che hanno una derivazione latina. Ritiene di avere problemi con la comprensione delle lezioni a causa della "velocità" del discorso e la complessità di argomenti trattati. Solitamente, per preparare un esame, prende gli appunti durante le lezioni, anche senza capire cosa scrive, e poi in un secondo momento rilegge bene, collega le singole frasi in maniera coerente e ripete. Talvolta fa approfondimenti su Internet nelle tre lingue che padroneggia meglio, ossia il polacco, l'italiano e l'inglese. Per fare le presentazioni orali non ha problemi perché è consapevole delle proprie competenze linguistiche e riesce a non farsi prendere dall'ansia. Ammette invece di avere qualche difficoltà in più se deve collaborare con i colleghi italiani, che hanno metodi di studio e approcci diversi dai suoi. Il passaggio di registro da informale a formale le crea pochi problemi, in quanto riesce a controllare bene il suo linguaggio a seconda dell'interlocutore che

ha di fronte, mentre in ambito scritto ha la possibilità di rileggere più volte e correggere i possibili errori.

Gli aspetti linguistici che le creano maggiori difficoltà sono la morfologia, soprattutto la formazione dei nomi alterati, e la sintassi, in particolar modo l'uso delle preposizioni. È interessante notare che a differenza della studentessa precedente, l'intervistata ritiene di non avere problemi con l'uso degli articoli. Per queste ragioni e per la volontà di imparare da sola e nei contesti più naturali possibili, la studentessa preferisce non beneficiare di alcun sostegno linguistico; ha già automatizzato abbastanza bene tutti i meccanismi dell'italiano. Ritiene che ci siano moltissime differenze tra il sistema accademico italiano e polacco, specialmente nell'ambito burocratico e per quanto riguarda la diversa modalità di svolgimento degli esami. Inoltre, le materie insegnate in Italia sembrano più ampie, mentre in Polonia sono formate da blocchi più piccoli. Secondo lei, i professori sono disponibili allo stesso modo in entrambi i paesi.

È interessante il dato relativo alle risposte delle studentesse polacche che non sentono l'esigenza di frequentare un corso di sostegno in italiano, una sorta di tutorato che permetta loro di affrontare le difficoltà che possono presentarsi durante la preparazione di un esame o relative alla comprensione delle lezioni, ma scelgono piuttosto di procedere autonomamente nello sviluppo delle loro competenze in italiano, calate all'interno di un contesto che sia quanto più naturale e spontaneo possibile. Per quanto riguarda infine le differenze tra il sistema accademico italiano e quello del paese d'origine, le intervistate hanno notato le differenze relative al sistema d'esame con esami orali prevalenti in Italia rispetto agli esami scritti prevalenti in Polonia. Altre difficoltà legate alla cultura ospite riguardano la burocrazia e la disorganizzazione che si incontrano frequentemente in un contesto accademico italiano, i dati emersi anche dal questionario sottoposto agli studenti slavofoni dell'Università per Stranieri di Perugia.

Le problematiche legate all'inserimento degli studenti in mobilità nella cultura ospite vengono definite da Celentin (2013) come una sorta di 'problematizzazione' della questione 'università italiana' (Celentin 2013: 115-116):

«Il modello universitario italiano, specialmente per quanto riguarda le materie di ambito umanistico, è ancorato a un paradigma di tipo trasmissivo, con una forte prevalenza di lezioni frontali dirette, spesso, a un numero di studenti estremamente elevato. Allo studente viene richiesto di prendere appunti, appropriarsi tramite studio individuale dei contenuti disciplinari ed esporli poi al docente in sede di esame, spesso oralmente.

Gli studenti stranieri incontrano spesso grosse difficoltà a trarre profitto da queste modalità didattiche, si chiedono cosa ci si aspetti da loro, sia durante la lezione che all'esame, faticano a seguire l'oratoria frontale dei docenti, raramente supportata da immagini o schemi esplicativi.

A questo si aggiungono alcune complicazioni di tipo 'burocratico', come, ad esempio, la necessità di iscriversi agli esami che si vogliono sostenere e di registrare poi il voto ottenuto, i frequenti cambiamenti di aula e di orario delle lezioni, la difficoltà a capire quali insegnamenti vanno seguiti per poter sostenere un esame e il numero di crediti che se ne ottengono».

Il sistema universitario italiano, caratterizzato da poca trasparenza nelle sue procedure e richieste, sembra particolarmente complesso agli studenti stranieri. Per affrontare questa complessità nasce "la necessità di trovare delle risposte ai dubbi concernenti l'organizzazione amministrativa, le regole di frequenza, le modalità di accesso e di superamento degli esami ecc." (Celentin 2013: 116).

Tenendo presente queste considerazioni, e partendo dalle esigenze linguistiche e socioculturali del gruppo target emerse dall'indagine, è stata progettata una didattica pensata per 'famiglie linguistiche'. L'analisi dei bisogni degli studenti universitari slavofoni ha consentito di formulare degli obiettivi del corso in termini di competenze linguistico-comunicative e di strategie di apprendimento maggiormente richieste dagli intervistati in ambito accademico. Il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* si pone dunque come obiettivi lo sviluppo delle competenze linguistiche, cognitive ed interculturali, connesse con l'impiego di strategie di apprendimento nello svolgimento dei compiti specifici nell'ambito del discorso accademico orale e scritto (v. §1.3.3). Al fine di affrontare l'eventuale

impatto negativo della variabile interculturale sull'inclusione e sul successo accademico degli studenti slavofoni durante il percorso di studio in Italia, si mira a sviluppare la consapevolezza dei modelli culturali in uso nel sistema universitario italiano.

Per quanto riguarda la selezione del modello progettuale, si è deciso di integrare due modelli progettuali, ovvero il modello per obiettivi e la metodologia *task-based* (Troncarelli 2011). A seguito di tale modello, il percorso di italiano accademico è stato formato dalla integrazione di unità di lavoro, implementate mediante più *Learning Object*, con attività di apprendimento collaborativo, affiancate da compiti pedagogici da svolgere individualmente o in gruppo.

In base agli obiettivi di apprendimento linguistico individuati, il syllabo e successivamente la struttura del corso sono stati pianificati con il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* composto da sei moduli che presentano i seguenti argomenti: studiare in Italia (amministrazione, biblioteche, mense, ecc.); comunicare all'Università (consapevolezza dell'uso dei diversi registri collegati ai contesti; comunicazione faccia a faccia vs strumenti digitali); capire le lezioni universitarie e prendere appunti; realizzare compiti universitari scritti (relazione, tesina); fare una presentazione orale all'Università; esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale (Figura 10). Il modulo, corrispondente a una unità didattica, costituisce l'elemento fondamentale dell'articolazione del MOOC di italiano accademico.

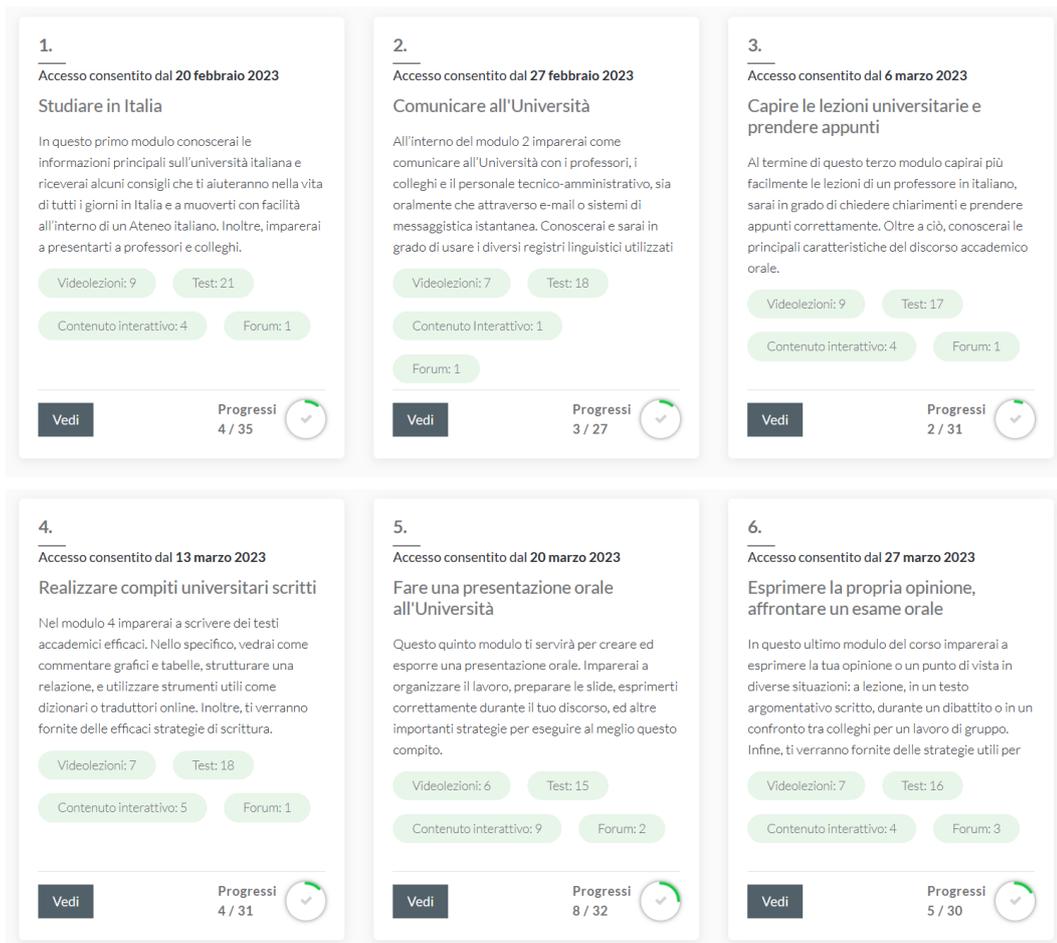


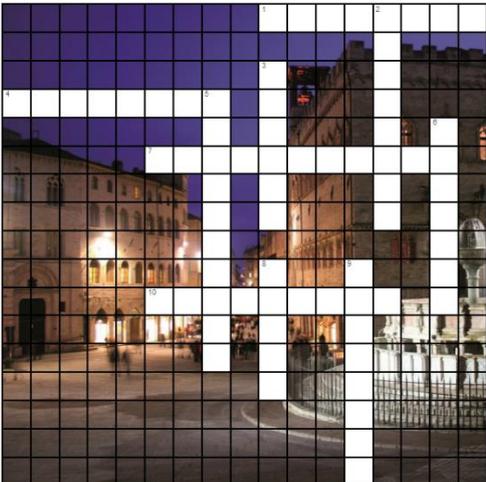
Figura 10: I moduli del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*: schermata iniziale della prima edizione del corso su EduOpen

Il corso si articola in sei settimane, ciascuna delle quali include delle unità di apprendimento che ruotano intorno ad un video, a cui seguono attività funzionali, lessicali e grammaticali con relativi compiti da realizzare su forum e approfondimenti sugli aspetti fonetici, lessicali o legati all'uso delle forme presentate. Ogni componente costituisce uno *step* del percorso di apprendimento presentato in modo lineare in modo da permettere allo studente di passare da uno *step* all'altro (Figura 11) oppure ritornare alla schermata iniziale del corso in cui viene mostrata l'articolazione per settimane (Figura 10).

Attività Precedente Attività Successiva

1.1 Lessico

Completa il cruciverba inserendo le giuste definizioni.
Nell'immagine di sfondo: Corso Vannucci, Perugia.



Across

1 Molti dicono che la lingua italiana è... (8)

4 Gli insegnanti insegnano a loro. (8)

7 Si dice che gli italiani lo fanno molto ogni volta che parlano. (11)

10 Dicono che quella degli italiani sia aperta. (9)

Down

2 Viaggiare molto ti permette di... (8)

3 Contenti, soddisfatti... (6)

5 Alcuni dei ragazzi del video studiano per diventarlo. (10)

6 Il nome della città in cui si trovano i ragazzi del video. (7)

8 Per gli italiani è un rituale. (9)

Figura 11: Lo step 1.1 del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* (prima edizione) su EduOpen

La tappa successiva riguarda la definizione di un sistema di valutazione degli apprendenti e di monitoraggio dell'azione formativa. Nel MOOC linguistico *Italiano accademico per studenti slavofoni* si è deciso di integrare le tre modalità di valutazione, combinando i quiz valutati automaticamente e prove aperte, ovvero gli elaborati scritti e orali del Forum Produzione, con autovalutazione e una valutazione fornita dai pari e monitorata dai tutor. Per quanto riguarda la valutazione automatica, sono state previste attività di tipo quiz da svolgere online con autocorrezione e un quiz finale al termine di ogni modulo. Ciò comporta la prevalenza della valutazione automatica con eventuale valutazione tra pari come forme di feedback principali fornite ai partecipanti. Inoltre, sono state esplicitate le scadenze previste per il completamento di attività connesse alla valutazione nonché la relazione tra la valutazione e l'ottenimento delle certificazioni previste dal MOOC. Per ottenere il certificato finale lo studente viene richiesto di guardare tutti i video didattici, svolgere almeno il 60% degli esercizi e ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.

L'efficacia del percorso didattico viene valutata con gli strumenti di reporting e analytics della piattaforma EduOpen, ciò permette di monitorare costantemente

l'andamento del corso, il numero di iscritti e qualsiasi forma di attività in piattaforma. Il monitoraggio della qualità del percorso formativo viene invece realizzato rispondendo a una *checklist* per la verifica dei requisiti di qualità necessari ai fini dell'inserimento dei MOOC prodotti dalle Università italiane nel portale del Progetto MOOCs Italia. La *checklist*⁴, strutturata in 6 macro ambienti, consente a chi realizza MOOC di verificare di aver rispettato gli elementi standard di qualità richiesti dal Progetto MOOCs Italia in base ai seguenti indicatori: struttura del MOOC e syllabus; materiali didattici, attività didattiche online; valutazione dell'apprendimento; tutoraggio, monitoraggio e comunicazione; caratteristiche Learning Management System (LMS) (Sancassani *et al.* 2017: 7). Accanto al controllo della qualità oggettiva è stato messo in relazione il processo di valutazione della qualità dei MOOC con il processo di soddisfazione sulla qualità della didattica basati sulla percezione degli studenti (Sancassani *et al.* 2017: 13). Al termine della prima edizione del corso di italiano accademico, in fase di sperimentazione, è stato valutato il livello di soddisfazione dei partecipanti attraverso la somministrazione del questionario di gradimento finale.

Infine, sono state valutate delle condizioni operative dell'ambiente di apprendimento offerte dalla piattaforma erogatrice EduOpen, delle risorse umane e tecnologiche disponibili. Tenendo presente che la progettazione di un MOOC viene considerato come un lavoro di *équipe*, che coinvolge più figure professionali (Diadori, Troncarelli & Palermo 2015: 282-283), il processo di progettazione del corso, del suo coordinamento e monitoraggio si è svolto nell'ambito della collaborazione progettuale tra il professore di coordinamento, il content editor, i realizzatori di materiali didattici e i docenti tutor.

⁴ Reperibile in: https://www.crui.it/images/1- LineeGuidaMOOCsItalia_aprile2017.pdf.

2. L'interazione nei MOOC

Il presente capitolo indaga l'interazione in rete, in particolare l'interazione nei corsi MOOC per fini di apprendimento (v. §2.1). Come il quadro teorico si fa riferimento al modello proposto da Michael Moore sulla distanza transazionale (Moore 1972, 1973) ed al connettivismo di Siemens (2004). Si procede con l'analisi delle tassonomie di partecipanti per individuare i modelli di coinvolgimento che si verificano all'interno dei MOOC (v. §2.2) e delle modalità di interazione tra docente-studente-contenuto nel modello di Moore (1989), integrato da Anderson e Garrison (1998) (v. §2.3). Si conclude con l'indagine sul rapporto tra l'interazione e l'efficacia dei LMOOC al fine di fornire indicazioni per la gestione efficace dell'interazione nei MOOC linguistici (v. §2.4).

2.1 L'interazione in rete per fini di apprendimento

Imparare è un tentativo di “adeguamento di un individuo a un ambiente e nello stesso tempo di modifica di quell'ambiente. In ogni caso è il risultato dell'interazione di un individuo con un ambiente fisico esterno, con un contesto sociale o con se stesso” (Midoro 1994: 6). Ogni apprendimento, sia esso svolto all'interno di un ambiente fisico o virtuale, guidato o in autonomia, è il risultato dell'interazione didattica, nella quale sono coinvolti un soggetto che impara, un soggetto che insegna e dei contenuti da apprendere. Oggetto del presente paragrafo è l'interazione in rete per fini di apprendimento, ossia l'interazione di una rete sociale costituita da soggetti coinvolti nell'apprendimento online e di massa (Massive Open Online Courses). Come il quadro teorico si fa riferimento al modello proposto da Michael Moore sulla distanza transazionale (Moore 1972, 1973) e al connettivismo di Siemens (2004).

Secondo Moore (1997), la transazione tra docenti e discenti nella formazione a distanza viene determinata da tre variabili: il dialogo, la struttura e l'autonomia dell'apprendente. Il primo, il dialogo comprende tutte le forme di interazioni positive, orientate all'apprendimento dello studente, che avvengono in un contesto educativo. Il secondo fattore a cui Moore fa riferimento è la struttura del corso,

descritta in termini di rigidità o flessibilità degli obiettivi di apprendimento, delle strategie di insegnamento e dei metodi di valutazione. Un corso con una struttura più forte è caratterizzato dai contenuti del corso, dalla loro quantità e dalla loro organizzazione in una sequenza ordinata e coerente. Invece un corso meno strutturato prevede più percorsi di apprendimento e possibilità per l'apprendente di procedere secondo il proprio ritmo.

Sia il dialogo che la struttura sono variabili qualitative, determinate dalla natura dei mezzi di comunicazione impiegati. Esse variano da corso a corso e conferiscono a un corso maggiore o minore distanza transazionale rispetto ad un altro. La distanza presenta un rapporto di proporzionalità diretta con la struttura e inversa con il dialogo. In altre parole, se un corso è altamente strutturato e non prevede dialogo tra docente e discente, aumenta la distanza transazionale. Se invece un corso prevede un dialogo intenso ed ha una struttura meno predeterminata, diminuisce la distanza.

Anche il terzo fattore, l'autonomia dell'apprendente, cioè la maggiore o minore capacità di sviluppare autoapprendimento da parte dell'apprendente, entra in relazione con la distanza transazionale. Uno studente autonomo può mettere in atto "strategie appropriate per l'aumento della distanza transazionale, attraverso un aumento della struttura e una diminuzione del dialogo, anche indipendentemente dall'azione del docente" (Puglisi 2021c: 93). Bisognerebbe precisare che per distanza si intende una distanza pedagogica inscritta nella transazione tra i soggetti, l'insegnante, l'apprendente e dei contenuti, anziché quella fisica.

In un contesto di apprendimento online, soprattutto se di massa come nel caso di MOOC, la distanza transazionale viene definita dal progettista del corso. Tale distanza può essere modificata dagli apprendenti "sulla base dei propri obiettivi di apprendimento, delle preconoscenze e delle aspettative, e infine del rapporto che intratterranno con la piattaforma, con i contenuti e con gli altri partecipanti al corso" (Puglisi 2021c: 93). Dalle opportunità di dialogo offerte così come dai materiali didattici strutturati appropriati dipende l'efficacia di un corso a distanza.

Ugualmente importante per l'efficacia di apprendimento online è la componente di interazione sociale e la rete di interrelazioni che si formano tra un insieme di

individui. La cosiddetta rete sociale viene considerata, secondo la proposta connettivista di Siemens (2004), come costituita da soggetti (docenti tutor, apprendenti) e oggetti (risorse, macchine), legati dalle relazioni interpersonali che possono essere definite sia qualitativamente, possono essere di natura diversa, che quantitativamente, possono avere “intensità” diversi, ad esempio il numero degli attori coinvolti in una rete sociale.

Un insieme delle relazioni che si verificano all’interno di una rete sociale e che permettono agli attori coinvolti ottenere vantaggi sia materiali che immateriali può essere definito come il capitale sociale. Il concetto si verifica in qualsiasi contesto formativo e può essere applicato in particolare ai corsi MOOC, in cui una ampia rete sociale di apprendimento viene generata da migliaia di partecipanti. Nella rete, in cui ciascun individuo assume un proprio ruolo e si scambiano conoscenze e strumenti (Strijbos & De Laat 2010), vengono ottenuti i vantaggi legati sia alla formazione che alle dinamiche di gruppo (Puglisi 2021c: 94). Al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento offerte dalla rete sociale, vengono misurati, raccolti ed analizzati i dati di natura relazionale con la metodologia dell’analisi delle reti sociali, la Social Network Analysis (SNA).

Questa metodologia definisce gli individui di una rete come “nodi” e le relazioni che si formano tra di loro come “archi” o “legami”, permettendo una visualizzazione grafica di essi. Avvalendosi di misure come indici di centralità e di densità, tra gli altri, la SNA consente di “definire la struttura della rete e il modo con cui le relazioni si intrecciano al suo interno e, di conseguenza, individuare quegli individui che assumono particolare rilevanza per il funzionamento della rete” (Puglisi 2021c: 94). In altre parole, consente di affrontare la complessità delle interazioni all’interno di un corso online e di analizzarle in maniera esauriente, fornendo informazioni sui modelli di coinvolgimento difficili da osservare, come nel caso di partecipanti passivi.

La mancanza della partecipazione attiva può talvolta non significare una mancanza di coinvolgimento o uno scarso processo di apprendimento. Gli studenti possono essere coinvolti nelle attività didattiche, ad esempio possono approfondire un dato argomento attraverso la ricerca di risorse aperte e decidere di non condividere il

loro contributo con altri utenti. Oppure i cosiddetti “studenti invisibili” (Beaudoin 2002) possono usare i contenuti condivisi dal resto della classe senza il contributo proprio. Le diverse tassonomie degli stili di coinvolgimento che si verificano all’interno dei MOOC saranno l’oggetto del paragrafo successivo (§2.2).

2.2 Tassonomie di partecipanti

Il fattore “massiccio” dei MOOC rende i loro fruitori anonimi ed autonomi nel loro processo di apprendimento. Tuttavia, ciò non significa che la questione del profilo dell’utente MOOC viene data per scontata, al contrario, si cerca di individuare lo studente “tipico” per indicare i modelli di partecipazione che si verificano all’interno dei MOOC. A questo proposito sono state elaborate diverse “tassonomie” di partecipanti.

Secondo studi recenti di Klobas *et al.* (2014), il profilo di utente che emerge dall’eterogeneo pubblico dei MOOC è il seguente: maschio, laureato, di età superiore ai 26 anni, statunitense. Lo studente “tipico” dei MOOC è dunque un giovane adulto altamente scolarizzato che si iscrive al corso per autoaggiornamento. Sebbene la provenienza geografica dei partecipanti sia molto ampia, la maggior parte proviene da paesi densamente popolati con sistemi di istruzione in lingua inglese (Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 17). Dall’analisi bibliografica condotta recentemente da Díez Arcón (2021) emerge un simile profilo di utente dei LMOOC, ad eccezione del genere, con il risultato di donne giovani adulte, occupate, laureate e provenienti da paesi sviluppati (Díez Arcón 2021: 4).

Nonostante questa generalizzazione, l’analisi dei casi di studio e della letteratura demografica suggerisce l’esistenza di diversi gruppi di utenti con diverse motivazioni. Gli apprendenti dei corsi MOOC includono studenti scolastici, studenti universitari, educatori professionali e cosiddetti “lifelong learners” (apprendenti per tutta la vita). Ogni gruppo viene spinto a seguire i MOOC da diverse ragioni che possono derivare dalle motivazioni edoniche, associate al piacere ed all’esperienza di partecipare al corso, e motivazioni utilitaristiche,

associate ai riconoscimenti ottenuti attraverso la partecipazione oppure il completamento del corso (Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 17).

I rapporti disponibili indicano che il motivo più forte per la partecipazione dell'apprendente ai MOOC è acquisire conoscenze. I *badge* digitali e le medaglie forniscono una motivazione edonistica per alcuni studenti scolastici ed apprendenti per tutta la vita, ma non sembrano essere grandi motivatori. In merito alle motivazioni degli studenti universitari è stato evidenziato il loro scarso interesse di partecipare ai MOOC per il credito, mentre gli educatori professionali risultano utenti MOOC per scopi utilitaristici. Oltre ad utilizzare i MOOC per il proprio sviluppo professionale, gli insegnanti li usano come risorse di apprendimento per i compiti in modalità *blended learning* o nella classe capovolta (Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 18).

Per quanto riguarda le diverse “tassonomie” di utenti, una classificazione elaborata da ricercatori dell'Università di Stanford (2013) identifica quattro tipi di coinvolgimento degli apprendenti a seconda della loro partecipazione attiva o passiva ai MOOC: 1) Completing (riguarda gli utenti che portano a termine il corso); 2) Auditing (riguarda i partecipanti che si limitano all'ascolto delle videolezioni); 3) Disengaging (riguarda gli apprendenti il cui coinvolgimento diminuisce lungo il percorso); 4) Sampling (riguarda gli utenti che “assaggiano”, ovvero esplorano brevemente il materiale didattico) (Kizilcec *et al.* 2013: 3).

Nella loro proposta, Kizilcec *et al.* hanno seguito la tassonomia degli stili di coinvolgimento nei MOOC descritti da Anderson, Huttenlocher, Kleinberg e Leskovec (2014), il loro studio essendo il più citato nella letteratura scientifica e probabilmente il più rigoroso fino ad oggi. Nella loro analisi, basata su una serie di grandi MOOC offerti dell'Università di Stanford, i ricercatori hanno identificato cinque stili di coinvolgimento degli studenti (Anderson *et al.* 2014: 688):

- 1) Viewers – guardano le lezioni ma non svolgono i compiti se non alcuni;
- 2) Solvers – consegnano i compiti ma non guardano le lezioni se non alcuni;
- 3) All-rounders – trovano un equilibrio nel guardare le lezioni e consegnare i compiti;

4) Collectors – scaricano le lezioni ma non svolgono i compiti se non alcuni;

5) Bystanders – svolgono un numero assai ristretto di attività nel corso.

Il ricercatore Phil Hill (2013) ha fornito invece una rappresentazione grafica per illustrare i seguenti quattro modelli di comportamento degli studenti all'interno dei MOOC della piattaforma Coursea (Figura 12): Lurkers, che soltanto osservano o “assaggiano” alcuni elementi del corso; Drop-Ins, che diventano parzialmente o pienamente attivi per via di un argomento selezionato all'interno del corso ma non tentano di completare l'intero percorso; Passive Participants, che vedono il corso come il contenuto da consumare e si aspettano di essere insegnati, tendendo a non partecipare alle attività o alle discussioni nei forum; Active Participants, che partecipano interamente a tutte le attività del corso: consultano i contenuti, svolgono i quiz e prove finali, valutano i lavori dei propri compagni (*peer grading*) e partecipano alla discussione nei social media (Hill 2013).

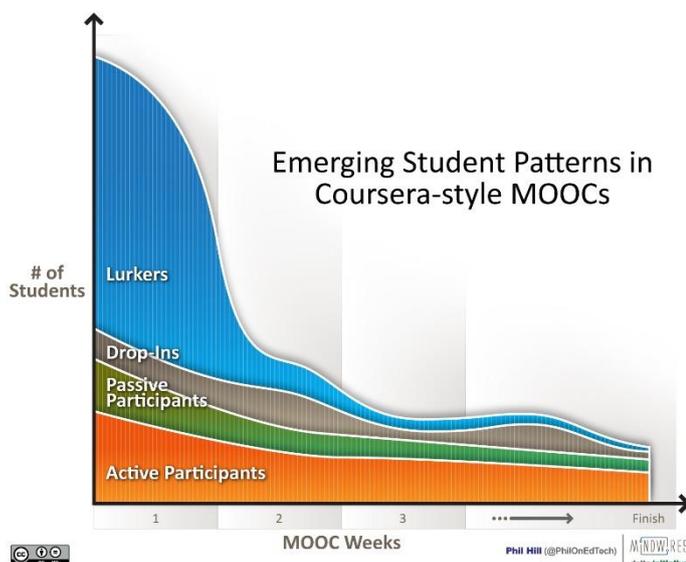


Figura 12: Tipologie di partecipazione nei MOOC della piattaforma Coursea (Hill 2013)

Come si può notare (Figura 12), la maggior parte degli studenti (60 - 80%) segnalati come registrati in un corso sono “lurkers” che tendono a lasciare completamente il corso entro la seconda settimana e non possono nemmeno impegnarsi con il materiale in modo significativo. Un punto importante è che alcuni studenti cambiano tra i modelli, come ad esempio un partecipante passivo che decide di

entrarci pienamente e diventare un partecipante attivo oppure un partecipante attivo che diventa frustrato e si trasforma in un “lurker”. Come afferma Hill, il grafico rappresenta una tipologia di partecipanti molto generale che può essere applicata anche ad altri corsi MOOC con dati intermedi della piattaforma Coursera (Hill 2013).

Un'altra classificazione proposta da Klobas *et al.* raggruppa gli utenti MOOC in nove categorie di partecipazione con tasso di partecipazione decrescente: “Registrants, che si registrano ma non fanno altro; Scanners, che consultano alcuni materiali senza scaricarli o partecipare; Downloaders, che scaricano i materiali ma non partecipano; Passive Participants, che seguono almeno la parte della prima sessione ma non completano il primo quiz o altra forma di attività; Active Participants, che partecipano per un lungo periodo senza completare il corso; Finishers, che completano il corso ma non richiedono un certificato di completamento; Finishers, che completano il corso e richiedono un certificato o un *badge* digitale; Finishers, che completano il corso e richiedono il riconoscimento di crediti” (Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 15, trad. mia). La rappresentazione grafica di tale classificazione forma l'imbuto di partecipazione all'interno dei MOOC (Figura 13).

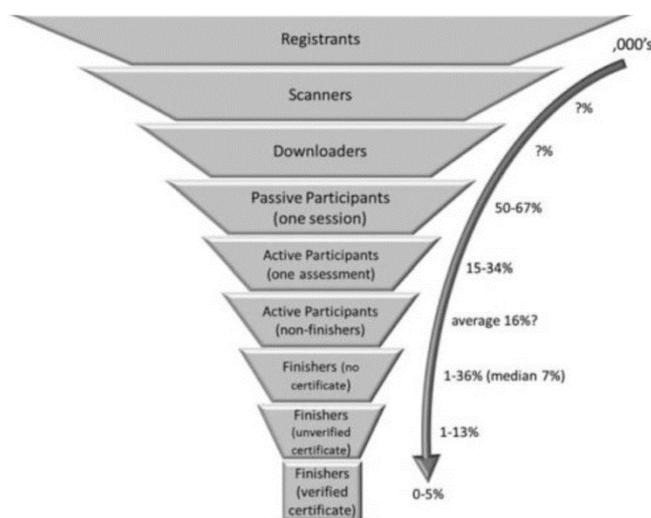


Figura 13: Imbuto di partecipazione all'interno dei MOOC: nove categorie di partecipazione con tasso di partecipazione decrescente (Ho *et al.* 2014; Jordan 2014; Koller *et al.* 2013; Murphy *et al.* 2013, in Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 16).

Le ragioni alla base dei diversi livelli di partecipazione all'interno dei MOOC non sono ben note. Il numero molto elevato di iscritti inattivi in alcuni primi MOOC potrebbe, ad esempio, aver riflesso la mancanza di informazioni sugli obiettivi del corso e sul contenuto prima della registrazione (Grimmelmann 2014, citato in Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 16). I tassi di abbandono non sono più considerati indicatori adeguati della qualità dei MOOC e della soddisfazione degli studenti; gli indicatori alternativi proposti basati sulla registrazione e sulla partecipazione includono la percentuale degli studenti che hanno completato la prima sessione, che hanno completato l'intero corso, il numero di download di ogni risorsa e il numero di messaggi al forum di discussione (Ho *et al.* 2014; Jordan 2014; Koller *et al.* 2013, citati in Klobas, Mackintosh & Murphy 2014: 16). In questa nuova prospettiva anche gli utenti che non hanno completato il corso risultano un importante gruppo legittimo di partecipanti al MOOC.

2.3 Modalità di interazione

L'interazione è un concetto complesso con molteplici sfaccettature in tutte le forme di istruzione, compresa quella a distanza. Tradizionalmente la dimensione dell'interazione in classe si focalizza sul dialogo tra studenti e insegnanti e può essere rappresentata mediante il triangolo pedagogico proposto da Houssaye (1998) ai cui vertici stanno l'insegnante, lo studente e il sapere. Si può notare come gli equilibri cambiano con accentuazione su uno dei tre lati: insegnante-sapere: accento sull'insegnamento; allievo-sapere: accento sull'apprendimento; insegnante-studente: accento sulla relazione pedagogica. Bonaiuti e Dipace (2021) propongono un adattamento del triangolo per illustrare il ruolo delle tecnologie al suo interno (Figura 14): tecnologie per insegnare, apprendere, comunicare, collaborare e valutare (Bonaiuti & Dipace 2021: 24).

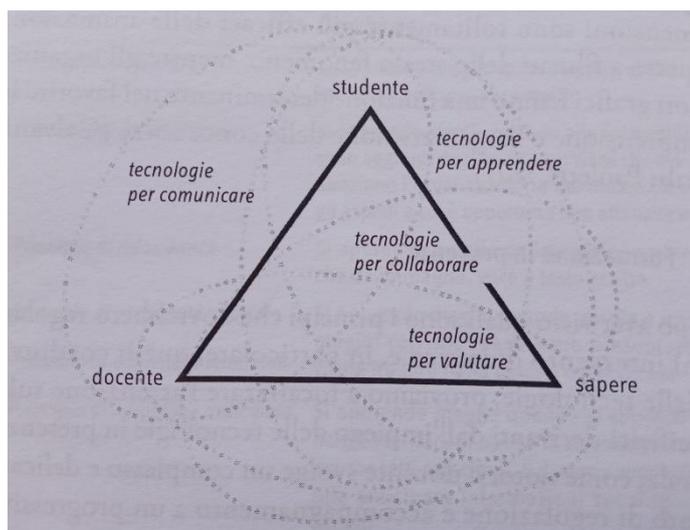


Figura 14: Ruolo delle tecnologie all'interno del triangolo pedagogico (Bonaiuti & Dipace 2021: 24).

Si può parlare di tecnologie per insegnare quando le tecnologie sono mezzi con cui sono gli insegnanti a mediare i saperi (es. insegnare con la LIM), di tecnologie per apprendere quando invece sono il mezzo con cui gli studenti accedono direttamente ai saperi (es. studiare con un eBook) e di tecnologie per comunicare quando le tecnologie sono finalizzate a sostenere la relazione pedagogica (es. l'uso di una chat tra insegnanti e allievi). Se la comunicazione avviene tra studenti e tra studenti e l'insegnante per trasmettere il sapere è opportuno parlare di tecnologie per collaborare (es. un forum di discussione), quando infine le tecnologie sostengono il processo di verifica delle conoscenze apprese, si tratta di tecnologie per valutare (Bonaiuti & Dipace 2021: 24).

Con l'avvento delle tecnologie didattiche il concetto dell'interazione intesa come comunicazione tra studenti e insegnanti in classe è stato ampliato per includere una nuova dimensione. Si possono individuare: la discussione sincrona mediata a distanza (audio- e videoconferenza); le forme asincrone di dialogo simulato e dialogo asincrono mediato (conferenze al computer e segreteria telefonica); le risposte e il feedback da oggetti e dispositivi inanimati, come "i programmi per computer interattivi" e "la televisione interattiva" (Anderson 2003: 129).

Wagner (1994) ha affrontato la complessità del concetto proponendo la seguente definizione dell'interazione nel contesto della formazione a distanza: "reciprocal

events that require at least two objects and two actions. Interactions occur when these objects and events mutually influence one another” (Wagner 1994: 8). Tale definizione appare soddisfacente nella sua semplicità, in quanto tiene presente dei principali componenti della reciprocità e dei molteplici attori ed evita ulteriori restrizioni sul significato o sull'applicazione (Anderson 2003: 129).

Le definizioni proposte da altri studiosi tendono ad escludere i non-umani nel concetto di interazione. Daniel e Marquis (1988), ad esempio, utilizzano il termine interazione “in modo restrittivo per coprire solo quelle attività in cui lo studente è in contatto bidirezionale con un'altra persona (o persone)” (Daniel & Marquis 1988: 339, trad. mia). Simpson e Galbo (1986) hanno invece sostenuto che la caratteristica essenziale dell'interazione è “la reciprocità nelle azioni e nelle risposte in un'infinita varietà di relazioni” (Simpson & Galbo 1986: 38, trad. mia).

Wagner (1994) ha tentato di risolvere la questione se l'interazione potesse comprendere la comunicazione con i non-umani tracciando una netta e qualitativa distinzione tra il termine “interazione” in riferimento alle relazioni comunicative tra gli esseri umani e il termine “interattività” in riferimento alla comunicazione attualmente più limitata fra gli esseri umani e le macchine. Questa distinzione non è condivisa da molti ricercatori dell'ambito della formazione a distanza e sembra eccessivo utilizzare due termini diversi per la comunicazione che coinvolge rispettivamente attori umani e non umani. Tuttavia, è una riflessione molto utile che mette in evidenza da un lato la presenza della macchina interattiva e dall'altro la differenza qualitativa delle interazioni umane reali rispetto a quelle artificiali.

Dalla definizione dell'interazione passiamo a una discussione sul valore dell'interazione nei contesti educativi e poi a una descrizione dei diversi tipi di interazione incontrati in un contesto di formazione a distanza. La concezione transazionale dell'istruzione basata sull'attività di John Dewey (1938) vede un'esperienza educativa come una “transazione che si svolge tra un individuo e ciò che, al momento, costituisce il suo ambiente” (Dewey 1938: 43, trad. mia). La descrizione di Dewey non solo si adatta perfettamente al complesso spostamento di tempo e spazio che definisce l'istruzione a distanza, ma sottolinea anche l'importanza dell'interazione con i vari attori umani e non umani che costituiscono

l'ambiente virtuale. Per Dewey (1916) l'interazione costituisce l'elemento fondamentale del processo educativo che si verifica quando lo studente trasforma le informazioni inerti che gli vengono trasmesse da un altro e le costruisce in conoscenza con il valore personale.

La teoria transazionale di Dewey viene elaborata da Laurillard (2000), secondo cui la formazione universitaria dovrebbe andare oltre l'accesso alle informazioni o ai contenuti ed includere "il coinvolgimento con gli altri nello sviluppo graduale della loro comprensione personale" (Laurillard 2000: 137, trad. mia). Tale coinvolgimento si sviluppa attraverso l'interazione fra insegnanti e studenti e costituisce la base dell'approccio conversazionale all'insegnamento/apprendimento di Laurillard. Tuttavia, l'interazione con insegnanti o studenti senza accesso ai contenuti non fornirebbe un'esperienza educativa di qualità, ma sarebbe piuttosto simile all'interazione più tipica di una "chiacchiera da bar" (Anderson 2003: 131). Garrison e Shale (1990) hanno definito tutte le forme di istruzione, compresa quella a distanza, come interazioni tra insegnanti, studenti e contenuti, riconoscendo così entrambe le interazioni, umane e non umane, come componenti integrali e reciproci di un'esperienza educativa di qualità sia in presenza che a distanza.

Come si può notare, nel processo educativo sono coinvolti molti tipi di interazione e in effetti molti attori, sia umani che inanimati. Tenendo presente tale complessità, alcuni teorici dell'istruzione a distanza hanno suddiviso il concetto di interazione in tipi di componenti basati in gran parte sui ruoli degli attori umani e inanimati coinvolti. Secondo il modello fornito da Moore (1989), l'interazione critica in contesti educativi può avere tre modalità: interazione fra apprendente e contenuto o materia di studio, interazione fra apprendente e istruttore, interazione fra gli apprendenti. La prima tipologia di interazione a distanza è una caratteristica distintiva senza di cui "non può esserci l'istruzione, poiché è il processo di interazione intellettuale con i contenuti che si traduce in cambiamenti nella comprensione dell'apprendente, nella prospettiva dell'apprendente o nelle strutture cognitive della mente dell'apprendente". Il secondo tipo di interazione, considerato essenziale da educatori e desiderabile da studenti, è "l'interazione fra apprendente ed esperto che ha preparato il materiale didattico". La terza forma di interazione invece costituisce "una nuova dimensione di educazione a distanza, che sarà una

sfida al nostro pensiero e alla nostra pratica negli anni '90. Questa è l'interazione inter-discente, fra un apprendente e altri apprendenti, da soli o nelle impostazioni di gruppo, con o senza la presenza di un istruttore in tempo reale” (Moore 1989: 1-2, trad. mia).

Il modello di Moore viene ulteriormente integrato da sei tipologie di interazione da Anderson e Garrison (1998), ampliando così lo spettro con ulteriori tre diadi di interazioni: docente-docente, docente-contenuto e contenuto-contenuto (Figura 15). L'interazione di uno dei sei tipi riassunti nella Tabella 7 può avvenire in modo sincrono o asincrono ed essere trasmesso attraverso il testo, audio, video, realtà virtuale o combinazioni di questi generi di comunicazione. Va notato che la Figura 15 non prende in considerazione il contesto sociale e ambientale dell'istruzione (Dewey 1938) omettendo la più ampia sfera di interazione che esiste al di fuori dell'educazione formale: interazioni fra studenti e insegnanti da un lato e le loro famiglie e comunità dall'altro lato (il cosiddetto “meaningful learning” e “situated learning”). Burnham e Walden (1997) si riferiscono ad interazioni di questo tipo come “learner-environment interactions” (Anderson 2003: 132). Sono le interazioni complesse condizionate da norme e aspettative sociali più ampie relative al genere, alla razza e allo status sociale, da cui non si può però prescindere quando si situa questo modello di interazione in una situazione reale.

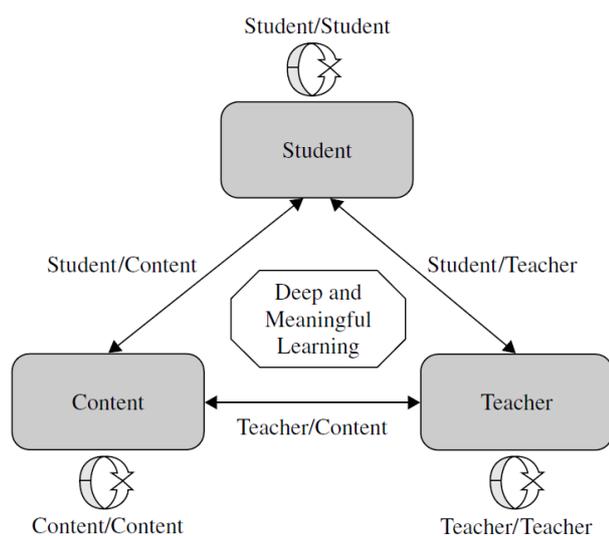


Figura 15: Modalità di interazione nell'educazione a distanza secondo il modello di Anderson e Garrison (1998) (Anderson 2003: 133)

Le possibili diadi di interazione tra docente-studente-contenuto nel modello di Moore (1989), integrato da Anderson e Garrison (1998)		
Diade	Focus su	Descrizione
Studente-docente	Centralità del compito del docente nel favorire a sostenere l'apprendimento e la motivazione.	Il docente investe nella pianificazione e nell'organizzazione dei contenuti e delle attività a supporto degli studenti per favorire la motivazione e l'interesse.
Studente-studente	Importanza della relazione tra pari (uno-a-uno o in gruppo) quale momento di scambio e sostegno reciproco.	Il docente può essere presente in queste relazioni o, in alcuni casi, anche assente. Quando il lavoro è bene organizzato le dinamiche motivazionali si generano dall'impegno reciproco nella rete di relazioni.
Studente-contenuto	Centralità del contenuto e importanza del processo di interazione intellettuale tra studente e materiale di studio.	Il contenuto (o il problema da risolvere) può modificare la comprensione, le prospettive e le strutture cognitive dello studente. Motivazione e demotivazione dipendono dall'organizzazione dei contenuti, dalla loro strutturazione (adeguatezza al target, capacità comunicativa, flessibilità, multimedialità, interattività, appeal).
Docente-docente	Centralità della relazione tra colleghi nel favorire a sostenere processi di condivisione e collegialità.	Le piattaforme digitali creano opportunità di interazione sempre e ovunque e possono sia supportare che sostituire gli incontri in presenza.
Docente-contenuto	Importanza della capacità del docente di conoscere approfonditamente i contenuti, saperli selezionare o produrre ad hoc tenendo presenti le caratteristiche di flessibilità e qualità e in linea con la	La qualità dei materiali che il docente utilizza nell'ambito del suo intervento formativo è fondamentale e fa parte delle chiavi di successo per l'interazione tra studente e contenuto.

	tipologia di studenti a cui sono destinati.	
Contenuto-contenuto	Importanza della relazione tra i contenuti, anche di ambiti disciplinari distinti, in modo da avere la disponibilità di materiali didattici flessibili, modulari e allo stesso tempo coesi.	Importante interazione che va nella direzione dei sistemi adattivi intelligenti in rapida crescita. I comportamenti in rete che un utente/studente manifesta in autonomia nel momento in cui naviga in rete permettono ai contenuti di aggiornarsi costantemente.

Tabella 7: Le diadi di interazione nel modello di Moore (1989), integrato da Anderson e Garrison (1998) (Bonaiuti & Dipace 2021: 79)

Bonaiuti e Dipace (2021) propongono di adattare il modello di Anderson e Garrison per rappresentare le interazioni, in cui, oltre ai docenti, agli studenti e ai contenuti, si collocano gli ambienti: l'ambiente interno, inteso come lo spazio didattico, e l'ambiente esterno, ovvero i contesti di vita (Bonaiuti & Dipace 2021: 81). Partendo dall'attivismo pedagogico di Dewey, si ritiene opportuno far entrare i contenuti in relazione con i contesti sociali e culturali in cui gli apprendenti si muovono. Il modello così adattato include dunque il riferimento al rapporto che ognuna delle interazioni instaura con il contesto sia interno che esterno (Bonaiuti & Dipace 2021: 80).

Il modello proposto da Moore è stato recentemente elaborato in quattro tipologie di interazione da Moreira Teixeira *et al.* (2018), che focalizzano l'ulteriore diade di interazione presentando la seguente revisione della tipologia: apprendente-facilitatore (LF), apprendente-risorsa (LR), apprendente-apprendente (LL) e gruppo-gruppo (GG). Questa espansione consente di avere un quadro completo in quanto i MOOC per definizione implicano il coinvolgimento di un numero elevato di partecipanti nelle attività didattiche spesso condotte non individualmente, ma da gruppi casuali di studenti che si iscrivono per un interesse specifico. La diade di interazione gruppo-gruppo completa quindi il quadro con l'elemento fondamentale da tener presente nella progettazione degli interventi efficaci per un pubblico di quantità potenzialmente illimitata.

Per riassumere, ciascuno dei modi di interazione proposti per la formazione a distanza necessita di una ricerca teorica ed empirica sistematica e rigorosa utilizzando una varietà di strumenti e metodologie di ricerca. Sembra che la sfida lanciata agli educatori a distanza oltre trenta anni fa da Daniel e Marquis (1988) per “determinare la combinazione appropriata” tra l’indipendenza (l’interazione studente-contenuto) e l’interazione (principalmente l’interazione studente-docente) sia ancora valida oggi. Nel XXI restano ancora aperte le sfide per “determinare la combinazione appropriata”, solo che adesso dobbiamo considerare le combinazioni di tutte le sei modalità di interazione. Mentre “le combinazioni appropriate comporteranno un maggior apprendimento e le nuove entusiasmanti opportunità educative; le combinazioni inappropriate saranno costosi, esclusivi ed esigenti” (Anderson 2003: 141, trad. mia). La nostra responsabilità come educatori professionali a distanza rimane di assicurare che le modalità di interazione che pratichiamo massimizzino il raggiungimento di tutti gli obiettivi educativi legittimi e sostengano e aumentino la motivazione per un apprendimento profondo e significativo (Anderson 2003: 141). Questo aspetto verrà ripreso nel paragrafo successivo in relazione ai MOOC di lingua (§2.4).

2.4 Il rapporto tra l’interazione e l’efficacia dei LMOOC

Il ruolo dell’interazione nell’apprendimento online è stato riconosciuto come fondamentale da diversi studi (Moore 1989, Swan 2001). Un insieme di interazione e collaborazione può contribuire all’apprendimento più efficace nella formazione a distanza e di conseguenza migliorare i risultati dell’apprendimento (Bernard *et al.* 2009). Nei corsi MOOC l’interazione tra gli apprendenti risulta fondamentale per la creazione di una comunità di apprendimento (Bernard *et al.* 2009), e per stimolare la motivazione ad apprendere attraverso la collaborazione (Rourke, Anderson, Garrison & Archer 2007, Sharma 2010). In riferimento alle tre modalità dell’interazione critica in contesti educativi individuate da Moore (1989), nei MOOC linguistici si tende ad osservare un livello abbastanza elevato di interazione apprendente-contenuto (L-C) e apprendente-istruttore (L-I), e un livello molto più basso di interazione apprendente-apprendente (L-L) (Martin-Monje *et al.* 2013,

Rubio 2015, Martin-Monje *et al.* 2018, Jitpaisarnwattana *et al.* 2021). Gli studi più recenti mirano ad indagare i motivi per cui gli studenti scelgono di interagire o non interagire con altri studenti negli ambienti LMOOC.

Martin-Monje, Bárcena e Read (2013) hanno esaminato l'interazione apprendente-apprendente all'interno del LMOOC *Professional English* lanciato nel 2013 sulla piattaforma MiríadaX. Il corso, rivolto ad apprendenti di inglese LS di livello A2+-B1 del QCER, ha attirato 23.424 studenti registrati, di cui 19.076 l'hanno effettivamente iniziato e 1.120 hanno completato l'intero corso (5,87%). Al fine di stimolare l'interazione e la valutazione tra pari sono state progettate delle attività P2P (*peer-to-peer*) interculturali con l'interazione orale asincrona prevista per fornire feedback. Nonostante ciò, i dati hanno rivelato un livello molto basso di interazione L-L, sia nelle attività di apprendimento che nel forum di discussione.

Come affermano Martin-Monje, Bárcena e Ventura (2013) la maggioranza di studenti, pur avendo riconosciuto l'importanza dell'interazione nei questionari, non è riuscita a sfruttare al meglio questa opportunità, probabilmente per motivi legati all'impegno richiesto ed al tempo a disposizione. Nella edizione successiva del corso si è cercato dunque di sottolineare l'importanza dell'apprendimento collaborativo sin dall'inizio in modo che gli studenti si rendano conto delle opportunità di comunicazione offerte dalle attività P2P e interagiscano in modo migliore.

Rubio (2015) ha condotto uno studio sulle tre modalità di interazione (L-C, L-I e L-L) nel LMOOC *Improving your Spanish pronunciation* (2013, Canvas Network), confrontandole con altri due formati di erogazione del corso: blended e online. Lo studio esamina in particolare le differenze nei modelli di interazione e le potenziali correlazioni con il formato di erogazione e con il successo del corso e degli studenti. Anche in questo caso, nonostante i livelli relativamente elevati di interazione apprendente-contenuto e apprendente-istruttore nel LMOOC, il livello di interazione apprendente-apprendente è rimasto molto basso. Si è osservato inoltre che il livello di interazione nel LMOOC risulta positivamente correlato con il successo degli studenti nel corso, ovvero con il loro tasso di completamento.

Recentemente, Martín-Monje *et al.* (2018) hanno utilizzato Learning Analytics per esaminare l'interazione online del LMOOC *How to succeed in an English B1 Level Exam* (2015, ECO). I dati sono stati raccolti attraverso il sistema di tracciamento del MOOC, che consente di registrare delle attività online svolte dagli studenti, come l'accesso ai *Learning Object* e le interazioni nei forum. I risultati hanno rivelato il livello elevato di interazione apprendente-contenuto con il video, seguito da articoli e libri come i *Learning Object* con cui gli studenti sono stati coinvolti di più. Tra i fattori che hanno contribuito al successo dei corsisti viene evidenziata la partecipazione attiva, non viene invece evidenziata la partecipazione alla discussione del forum e la valutazione tra pari. L'ulteriore analisi ha classificato la maggior parte dei partecipanti (quasi il 50%) come "viewers", cioè coloro che guardano le video-lezioni ma non svolgono i compiti. Solo alcuni sono stati classificati come "all-rounders", cioè coloro che trovano un equilibrio nel guardare le video-lezioni e consegnare i compiti (Anderson *et al.* 2014). Questi studi erano, tuttavia, principalmente quantitativi ed i fattori che possono influenzare le scelte dei partecipanti di un LMOOC di interagire o non interagire con altri partecipanti rimangono poco evidenti.

Lo studio recente di Jitpaisarnwattana *et al.* (2021) mira a colmare questa lacuna di ricerca esaminando i fattori che incoraggiano gli studenti ad interagire e quelli che impediscono loro di farlo nel contesto del LMOOC *Presentation @work* realizzato sulla piattaforma Moodle dalla King Mongkut's University of Technology Thonburi, Thailandia. Mediante la raccolta dei dati del questionario e delle interviste si cerca di indagare su come gli studenti hanno interagito con altri studenti all'interno e all'esterno dell'ambiente del LMOOC. Dai risultati emerge che il livello di interazione apprendente-apprendente era abbastanza basso, con solo un post pubblicato dalla maggior parte degli studenti. Il basso livello di interazione può essere legato al fatto che gli studenti hanno utilizzato altri canali di comunicazione, in particolare gli strumenti personali di messaggistica istantanea, per interagire tra di loro, ciò significa che gran parte dell'interazione L-L si è svolta fuori dell'ambiente del LMOOC. È interessante notare che molti studenti hanno riferito di avere incontri faccia a faccia con altri partecipanti provenienti dalla stessa posizione fisica grazie alla possibilità di poter lavorare in gruppo con le persone

dalla stessa azienda o università. Questi risultati possono fornire indicazioni ai futuri progettisti del LMOOC per incorporare più canali di comunicazione personale nel corso, nonché per permettere agli studenti di iscriversi agli LMOOC come gruppo con le persone della stessa comunità.

Tra i fattori che incoraggiano gli utenti più attivi (“super users”) ad interagire con altri studenti viene evidenziato il senso di appartenenza ad un gruppo e la fiducia di esprimersi in inglese. Il primo fattore può essere legato al fatto che molti studenti si sono iscritti come gruppo appartenente alla stessa professione (prevalentemente architetti e ingegneri), creando così un senso di comunità all’interno del corso. Per quanto riguarda il secondo fattore, si è osservato il legame tra il livello di interazione L-L e la competenza comunicativa nella lingua target. Gli studenti più competenti ad esprimersi in inglese risultano più disposti ad interagire con altri corsisti.

A proposito dei motivi che impediscono agli studenti di interagire con altri studenti sono stati evidenziati i tre principali fattori, quali la preferenza per la comunicazione faccia a faccia, la mancanza di padronanza della lingua inglese e la mancanza di tempo a disposizione. Sebbene la mancanza di interazione faccia a faccia non possa impedire alle persone di apprendere online, essa viene percepita come una barriera all’interazione con altri corsisti in un ambiente di apprendimento virtuale come un LMOOC. Inoltre, 29 studenti hanno indicato la mancanza di padronanza della lingua inglese come motivo che impedisce loro di interagire con altri studenti, il che risulta in linea con gli studi precedenti (Martin-Monje *et al.* 2018, Sokolik 2014), in cui viene sottolineata la problematicità nell’uso della lingua target per comunicare nei LMOOC.

Lo studio ha rivelato inoltre il legame tra l’interazione apprendente-apprendente e il successo degli studenti nel corso. L’interazione L-L è stata percepita dai corsisti come l’opportunità di apprendere tra pari, stimolando i cosiddetti “super users” a completare il corso. Come affermano Jitpaisarnwattana *et al.*, “in un ambiente di apprendimento aperto come un LMOOC, l’apprendimento tra pari può fornire un processo di *scaffolding* naturale mentre gli studenti navigano nel loro percorso di apprendimento” (Jitpaisarnwattana *et al.* 2021: 173, trad. mia). Tuttavia, alcuni

studenti non hanno percepito l'interazione L-L come un'utile opportunità di apprendimento, ciò può essere giustificato con le diverse intenzioni di apprendimento da parte degli iscritti e la preferenza per altre modalità di interazione. Le differenze individuali degli apprendenti sono le questioni da prendere in considerazione progettando il LMOOC per consentire ai partecipanti di beneficiare del corso nel modo più rilevante per loro (Jitpaisarnwattana *et al.* 2021: 173).

I risultati degli studi sull'efficacia dell'interazione nei LMOOC (Martin-Monje *et al.* 2013, Rubio 2015, Martin-Monje *et al.* 2018, Jitpaisarnwattana *et al.* 2021) offrono delle diverse implicazioni per la futura progettazione e implementazione dei MOOC linguistici. I progettisti dovrebbero prendere in considerazione l'incorporazione di più attività che incoraggino gli studenti a conoscersi a vicenda all'inizio del corso per creare un senso di comunità che possa successivamente facilitare l'interazione. Inoltre, dovrebbero essere fornite maggiori opportunità di interazione faccia a faccia agli apprendenti. Dal punto di vista logistico invece, l'uso delle attività basate sulla videoconferenza potrebbe essere un modo per offrire agli studenti un'esperienza paragonabile alle riunioni faccia a faccia reali. Infine, si può fornire un maggiore supporto linguistico agli studenti che non si sentono abbastanza sicuri ad interagire nella lingua target.

3. Metodologia di analisi e la raccolta dei dati

Questo capitolo presenta il Learning Analytics (LA) come metodologia di analisi dei dati raccolti dalla prima e seconda edizione del corso MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*, sviluppato dall'Università per Stranieri di Perugia ed erogato sulla piattaforma EduOpen. Lo studio esamina, nello specifico, le interazioni didattiche avvenute nel Language MOOC. Dato il loro carattere massivo, i MOOC permettono la formazione della rete sociale di interazioni in un contesto di apprendimento guidato. L'indagine si concentra sui comportamenti dei partecipanti del corso, tenendo presente l'aspetto sociologico e pedagogico delle reti sociali, nonché le caratteristiche dell'ambiente digitale in cui l'apprendimento avviene.

Lo studio mira ad indagare il rapporto tra le modalità di interazione degli apprendenti del MOOC di italiano accademico e i loro risultati conseguiti in termini di valutazione complessiva, completamento delle attività, partecipazione all'interno del forum e tasso di successo/abbandono. Le domande di ricerca formulate in questo studio riguardano la correlazione tra il ruolo dell'apprendente nella rete sociale di interazioni e la sua *performance* linguistica nel corso.

La scelta di applicare il Learning Analytics come metodologia di analisi del MOOC di italiano accademico permette di analizzare l'interazione sociale in relazione con i risultati ottenuti dagli apprendenti in base ai dati forniti dalla piattaforma digitale EduOpen. Lo studio mira ad individuare gli apprendenti che hanno interagito maggiormente all'interno del LMOOC per verificare se, come si ipotizza, abbiano completato il corso con maggior successo in confronto con la *performance* dei partecipanti passivi.

Il capitolo presenta dapprima il Learning Analytics come metodologia di analisi di un Language MOOC (v. §3.1). Si cerca di illustrare lo sviluppo del Learning Analytics, partendo dai fattori determinanti per la sua nascita come un settore a sé stante, i suoi punti di riferimento fondamentali e diverse sfide che guidano la sua ricerca in ambito educativo. Vengono presentate le tipologie di dati utilizzati nelle scienze sociali, in particolare nell'analisi del Learning Analytics. Successivamente,

si esamina il contesto della ricerca, ossia le caratteristiche del corso MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* e dei partecipanti della prima e seconda edizione (v. §3.2). Si conclude con gli strumenti di reporting e analytics offerti dal sistema LA della piattaforma EduOpen su cui viene erogato il corso (v. §3.3) e con la raccolta dei dati quantitativi e qualitativi (v. §3.4) al fine di poter effettuare scelte pedagogiche *data driven* (Viberg & Grönlund 2021).

3.1 Il Learning Analytics come metodologia di analisi di un LMOOC

Il settore del Learning Analytics emerge all'inizio del XXI secolo con il passaggio dalle tecniche di analisi guidate dai dati alle analisi centrate sullo studente. Pur costituendo un campo a sé stante, il LA affonda le sue radici in diversi settori, quali la Business Intelligence, il Web Analytics, l'Academic Analytics, l'Educational Data Mining e i sistemi di raccomandazione. Negli ultimi venti anni questo ambito di ricerca è stato sottoposto ad una rapida espansione, le sue forti relazioni con altri settori favorendo diverse prospettive di ricerca.

Per chiarire meglio i confini tra di loro, riportiamo qui la distinzione fornita da Ferguson (2012) secondo cui il Learning Analytics si focalizza sulla sfida educativa, ovvero su come ottimizzare le opportunità di apprendimento online; l'Educational Data Mining si occupa di come estrarre valore da grandi insiemi di dati correlati all'apprendimento e in questo senso affronta la sfida tecnica; l'Academic Analytics affronta invece la sfida politica e economica al fine di migliorare sensibilmente le opportunità di apprendimento e i risultati scolastici a livello nazionale o internazionale (Ferguson 2012: 311). Long e Siemens (2011) distinguono, inoltre, tra Learning Analytics come settore di cui beneficiano gli studenti e i docenti a livello di corsi e dipartimenti e Academic Analytics come settore di cui beneficiano finanziatori, amministratori e marketing a livello istituzionale, finanziatori e amministratori a livello regionale, governi e autorità scolastiche a livello (inter)nazionale.

La distinzione del Learning Analytics rispetto ad altri campi di studi diventa più netta con la prima definizione proposta da Siemens nel 2010 in un famoso post del suo blog (Siemens 2010):

« Learning analytics is the use of intelligent data, learner-produced data, and analysis models to discover information and social connections, and to predict and advise on learning».

Nel 2011 Elias propone un'altra definizione secondo cui (Elias 2011: 2):

«Learning analytics is an emerging field in which sophisticated analytic tools are used to improve learning and education. It draws from, and is closely tied to, a series of other fields of study including business intelligence, web analytics, academic analytics, educational data mining, and action analytics».

In questo studio viene utilizzata la definizione di Learning Analytics, adottata dalla Society for Learning Analytics Research (SoLAR) e riportata nella call for papers della First International Conference on Learning Analytics & Knowledge 2011, tenutasi a Banff, Canada (LAK 2011: par. 44; SoLAR 2013):

«Learning Analytics is the measurement, collection, analysis and reporting of data about learners and their contexts, for purposes of understanding and optimizing learning and the environments in which it occurs».

Questa definizione molto generale e ampia potrebbe essere applicata ad altre ricerche in ambito educativo, perciò per restringere il campo, bisognerebbe interpretarla “in considerazione di due assunti fondamentali: che il Learning Analytics fa uso di dati preesistenti, leggibili dalle macchine; e che le sue tecniche possono essere utilizzate per gestire *'big data'*, grandi insiemi di dati che non possono essere elaborati manualmente” (Ferguson 2014: 139). Come affermano Fabbri e Trisolini, la definizione del LA mette in luce il duplice scopo di tale campo d'indagine, uno teorico che utilizza i dati per aumentare la comprensione dei processi di apprendimento, l'altro più pratico che “intende costruire modelli di analisi per trasformare i dati prodotti da un LMS in fonti di informazione, conoscenza e saggezza allo scopo di implementare l'offerta formativa e la

progettazione dei corsi online, intervenendo sul LD e sul processo di apprendimento dello studente, supportandolo nel raggiungimento di obiettivi formativi prefissati” (Ackoff 1989; Fornasari 2019, citati in Fabbri & Trisolini 2020: 109).

All'interno del Learning Analytics sono stati individuati quattro orientamenti (Ferri 2019) che in base all'oggetto di analisi si distinguono in:

- i discourse analytics, che analizzano il discorso e i contenuti testuali postati all'interno delle piattaforme;
- i content analytics, che analizzano i contenuti generati dagli utenti all'interno delle piattaforme e le interazioni che essi producono tra loro e con le risorse;
- i disposition analytics, che misurano la motivazione intrinseca all'apprendimento sia del corsista che del docente attraverso l'analisi dei loro log, delle interazioni, dello *scaffolding* e della valutazione;
- i context analytics, che misurano i fattori di contesto: dove, come, quante volte e a che ora docenti e studenti entrano in contatto con la piattaforma e tra loro, con quali device e con quali connessioni (Ferri 2019: 21-22).

Inoltre, il collegamento fra LA e reti sociali conduce allo sviluppo del Social Learning Analytics (SLA) che si focalizza in particolare sull'interazione sociale e sulla collaborazione fra apprendenti e porta a sua volta all'emergere di cinque categorie, di cui le prime due sono intrinsecamente sociali, mentre le altre tre possono essere “socializzate”, ovvero utilmente applicate in contesti sociali, come definito da Ferguson e Buckingham-Shum (2012):

- social learning network analytics, che analizzano le relazioni interpersonali come elementi che definiscono le piattaforme sociali;
- social learning discourse analytics, che analizzano il linguaggio come strumento primario per la negoziazione e la costruzione della conoscenza;
- social learning content analytics, che analizzano i contenuti generati dagli utenti come una delle caratteristiche distintive del Web 2.0;

- social learning disposition analytics, che misurano la motivazione intrinseca all'apprendimento come caratteristica distintiva dei social media online e motore più potente dell'apprendimento attivo;
- social learning context analytics, che analizzano i contesti dell'apprendimento, in particolare il *mobile computing* come nuovo contesto di svolgimento dell'apprendimento.

Lo sviluppo del SLA rappresenta un passaggio da un'indagine guidata dai dati verso la ricerca incentrata sugli studi sull'apprendimento. Le sue tecniche, basandosi sull'analisi dell'interazione sociale e dei contesti dell'apprendimento, possono fornire strumenti utili per registrare le relazioni tra gli utenti negli ambienti come MOOC al fine di migliorare il processo di apprendimento online (Ferguson 2012). Inoltre, l'uso di Social Network Analytics (o Analysis) come metodologia di analisi delle reti sociali, intese come “networks in which the vertices are people, or sometimes groups of people, and the edges represent some form of social interaction between them” (Newman 2010: 36), permette di supportare l'insegnamento all'interno di MOOC (Sinha 2014).

Questo studio si concentrerà sul Learning Analytics come metodologia di analisi del MOOC di italiano accademico. La diffusione di formazione a distanza ha richiesto agli atenei di dotarsi di sistemi di reporting e analytics delle piattaforme digitali al fine di raccogliere un'enorme quantità di dati. Come estrarre valore da questi grandi insiemi di dati al fine di ottimizzare le opportunità per l'apprendimento online a livello nazionale o internazionale sono le questioni tecnologiche, pedagogiche e politico-economiche affrontate nella prossima sezione di questo capitolo.

3.1.1 Lo sviluppo del Learning Analytics

Le origini del Learning Analytics risalgono al XX secolo con il progressivo sviluppo del settore determinato da fattori tecnologici, educativi e politici. La sua affermazione segue da un lato il passaggio graduale da un focus tecnologico verso un focus educativo, d'altro lato una rapida evoluzione dovuta alla comparsa di

nuovi strumenti e ambiti di indagine. Lo sviluppo del settore del Learning Analytics viene illustrato in modo cronologico a partire da fattori che guidano il passaggio dalle analisi guidate dai dati alle analisi focalizzate sullo studente.

La nascita del Learning Analytics viene determinata dall'aumento dei *big data* nel settore educativo e la diffusione degli ambienti virtuali per l'apprendimento, come Blackboard e Moodle. Nel 1979, quando l'apprendimento online era ancora nella fase iniziale, si parlò di una “esplosione di dati” in occasione dell'analisi dei progressi delle migliaia di studenti a distanza dal Survey Research Department della Open University in Gran Bretagna (McIntosh 1979). Un altro lavoro che porta avanti gli studi sulle tecniche di analisi fu pubblicato da Tinto nel 1997 (Tinto 1997). Si tratta di una sintesi dei lavori raccolti in venti anni sui fattori che influenzano la perseveranza degli studenti al fine di affrontare il problema dei tassi di abbandono. Nonostante ciò, a quel tempo, “la comprensione di come l'apprendimento si svolgeva online non era ancora sufficientemente matura da richiedere lo sviluppo di tecniche di analisi basate su presupposti pedagogici e incentrate sui dati degli studenti” (Ferguson 2014: 141).

La situazione cambiò all'inizio del XXI secolo con l'affermazione della seconda generazione del web e una rapida diffusione degli ambienti virtuali per l'apprendimento – nel Regno Unito il 40% degli istituti di istruzione superiore utilizzavano un Virtual Learning Environment (VLE) nel 2001 e oltre l'85% nel 2003 (Britain & Liber 2004). Con l'aumento dei *big data* da analizzare, emersero gradualmente le tecniche di analisi guidate dai dati, ovvero l'Educational Data Mining, un settore del data mining che si occupa “di sviluppare metodi per esplorare i tipi di dati specifici che provengono da contesti educativi, utilizzare tali metodi per comprendere meglio gli studenti e i contesti in cui essi imparano” (Ferguson 2014: 141).

Le origini dell'EDM risalgono al 1995 (Romero & Ventura 2007) e si fondano sull'analisi dei log delle interazioni degli studenti con il computer, man mano focalizzandosi sui metodi di *relationship-mining* e sui metodi di previsione (Baker & Yacef 2009). Le tecniche di *data-mining* e *machine-learning* vengono applicate agli ambienti di apprendimento basati sul web con i vantaggi sia per gli educatori

che apprendenti, come afferma Zaïane nel suo articolo *Web Usage Mining for a Better Web-Based Learning Environment* (Zaïane 2001: 60):

«(...) data mining and machine learning techniques (...) could be used to enhance web-based learning environments for the educator to better evaluate the learning process, as well as for the learners to help them in their learning endeavour».

In questa prospettiva la ricerca dell'analisi guidata dai dati si indirizza anche sull'apprendimento e l'insegnamento al fine di "trasformare gli apprendenti negli apprendenti più efficaci e migliori" (Zaïane 2001: 63, trad. mia).

Successivamente si sviluppano le tecniche di analisi basate su presupposti sociali e pedagogici e incentrate sui dati degli studenti. Nasce il Social Learning Analytics come branca del LA che si focalizza sull'interazione sociale e sulla collaborazione fra apprendenti e che porta a sua volta all'emergere della Social Network Analysis (SNA), una metodologia di analisi delle reti sociali costituite da attori e le relazioni esistenti tra loro. La SNA considera ogni attore come un nodo della rete, mentre le relazioni tra essi formano i legami che collegano i nodi. Questi legami o archi possono essere non orientati, se la relazione è simmetrica oppure orientati, o diretti, nel caso della relazione non simmetrica. Gli archi possono anche essere classificati come forti o deboli e avere pesi diversi a seconda della loro intensità o frequenza.

La Social Network Analysis è un approccio interdisciplinare alla ricerca che affonda le sue radici nei diversi campi, quali l'antropologia, la sociologia, la psicologia, le scienze politiche, la biologia e la fisica. Il metodo viene sviluppato anche nelle scienze dell'apprendimento, grazie alla visione socio-costruttivista degli esperti di SNA come Dawson (Dawson 2008; Dawson & McWilliam 2008; Dawson, McWilliam & Tan 2008), secondo cui il processo di apprendimento può essere potenziato con la partecipazione dell'individuo alle interazioni sociali. Nel 2008 le teorie pedagogiche iniziarono ad avere un impatto sul settore del Learning Analytics, sviluppando un approccio alle tecniche di analisi incentrato sulla comprensione e sulla ottimizzazione dell'apprendimento. La metodologia di SNA viene applicata all'analisi dell'apprendimento al fine di esaminare e promuovere connessioni cooperative e collaborative tra studenti, tutor e risorse, aiutandoli ad

ampliare e sviluppare le loro capacità (De Laat *et al.* 2007; Haythornthwaite 2006; Haythornthwaite & De Laat 2010, citati in Ferguson 2012: 308-309). Ciò viene facilitato dagli strumenti analitici che pur essendo all'inizio neutrali rispetto alla pedagogia (ad es. GISMO5, CourseVis) man mano iniziarono ad essere modellati su basi pedagogiche e progettati per supportare l'approccio specifico all'insegnamento/apprendimento, permettendo ai docenti di esplorare fattori sociali, cognitivi e comportamentali dell'apprendimento.

Tali strumenti di analisi permettono ai docenti di esplorare fattori sociali, cognitivi e comportamentali dell'apprendimento. Ad esempio, il Contextualised Attention Metadata (CAM) ha costruito un "attention" repository, una fonte di informazioni sull'attenzione dell'utente, attraverso un metodo di raccolta dei metadati provenienti da diversi strumenti (Wolpers, Najjar, Verbert & Duval 2007). Un altro strumento, LOCO-Analyst, basandosi sulla ricerca di tecnologie didattiche per soddisfare i bisogni umani, ha fornito un feedback incentrato sulla qualità del processo di apprendimento (Jovanovi *et al.* 2008). Un metodo per la descrizione, l'analisi e la progettazione di modelli di studenti partecipanti a corsi online è stato sviluppato con l'ausilio dello SMILI © Open Learner Modelling Framework (Bull & Kay 2007).

Si osservava l'aumento dell'interesse verso strumenti di analisi delle reti sociali, come lo Social Networks Adapting Pedagogical Practice (SNAPP), sviluppato per analizzare dei modelli di interazione nei corsi, in particolare l'isolamento degli studenti, la creatività e la formazione di comunità (Dawson, Bakharia & Heathcote 2010). Gli strumenti per visualizzare *dataset* di grandi dimensioni come Honeycomb consentivano la visualizzazione di reti che includevano milioni di connessioni (van Ham, Schulz & Dimicco 2009). Lo strumento di Social Network Analysis, Open Source e general purpose Gephi supportava la visualizzazione interattiva, l'esplorazione e la manipolazione di tutte le tipologie di reti e sistemi complessi, grafici dinamici e gerarchici (Bastian, Heymann & Jacomy 2009). Lo studio condotto da Hernández-García sull'uso di Gephi per visualizzare la partecipazione nei corsi online ha rivelato come utilizzare i diversi tipi di visualizzazione per aiutare l'interpretazione dei dati legati all'apprendimento in una prospettiva di Social Learning Analytics (Hernández-García 2014).

Altri studi sulla visualizzazione si incentrarono su come i segnali visivi potessero supportare l'apprendimento, aumentando la motivazione degli apprendenti nello studiare contenuti non obbligatori (Brusilovsky, Sosnovsky & Yudelso 2009). Fu condotto lo studio sui meccanismi per la collaborazione asincrona nel contesto della visualizzazione dell'informazione, con le visualizzazioni intese non soltanto come strumenti analitici, ma come spazi sociali (Heer, Viégas & Wattenberg 2009). Lo studio ha contribuito alla progettazione e all'implementazione di sense.us, un sito web che supportava la collaborazione asincrona, includendo la discussione, l'annotazione grafica, la navigazione sociale e la condivisione delle viste, attraverso una varietà di tipi di visualizzazione.

Uno strumento di “action analytics” e di “nudge analytics”, Signals, fu sviluppato presso l'Università Purdue con l'obiettivo di guidare gli studenti ad usare risorse appropriate attraverso “actionable intelligence”. Il progetto esplora grandi *dataset* e applica test statistici al fine di prevedere gli apprendenti a rischio durante lo svolgimento dei corsi. Gli studenti vengono avvisati della loro *performance* mediante un semaforo e sollecitati ad intraprendere un'azione se classificati come a rischio moderato (semaforo giallo) o ad alto rischio (semaforo rosso) (Ferguson 2012: 310). Lo studio ha mostrato le potenzialità dello strumento per supportare i corsisti; “gli studenti nei gruppi sperimentali cercarono supporto prima di quelli del gruppo di controllo, e un gruppo pilota ottenne il 12% in più di voti B/C e il 14% in meno di D/F rispetto al gruppo di controllo” (Arnold 2010, citato in Ferguson 2014).

Con la comparsa dei fattori politici ed economici si osserva un'accelerazione nello sviluppo del Learning Analytics, che viene sollecitato ad affrontare nuove sfide educative e tecnologiche, e conseguentemente riceve nuovi flussi di finanziamento (Ferguson 2014: 142). Nel 2007 emerge l'Academic Analytics, un nuovo settore in grado di affrontare queste sfide a livello nazionale o internazionale al fine di migliorare le opportunità di apprendimento e i risultati scolastici degli studenti. La definizione di Academic Analytics proposta da Campbell e Oblinger (2007) collega gli aspetti tecnologici – “Academic Analytics combina grandi insiemi di dati con tecniche statistiche e modelli predittivi per migliorare il processo decisionale” – con gli aspetti educativi – “Academic Analytics ha le potenzialità per migliorare

l'insegnamento, l'apprendimento e il successo degli studenti" – nel contesto politico – “entro il 2020 la quota complessiva della forza lavoro degli Stati Uniti con una laurea sarà più bassa di quanto non fosse nel 2000” (Ferguson 2014: 142).

L'influenza dei fattori politici e lo sviluppo di diversi settori delle tecniche di analisi portarono alla divisione tra gli studi generici sulle tecniche di analisi nel settore educativo e l'Educational Data Mining e successivamente alla distinzione del Learning Analytics rispetto all'Academic Analytics (Ferguson 2012: 309, 311). Nel 2010 con la prima definizione proposta da Siemens (2010), il Learning Analytics emerge come un campo a sé stante. La prima conferenza internazionale su Learning Analytics and Knowledge 2011, tenutasi a Banff, Canada porta alla formazione della comunità del LA e alla successiva fondazione di Society for Learning Analytics Research (SoLAR). La seconda edizione della conferenza LAK 2012, organizzata da SoLAR a Vancouver, fornisce i punti di riferimento fondamentali per il settore sulla base di oltre 70 articoli presentati al convegno da esperti del campo (Buckingham Shum, Gasevic & Ferguson 2012).

Il Learning Analytics richiama sempre più attenzione grazie alla sua inclusione nel NCM Horizon Report del 2011 (Johnson, Smith, Willis, Levine & Haywood 2011) e del 2012 (Johnson, Adams & Cummins 2012). Questi report identificavano il Learning Analytics come una tecnologia emergente con il potenziale impatto e utilizzo nell'insegnamento/apprendimento che diventerebbe più diffuso nei prossimi anni (Johnson *et al.* 2011: 28):

«Learning analytics refers to the interpretation of a wide range of data produced by and gathered on behalf of students in order to assess academic progress, predict future performance, and spot potential issues. Data are collected from explicit student actions, such as completing assignments and taking exams, and from tacit actions, including online social interactions, extracurricular activities, posts on discussion forums, and other activities that are not directly assessed as part of the student's educational progress. Analysis models that process and display the data assist faculty members and school personnel in interpretation. The goal of learning analytics is to enable teachers and schools to tailor educational opportunities to each student's level of

need and ability. Learning analytics need not simply focus on student performance. It might be used as well to assess curricula, programs and institutions. It could contribute to existing assessment efforts on a campus, helping provide a deeper analysis, or it might be used to transform pedagogy in a more radical manner.

It might also be used by students themselves, creating opportunities for holistic synthesis across both formal and informal learning activities».

Durante l'ultimo decennio, il settore del LA ha trovato la sua applicazione nell'ambito del Technology-Enhanced Learning offrendo una gamma di strumenti e metodi utili per capire e potenziare sia l'apprendimento che gli ambienti in cui esso avviene. Esso può essere usato dagli studenti come valore aggiunto, sia in contesti formali che informali. Alla luce di quanto emerge, Ferguson ha individuato le sfide future che questo campo dovrebbe affrontare, ossia costruire legami con le scienze dell'apprendimento, lavorare con una gamma più ampia di *dataset*, focalizzarsi sulle prospettive degli studenti e sviluppare un insieme di linee guida etiche (Ferguson 2012). L'evoluzione costante del Learning Analytics porterà delle nuove questioni tecnologiche e pedagogiche da indagare.

3.1.2 I dati utilizzati nell'analisi del Learning Analytics

Al fine di definire la tipologia di dati utilizzati nell'analisi del Learning Analytics, si fa riferimento alla definizione del settore adottata dalla SoLAR (v. §3.1), secondo cui LA fa uso dei dati sugli studenti e sui loro contesti, ai fini della comprensione e dell'ottimizzazione dell'apprendimento e degli ambienti in cui ha luogo (LAK 2011: par. 44; SoLAR 2013). La crescente adozione dell'apprendimento online ha fatto sì che le istituzioni operanti nel settore dell'istruzione trattino insiememente di dati sempre più grandi. Ogni giorno, i sistemi di gestione dell'apprendimento come Moodle accumulano una quantità crescente di dati sulle interazioni degli utenti, informazioni personali, di sistema e di apprendimento (Mazza & Milani 2004; Romero, Ventura & García 2008, citati in Ferguson 2014: 140). Dato che questi *big data*, "la cui dimensione va al di là della capacità dei tipici strumenti *software* di database utilizzati per l'acquisizione, la memorizzazione, la gestione e l'analisi",

non possono essere elaborati manualmente, si fa uso delle tecniche di analisi dei dati (Manyika *et al.* 2011: 1).

Il sistema di reporting e analytics LMS (Learning Management System) offre gli strumenti per tracciare lo stato di avanzamento degli studenti, sebbene le funzionalità di estrazione e aggregazione, di reporting e di visualizzazione siano spesso di base o mancanti (Dawson 2009). “Inoltre, gli studenti svolgono numerose attività all'esterno di queste piattaforme, e quindi le informazioni relative a queste attività sono distribuite in vari siti, con diversi standard, diversi proprietari e diversi livelli di accesso” (Ferguson 2014: 140). Il Learning Analytics si focalizza su come estrarre valore da questi grandi insiemi di dati al fine di ottimizzare le opportunità di apprendimento online.

Nel contesto di Massive Open Online Courses il Learning Analytics viene applicato ai processi di apprendimento rivelando sia le potenzialità che le problematiche riguardanti la progettazione didattica, i tassi di successo e abbandono, le interazioni degli utenti, nonché il ruolo di tutoraggio durante il processo di apprendimento (Fabbri & Trisolini 2020). I parametri del LA, quali il numero di visualizzazioni, il tempo impiegato nella fruizione dei materiali e il numero di commenti lasciati, possono fornire informazioni utili per misurare il grado di coinvolgimento degli studenti (Jiang *et al.* 2014) e per prevedere il tasso di completamento alla fine del corso (Fabbri & Trisolini 2020). Tuttavia, risulta difficile stabilire in quale misura tali parametri possano essere utilizzati per migliorare la progettazione didattica dei MOOC al fine di rispondere più efficacemente ai bisogni degli apprendenti. Sarebbe quindi opportuno usare diverse tecniche di Learning Analytics in modo di misurare dati quantitativi e di rilevare quelli qualitativi, al fine di supportare gli instructional designer nella progettazione del MOOC (Sannicandro *et al.* 2019, citati in Fabbri & Trisolini 2020: 108).

L'analisi dei dati provenienti dal LA, con una focalizzazione non solo su aspetti valutativi e performativi, ma anche sulle dinamiche relazionali, consente di valutare la qualità dell'apprendimento all'interno dei MOOC e di conseguenza di supportare l'interazione e la motivazione dello studente (De Rosa, Ferrari & Kerr 2017). De Rosa, Ferrari e Kerr sottolineano inoltre l'importanza del docente e dell'uso di

feedback personalizzati nel coinvolgere lo studente nel processo di apprendimento online. I dati riguardanti l'andamento degli apprendenti sulla piattaforma EMMA sono stati messi a loro disposizione al fine di promuovere i processi di autovalutazione e prevenire fenomeni di abbandono.

Per riunire i diversi domini, obiettivi, livelli di analisi e processi del LA e MOOC in un quadro comune, Drachsler e Kalz (2016) sviluppano il MOOC Learning Analytics Innovation Cycle (MOLAC) (Figura 16). Il *framework* consente la sperimentazione di percorsi innovativi al di fuori dell'attuale sistema educativo dell'istituzione a tre diversi livelli. Al livello micro, i dati vengono raccolti da un dato corso al fine di fornire previsioni e riflessioni sul processo e sui possibili risultati di apprendimento a singoli docenti e studenti. Al livello meso, i metadati provenienti da diversi MOOC possono essere utilizzati per la classificazione dei profili di utenti e degli stili di apprendimento in un approccio più informato e basato sui dati. Infine, al livello macro, i dati organizzati in repository vengono condivisi dai fornitori di MOOC con le singole istituzioni formative nonché con un gruppo più ampio di soggetti interessati al fine di individuare azioni miranti all'innovazione dell'apprendimento e dell'insegnamento (Drachsler & Kalz 2016: 11-13).

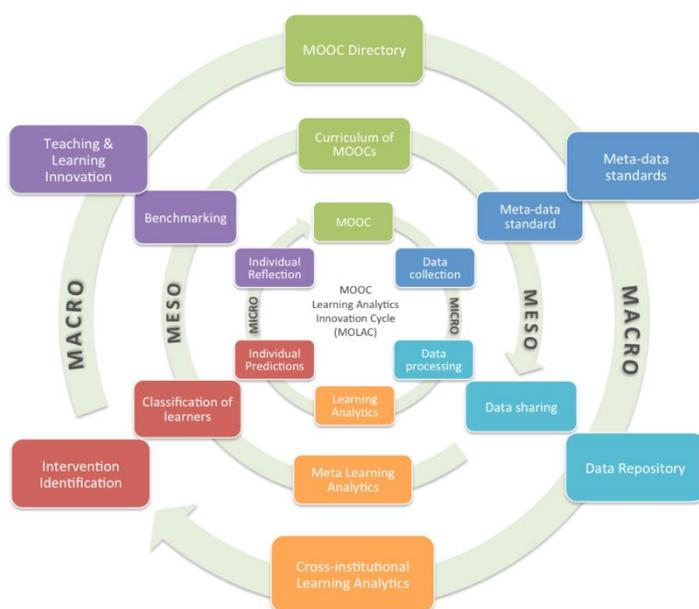


Figura 16: The MOOC Learning Analytics Innovation Cycle – MOLAC (Drachsler & Kalz 2016: 12)

Tabaa & Medouri (2013) distinguono, inoltre, quattro fasi del ciclo di vita dei *big data* generati dai MOOC (Figura 17):

- **Acquisire:** i dati generati vengono acquisiti periodicamente alla fonte, in genere come parte di operazioni di apprendimento come visualizzazione di materiali, pubblicazione, sondaggi, profili utente, social media, ecc.
- **Organizzare:** i dati vengono trasferiti da varie fonti e consolidati in una piattaforma di *big data* al fine di prepararli per l'elaborazione.
- **Analizzare:** i dati memorizzati nella piattaforma *big data* vengono elaborati utilizzando vari moduli di analisi, sia in batch che in un'elaborazione in tempo reale.
- **Ottimizzare l'apprendimento:** i risultati della fase di "Analisi" vengono presentati agli stakeholder dei MOOC, consentendo di intraprendere azioni e interventi automatizzati per fornire assistenza precoce agli studenti "a rischio".

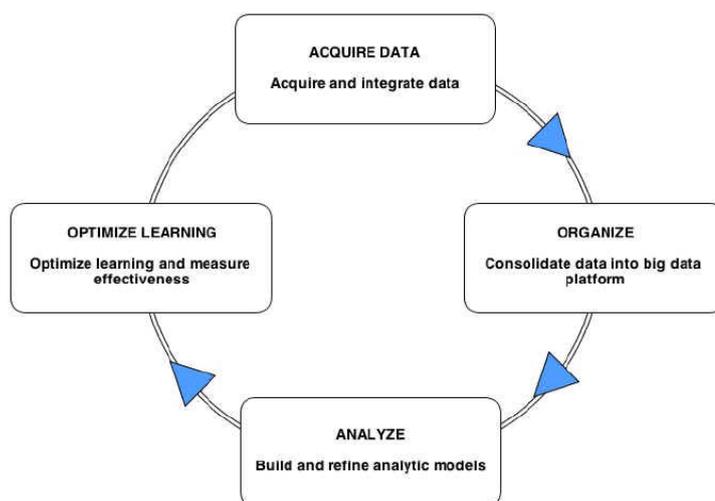


Figura 17: Il ciclo di vita dei *big data* generati dai MOOC (Tabaa & Medouri 2013)

Di fronte alla crescente sfida posta dai *big data*, il *framework* proposto da Tabaa & Medouri offre il modello per l'acquisizione, la memorizzazione, la gestione e l'analisi di dati generati dai MOOC. Inoltre, sarebbe opportuno integrare i dati quantitativi estratti dal sistema di reporting e analytics con quelli qualitativi in un *framework* unificato analizzato collettivamente, consentendo una triangolazione più oggettiva e completa sui dati di traccia digitale. Di seguito, vengono presentate

le diverse tipologie di dati utilizzati nelle scienze sociali che possono essere integrate con grandi insiemi di dati analizzati nel Learning Analytics.

I dati delle scienze sociali sono radicati in valori e simboli culturali, ciò significa che la produzione di essi implica un processo di interpretazione (Scott 2017: 4). Attraverso tali processi di interpretazione, i ricercatori sociali hanno elaborato le tipologie di dati, individuando i metodi di analisi appropriati per ciascuna. I principali tipi di dati utilizzati nelle scienze sociali sono i dati degli attributi, i dati relazionali e i cosiddetti dati “ideativi”.

Sono considerati i dati degli attributi quelli relativi agli atteggiamenti, alle opinioni e ai comportamenti degli attori in quanto essi sono considerati come le proprietà, le qualità o le caratteristiche che appartengono a loro come individui o gruppi. Gli elementi raccolti attraverso indagini e interviste, ad esempio, sono spesso considerati semplicemente come attributi di particolari individui che possono essere quantificati e analizzati attraverso delle procedure statistiche disponibili. I metodi più appropriati per i dati degli attributi sono quelli dell’analisi variabile e multivariata, in cui gli attributi sono misurati come valori variabili come il reddito, l’occupazione e l’istruzione.

I dati relazionali, invece, riguardano i contatti, i legami e le connessioni, gli attaccamenti e gli incontri di gruppo che mettono in relazione un attore con l’altro e che non possono essere limitati alle proprietà dei singoli attori stessi. Le relazioni non sono le proprietà degli attori, ma dei sistemi relazionali degli attori costituiti da coppie collegate di attori in interazione. Nell’analisi dei dati relazionali viene applicata la metodologia di Network Analysis, in cui le relazioni sono intese come espressione dei legami che collegano degli attori. I dati relazionali consistono di attori insieme ai collegamenti e alle affiliazioni che compongono le loro relazioni sociali. Mentre è possibile effettuare l’analisi quantitativa e statistica delle relazioni, nonché indagare il significato statistico dei modelli relazionali, la Network Analysis comprende un insieme di misure qualitative per descrivere la struttura e lo sviluppo della rete (Scott 2017: 4-5).

Oltre ai dati degli attributi e relazionali, nelle scienze sociali vengono anche utilizzati i cosiddetti dati “ideativi”, che descrivono direttamente i significati, i

motivi, le definizioni e le tipizzazioni coinvolte nelle azioni. Le tecniche per l'analisi dei dati ideativi sono meno sviluppate di quelle per i dati degli attributi e relazionali nonostante la loro importanza nelle scienze sociali. Si può applicare l'analisi tipologica proposta da Weber (1920-21) insieme all'analisi del discorso, sebbene questi metodi necessitino ulteriori sviluppi (Layder 1992). La ricerca nell'ambito della Social Network Analysis indaga i modi in cui i significati culturali sono coinvolti discorsivamente nella costituzione delle relazioni sociali e aiutano a modellare le reti in cui si formano (Emirbayer e Goodwin 1994, Bianco 2008, Mische 2003, 2011).

Le diverse tipologie di dati utilizzati nelle scienze sociali con i metodi di analisi appropriati per ciascuna possono essere illustrate con la seguente rappresentazione elaborata da Scott (2017) (Figura 18). È opportuno sottolineare che i metodi di raccolta e campionamento dei dati non possono differire in base alla tipologia di dati usati. Non si può distinguere tra i metodi di raccolta dei dati degli attributi e quelli dei dati relazionali. I tipi di domande utilizzati in un'indagine sociale possono variare, ma i principi di costruzione e analisi del sondaggio rimangono gli stessi. I tre tipi di dati sono spesso raccolti uno accanto all'altro come aspetti integranti della stessa indagine. Uno studio degli atteggiamenti politici, ad esempio, può essere collegato alle appartenenze ai gruppi e agli attaccamenti alla comunità; oppure un'indagine sugli incarichi di amministrazioni interconnesse può essere collegato alle dimensioni e alla redditività delle società coinvolte. In entrambi i casi, si può fare uso dei questionari, interviste, osservazioni dei partecipanti o fonti documentarie al fine di generare i dati. Questa combinazione di approcci è stata ampiamente discussa nella letteratura recente sui metodi misti o sulla ricerca multi-metodo e riconosciuta come strategia di ricerca sistematica (Creswell 1994, Creswell & Plano 2007). Si mira quindi ad integrare i metodi quantitativi con quelli qualitativi, vedendo le due metodologie come complementari e consentendo una triangolazione più oggettiva e completa sui dati relazionali (Scott 2017: 6).

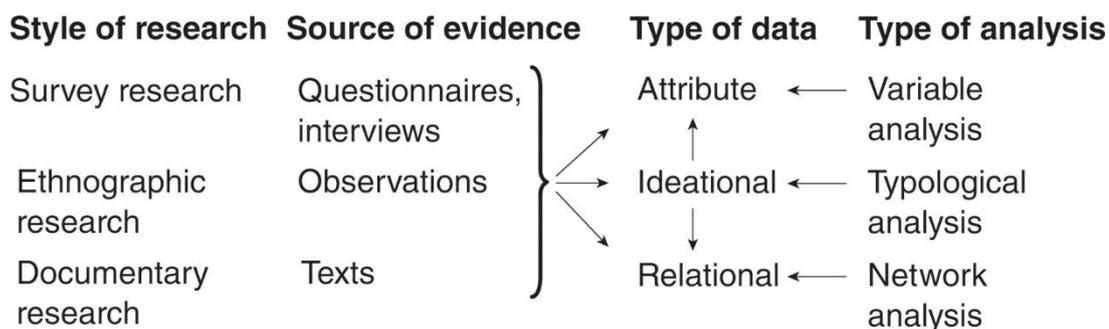


Figura 18: Tipologie di dati e analisi (Scott 2017: 6)

3.2 Il contesto della ricerca

Al fine di illustrare l'uso di Learning Analytics per analizzare le interazioni sociali all'interno di un MOOC linguistico, viene presentato uno studio di caso di *Italiano accademico per studenti slavofoni* (v. §1.3.3). Sviluppato sulla piattaforma EduOpen dall'Università per Stranieri di Perugia nell'ambito del progetto Erasmus+ "Romance languages for Slavic-speaking university students", il corso si è svolto dal 20 febbraio 2023 al 2 aprile 2023 (prima edizione) e dal 3 luglio 2023 al 13 agosto 2023 (seconda edizione). Le ragioni principali di questa scelta sono state: la natura chiusa del corso e l'omogeneità di partecipanti nella prima edizione sperimentale (studenti universitari slavofoni frequentanti il corso "Lingua e letteratura italiana" dell'Università Ss. Cirillo e Metodio di Skopje) e la natura aperta del corso e l'eterogeneità di partecipanti nella seconda edizione (studenti di diversa età, nazionalità, lingua materna e di esperienza universitaria/professionale).

Il percorso di apprendimento, composto da sei moduli orientati verso la comunicazione e l'interazione accademica, mirava a sviluppare la padronanza linguistica in contesti accademici degli studenti di lingua slava. Nella prima edizione i moduli includevano un totale di 45 lezioni video, 8 testi accademici scritti, 91 attività di comprensione con autocorrezione, 27 attività interattive, 9 forum di discussione e un quiz finale alla fine di ciascun modulo (v. §1.3.3). L'uso di materiali multimediali autentici mirava a sviluppare la competenza sia linguistica che culturale dei partecipanti, oltre a quella digitale, presentando delle situazioni comunicative in un contesto accademico reale.

Lo spazio dedicato all'interazione sociale tra studenti e tutor, e tra studenti, è stato previsto nell'area comunicazione, divisa in quattro sezioni: bacheca degli Annunci (Modulo 0), dove i docenti tutor hanno fornito informazioni generali sul corso, come ad esempio il messaggio di benvenuto, le notifiche sull'apertura di ciascun modulo, i requisiti per ottenere il certificato finale, le scadenze dei quiz finali, ecc; Forum assistenza (Modulo 0), una bacheca aperta per le domande, dove gli studenti potevano contattare i tutor per chiedere supporto o segnalare problemi; Forum di Produzione (Modulo 1-6) con un compito di produzione scritta/orale proposto agli studenti; Forum di discussione (Modulo 5-6) dedicato alla pratica delle strutture e delle strategie di apprendimento appena introdotte. La valutazione tra pari è stata promossa invitando gli studenti a commentare e valutare le risposte pubblicate dai loro compagni di corso con l'aiuto di una griglia di valutazione mentre i tutor presenti in modalità sincrona potevano intervenire per fornire feedback.

37 partecipanti di lingua slava reclutati dall'Università Ss. Cirillo e Metodio (UKiM) di Skopje si sono registrati alla prima edizione del MOOC pilota, di cui 33 hanno portato il corso a termine con successo. Il gruppo di ricerca è caratterizzato da un profilo studentesco abbastanza omogeneo in termini di nazionalità, sesso, età, istruzione e campo di studio, con un'età media di 18-24 anni (87,1%) e con la maggior parte dei partecipanti che presentano le seguenti caratteristiche: macedone (73%), femminile (91,9%), studenti universitari o neolaureati in lingua e letteratura italiana (67,7%). Per quanto riguarda gli altri attori, sono stati coinvolti un professore di coordinamento, responsabile della progettazione del corso, del suo coordinamento e monitoraggio, e della gestione dei docenti tutor; un content editor, responsabile dell'aggiornamento dei contenuti del corso; quattro docenti tutor, assegnati ad uno-due moduli e responsabili del monitoraggio degli studenti e della gestione del forum.

La seconda edizione del corso ha attirato 50 partecipanti, di cui 23 si sono iscritti nella prima settimana del corso e quattro hanno ottenuto il certificato finale. Il secondo gruppo di ricerca è caratterizzato da un profilo atipico dello studente in termini di età, nazionalità, lingua materna e di esperienza universitaria/professionale, con il 50% degli studenti che dichiarano di frequentare i diversi tipi di corso (laurea triennale, master, dottorato) e il 50% che partecipa al

mercato del lavoro. Anche questa volta il corso si è svolto in modalità *tutored*, monitorato da un professore di coordinamento e quattro docenti tutor.

3.2.1 Caratteristiche dei partecipanti (prima edizione)

37 utenti hanno partecipato alla prima edizione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni*, di cui 31 utenti hanno compilato il questionario iniziale composto da 17 quesiti. Di seguito vengono presentati i dati relativi alle informazioni personali dei partecipanti: genere, fascia d'età, paese di provenienza, lingua/e madre/i, lingue straniere, livello di istruzione.

I dati relativi al genere rivelano una prevalenza del genere femminile (93,55%) su quello maschile (6,45%). Per quanto riguarda l'età, si osserva una prevalenza nella fascia 18-24 anni (84,87%). Solo 4 utenti hanno dichiarato di essere nella fascia 25-30 anni e solo un utente appartiene alla fascia 31-36 anni. Il rapporto tra l'età e il genere del campione di riferimento viene illustrato con il seguente grafico Pivot (Figura 19). Come si può notare, la maggior parte dei partecipanti sono le donne di età compresa tra i 18 e i 36 anni con solo due partecipanti maschili appartenenti alla fascia 18-24 anni.

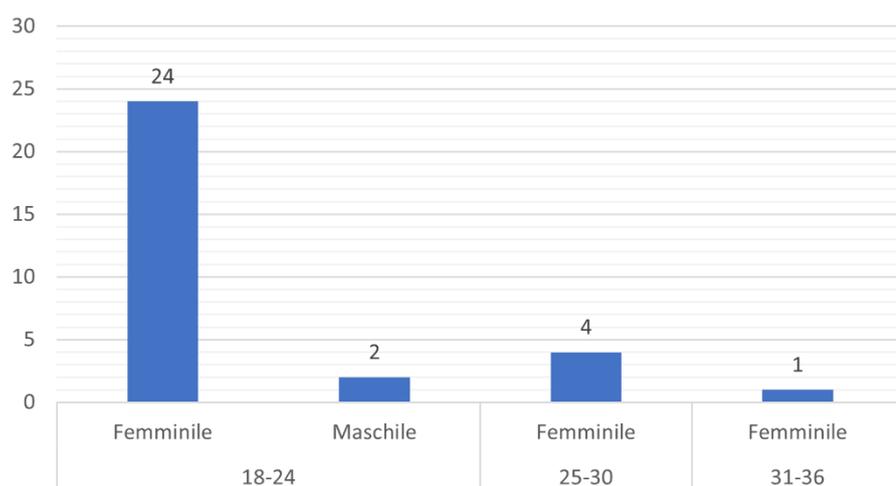


Figura 19: Rapporto tra l'età e il genere del campione di riferimento

In riferimento ai paesi di origine, la maggioranza di rispondenti proviene dalla Repubblica della Macedonia del Nord (24) seguiti da altri paesi balcanici: Bosnia-

Erzegovina (5), Croazia (1), Serbia (1). Lo confermano i dati rilevati automaticamente dalla piattaforma EduOpen che individuano i paesi di provenienza di tutti i 37 partecipanti nel modo seguente: Repubblica della Macedonia del Nord (27), Bosnia-Erzegovina (5), Croazia (1), Montenegro (2), Serbia (2). 18 utenti dichiarano di essere di madre lingua macedone, 6 – serba, 2 – macedone/serba, 2 – albanese, 2 – montenegrina, 1 – croata.

Al fine di interpretare lo sviluppo della competenza linguistica, è stato chiesto agli informanti di dichiarare le lingue straniere che conoscono, oltre all'italiano e di indicarle in ordine di acquisizione/apprendimento (es. inglese-L2, francese-L3). La maggior parte di essi, ossia 26 utenti, ha dichiarato di conoscere l'inglese come la seconda lingua d'acquisizione mentre tre rispondenti hanno indicato la lingua serba come L2, uno la lingua serbo-croata e uno macedone. È interessante notare che la maggioranza dei partecipanti (27 rispondenti) conosce almeno tre lingue straniere. Oltre all'italiano e l'inglese, altre lingue indicate sono: ceco (1), francese (7), macedone (1), serbo (4), serbo-croato (2), spagnolo (5), tedesco (6). Il bagaglio linguistico-culturale degli studenti ha costituito un elemento aggiuntivo nell'analisi dei dati sociodemografici.

I quesiti successivi (quesito 6, 7, 11) riguardano la lingua italiana, in particolare richiedevano rispettivamente che gli studenti dichiarassero da quanto tempo e dove hanno studiato l'italiano, e che valutassero il loro livello di conoscenza della lingua italiana L2/LS secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. I dati emersi si spiegano efficacemente grazie al seguente grafico Pivot (Figura 20):

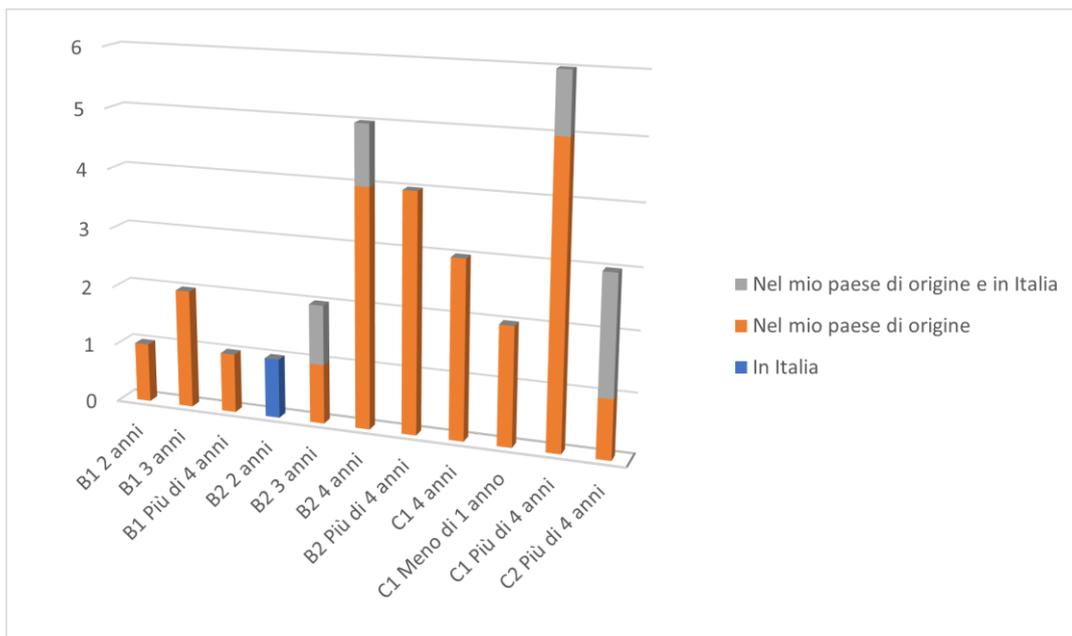


Figura 20: Rapporto tra il livello di lingua italiana secondo il QCER, il luogo in cui è stato studiato l'italiano e da quanto tempo

Come si può notare, gli studenti che dichiarano di possedere un livello di lingua italiana pari a un B2 e C1, hanno studiato prevalentemente nel loro paese di origine, contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare. Di conseguenza, infatti, solo uno studente di livello B2 dichiara di aver studiato esclusivamente in Italia. Inoltre, solo tre rispondenti dichiarano di avere un livello C2 di lingua italiana, di aver studiato nel paese di origine (1 rispondente) e in entrambi i paesi (2 rispondenti), cioè quello di origine e in Italia, e di studiarla da più di 4 anni, e nessun utente reputa di possedere un livello A1 e A2.

L'oggetto del quesito successivo chiedeva un parere soggettivo al campione di studenti intervistati, riguardo il grado di soddisfazione del livello di italiano accademico. La maggior parte di esso, l'80% per l'esattezza, si dichiara abbastanza soddisfatto e il 13.33% molto soddisfatto. Probabilmente il risultato si riferisce a quegli studenti che hanno dichiarato di possedere un livello avanzato di italiano, mentre solo 2 utenti, ossia il 6.67%, è poco soddisfatto. Dunque, partendo da questa base, si potrebbe aspettare un apprendente ben inserito nel contesto accademico italiano. Si vedano meglio le risposte ai quesiti successivi.

In riferimento alle competenze accademiche che vorrebbero sviluppare maggiormente, quasi tutti i rispondenti, ossia 29 studenti, indicano la consapevolezza del registro linguistico appropriato da utilizzare nelle interazioni quotidiane, sia scritte che orali (Figura 21). Altre competenze accademiche da migliorare riguardano: consultare fonti e utilizzarle per la scrittura (17), utilizzare strategie efficaci per comprendere meglio le lezioni, il materiale didattico e prendere appunti (15), preparare e presentare una relazione orale in classe (14), leggere, descrivere e interpretare dati numerici (8).

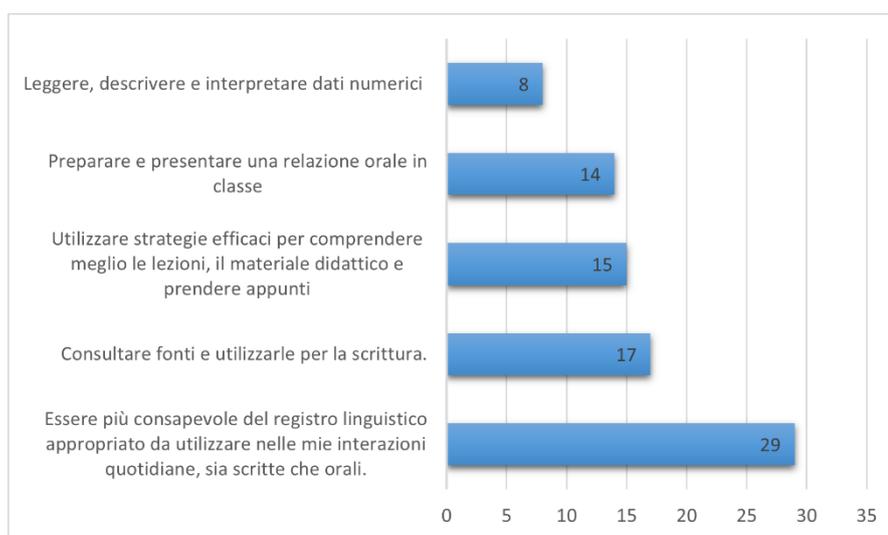


Figura 21: Competenze accademiche che gli studenti vorrebbero sviluppare maggiormente

Successivamente, ai partecipanti è stato chiesto che tipo di corso frequentassero e quale fosse il loro campo di studio/ricerca. Sinteticamente si potrebbero riassumere le risposte nel seguente modo: 4 rispondenti dichiarano di frequentare il corso di laurea magistrale e 7 il corso di laurea triennale, in particolare il corso di lingua e letteratura italiana; 15 hanno scelto “Altro” e 3 “Nessuno” per il tipo di corso frequentato, specificando poi come il campo di ricerca: lingua e letteratura italiana (12), italianistica (1), filologia / romanistica (1), linguistica (1), metodica (1). Un rispondente insegna inglese presso la scuola superiore, nessuno ha dichiarato di frequentare il corso di dottorato.

È opportuno sottolineare che la prima edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* è caratterizzata da un profilo tipico dello studente in termini di

età, istruzione e il campo di studio (v. §2.2), con una fascia d'età di 18-24 anni e l'istruzione universitaria nell'ambito di lingua e letteratura italiana.

3.2.2 Caratteristiche dei partecipanti (seconda edizione)

La seconda edizione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* ha attirato 50 partecipanti, di cui 23 si sono iscritti nella prima settimana del corso e 14 hanno compilato il questionario iniziale. Di seguito vengono presentati i dati che offrono approfondimenti demografici sui partecipanti: genere, fascia d'età, paese di provenienza, lingua/e madre/i, lingue straniere, livello di istruzione.

I dati relativi al genere rivelano una prevalenza del genere femminile (92.86%) su quello maschile (7.14%). Per quanto riguarda l'età, si osserva una prevalenza nella fascia 31-36 anni (28.57%) e oltre i 36 anni (28.57%). Solo tre utenti hanno dichiarato di essere nella fascia 18-24 anni mentre altri tre appartengono alla fascia 25-30 anni. È interessante notare che il pubblico del MOOC rivolto agli studenti universitari venga prevalentemente formato, oltre ai giovani adulti, dalle donne della fascia dai 31 anni in su. L'unico partecipante maschile appartiene alla fascia 18-24 anni, come mostra la figura (Figura 22).

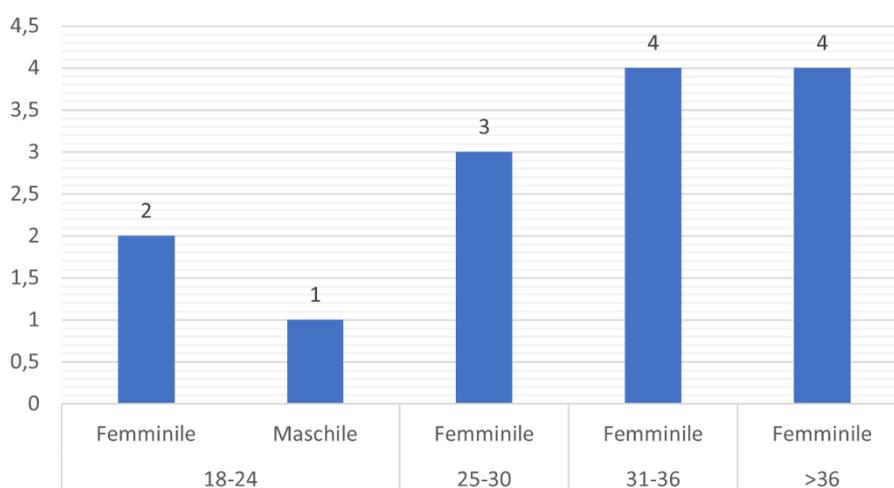


Figura 22: Rapporto tra l'età e il genere del campione di riferimento

In riferimento ai paesi di origine, la maggioranza di rispondenti proviene dai paesi slavofoni (9), quali Azerbaigian (1), Croazia (1), Macedonia del Nord (1),

Montenegro (1), Polonia (1), Russia (1), Slovacchia (1), Slovenia (1), Ucraina (1), seguiti da paesi romanzofoni: Brasile (2), Francia (1), Portogallo (1). Nove utenti dichiarano di essere di madre lingua slava: 1 – ceca/slovacca, 1 – croata, 1 – macedone, 1 – montenegrina/albanese, 1 – polacca, 2 – russa, 1 – slovena, 1 – ucraina, mentre quattro di madre lingua romanza diversa dall’italiano: 1 – francese, 3 – portoghese. Una studentessa italiana ha compilato il questionario senza aver fornito la risposta al quesito riguardante il paese di origine e la lingua madre.

Vi sono poi dati di interesse, rilevati automaticamente dalla piattaforma EduOpen, che individuano i paesi di provenienza di tutti i 50 partecipanti nel modo seguente: Azerbaigian (2), Brasile (3), Bulgaria (1), Croazia (1), Francia (2), Grecia (1), Italia (17), India (1), Macedonia del Nord (2), Montenegro (2), Polonia (2), Portogallo (3), Repubblica Ceca (1), Russia (4), Slovacchia (3), Slovenia (1), Ucraina (3), Ungheria (1). Uno studente bulgaro dichiara di essere residente o domiciliato in Spagna, una brasiliana in Portogallo, uno francese in Grecia, uno greco in Italia, due studenti italiani in Germania, una studentessa macedone in Italia, due studentesse ucraine e due studenti russi in Italia.

Il quesito successivo richiedeva che gli studenti dichiarassero le lingue straniere che conoscono, oltre all’italiano, e che le indicassero in ordine di acquisizione/apprendimento. La maggior parte di essi, ossia 9 utenti, ha dichiarato di conoscere l’inglese come la seconda lingua d’acquisizione mentre gli altri cinque rispondenti hanno indicato la lingua azera (1), francese (2), russa (1), tedesca (1) come L2. È interessante notare che la maggioranza dei partecipanti (11 rispondenti) conosce almeno tre lingue straniere. Oltre all’italiano e l’inglese, altre lingue indicate sono: azero (1), catalano (1), francese (3), portoghese (2), russo (1), serbo (1), spagnolo (7), tedesco (4). Le risposte ottenute hanno offerto approfondimenti sociolinguistici al fine di indagare lo sviluppo della competenza linguistica degli studenti.

Successivamente, ai rispondenti è stato chiesto di dichiarare da quanto tempo e dove hanno studiato l’italiano, e di valutare il loro livello di conoscenza della lingua italiana L2/LS secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Come si può notare dal grafico Pivot (Figura 23), gli studenti che dichiarano di

possedere un livello di lingua italiana pari a un A1 e B1, hanno studiato prevalentemente nel loro paese di origine mentre gli studenti di livello B2 dichiarano di aver studiato nel loro paese di origine (2 rispondenti) e in entrambi i paesi (3 rispondenti), cioè quello di origine e in Italia. Inoltre, solo due rispondenti dichiarano di avere un livello C2 di lingua italiana, di aver studiato esclusivamente in Italia (1 rispondente) e in entrambi i paesi (1 rispondente), e di studiarla da più di 4 anni, come ci si potrebbe aspettare. Nessun utente reputa di possedere un livello A2.

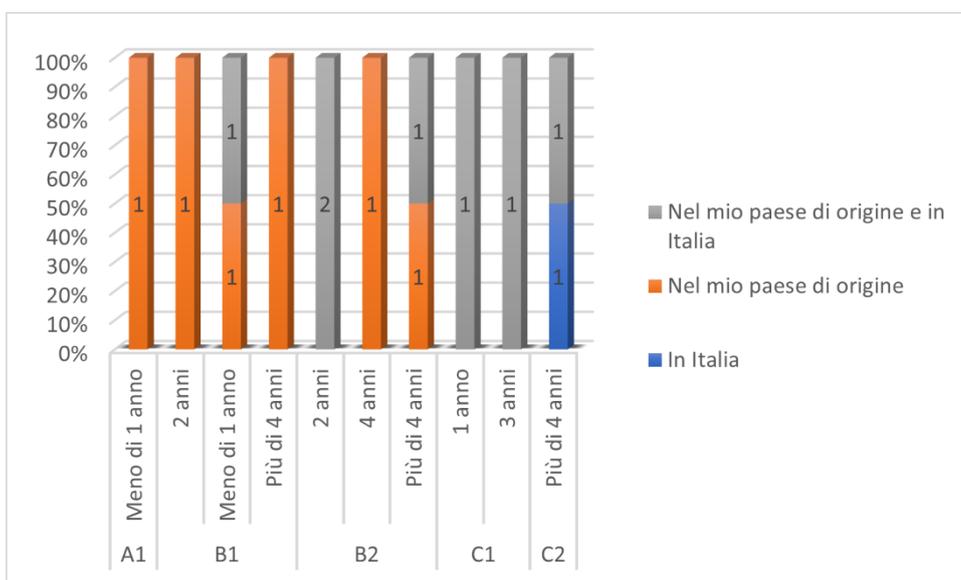


Figura 23: Rapporto tra il livello di lingua italiana secondo il QCER, il luogo in cui è stato studiato l'italiano e da quanto tempo

L'oggetto del quesito successivo chiedeva un parere soggettivo al campione di studenti intervistati, riguardo il grado di soddisfazione del livello di italiano accademico. Il 42.89% di esso si dichiara poco soddisfatto e si può dunque ipotizzare che possa avere difficoltà a comprendere e produrre testi in italiano accademico. Il 50% invece ritiene di essere abbastanza soddisfatto mentre uno studente di livello B1 non fornisce la risposta al quesito. Come si può notare dal grafico (Figura 24), il grado di soddisfazione viene condizionato dal livello di lingua italiana in possesso e il contesto in cui viene imparata da parte di rispondenti. Sette studenti che si sentono abbastanza soddisfatti del livello di italiano

accademico dichiarano di possedere un livello di lingua italiana pari a un B1 (2), B2 (2), C1 (1) e C2 (2) e di aver studiato prevalentemente in Italia (1), nel loro paese di origine (4) ed in entrambi i paesi (2), cioè quello di origine e in Italia, cinque rispondenti indicando come il campo di studio/ricerca: Filologia italiana, Glottodidattica, Lingua italiana e storia, Lingue, Scienze politiche.

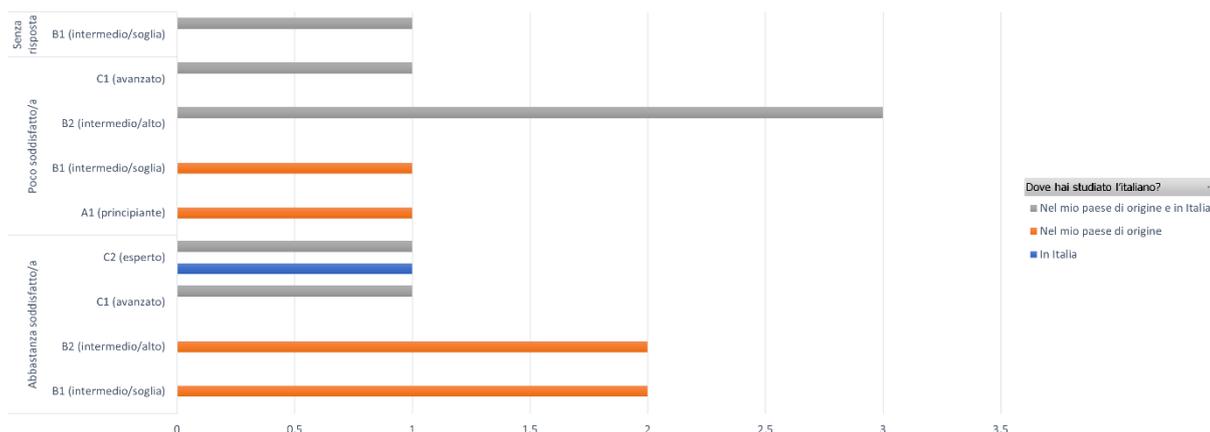


Figura 24: Rapporto tra il livello di lingua italiana, il luogo in cui è stato studiato l'italiano e il grado di soddisfazione del livello di italiano accademico

In riferimento alle competenze accademiche che vorrebbero sviluppare maggiormente, quasi tutti i rispondenti, ossia 13 su 14 (92.86%), indicano la consapevolezza del registro linguistico appropriato da utilizzare nelle interazioni quotidiane, sia scritte che orali (Figura 25). Altre competenze accademiche da migliorare riguardano: consultare fonti e utilizzarle per la scrittura (10), preparare e presentare una relazione orale in classe (10), utilizzare strategie efficaci per comprendere meglio le lezioni, il materiale didattico e prendere appunti (6), leggere, descrivere e interpretare dati numerici (5). Si può notare inoltre che gli studenti avevano l'opportunità di scegliere più alternative tra quelle proposte, o di fornirne di nuove mediante l'opzione "Altro". Due studenti scelgono tale opzione, di cui uno indica scrittura accademica come competenza alternativa che vorrebbe sviluppare mentre il secondo non specifica la risposta.

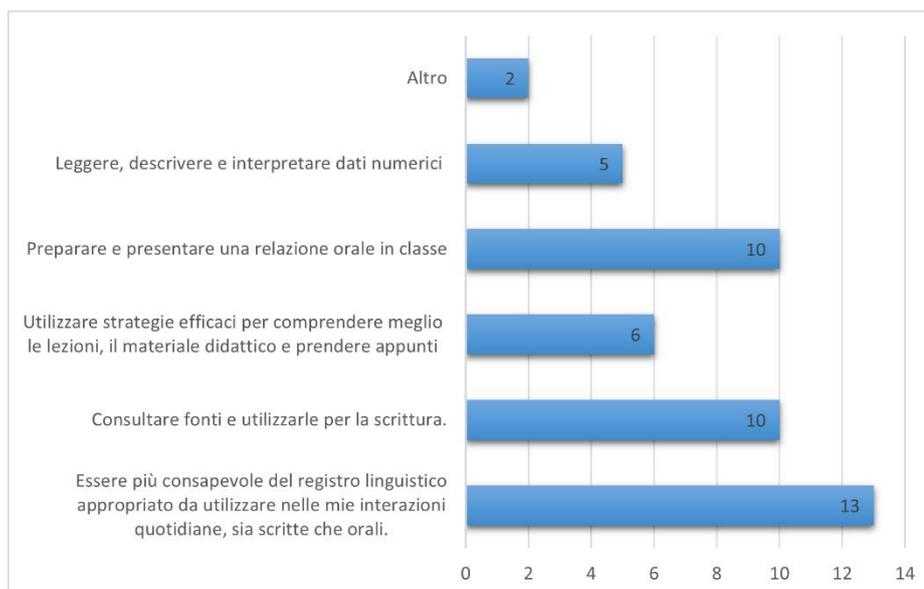


Figura 25: Competenze accademiche che gli studenti vorrebbero sviluppare maggiormente

Successivamente, ai partecipanti è stato chiesto che tipo di corso frequentassero e quale fosse il loro campo di studio/ricerca. Sinteticamente si potrebbero riassumere le risposte nel seguente modo: due rispondenti dichiarano di frequentare il corso di laurea triennale in Psicologia (1) e l’Italiano per Stranieri (1), tre il corso di Master in Filologia italiana (1) e Lingua italiana e storia (1) e due il corso di Dottorato in Linguistica; uno studente del corso di Master ha fornito una risposta errata riguardante il campo di studio; tre hanno scelto “Altro” e quattro “Nessuno” per il tipo di corso frequentato, alcuni specificando poi come il campo di ricerca: Glottodidattica (1), Lingue (1), Portoghese LS/L2 (1) e Scienze politiche (1). Nessuno di rispondenti ha dichiarato di frequentare il corso di laurea magistrale.

Il secondo gruppo di ricerca è caratterizzato da un profilo atipico dello studente in termini di età, nazionalità, lingua materna e di esperienza universitaria/professionale, ciò non sorprende considerando la natura aperta dei corsi MOOC. In assenza di dati relativi ai 36 partecipanti che non hanno compilato il questionario iniziale, si possono solo ipotizzare le motivazioni degli “studenti invisibili” per aderire al corso. I vari fattori motivazionali, sociali e psicologici potrebbero aver spinto degli apprendenti ad iscriversi senza seguire e completare, con la tendenza a “lurking” invece di “learning” (Beaudoin 2002).

3.3 Il sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen

“At the heart of MOOCs are the platforms that enable the various operations involved in offering a MOOC to be done effectively” (Daniel 2012: 8). Tra le prime piattaforme utilizzate per erogare i corsi MOOC troviamo Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), un sistema LCMS (Learning Content Management System) open source per l'erogazione e la gestione di corsi in rete. Si tratta di un ambiente di apprendimento virtuale che “garantisce la navigazione a elevati numeri di utenti, possiede adeguati strumenti di collaborazione e valutazione che permettono ai *learner* differenti livelli di partecipazione e ai docenti la realizzazione di corsi sulla base di modelli pedagogici differenziati” (Cooch *et al.* 2015, citati in Fazlagic *et al.* 2017: 1126). Le sue caratteristiche, intese come modalità di accesso, formati dei contenuti, strumenti di comunicazione, di valutazione, di engagement, di certificazione e di reporting (Henrick, de Raadt & Costello 2016, citati in Fazlagic *et al.* 2017: 1126), lo rendono un ambiente favorevole alla formazione universitaria a distanza. Per questa ragione Moodle risulta una delle piattaforme più utilizzate per l'erogazione di corsi online dagli atenei.

La piattaforma EduOpen, sviluppata per le università italiane sulla release standard versione 2.9.2+ di Moodle, rappresenta un'ambiente Moodle Based personalizzato per l'erogazione di MOOC. Il processo di sviluppo ha previsto la realizzazione di EduOpen theme con lo stesso sistema LCMS di gestione dei contenuti e con l'aggiunta di plug-in e add-on che “integrano le funzionalità della piattaforma, rendono più accattivanti e intuitivi la grafica e i layout, favoriscono un percorso di studio autoregolato per gli utenti. Il processo di aggiornamento ha condotto all'implementazione di uno strutturato catalogo dei corsi e di layout peculiari per la visualizzazione dei corsi e delle principali risorse didattiche” (Fazlagic *et al.* 2017: 1126).

Il portale EduOpen nasce nel 2016 come progetto nazionale finanziato dal MIUR che raccoglie attualmente 23 atenei italiani. La sua offerta formativa è composta da corsi semplici e pathway, ossia “percorsi formativi composti da un raggruppamento di corsi e finalizzati al raggiungimento di obiettivi formativi comuni”, che vengono

erogati attraverso diverse fasi dal pre-enrollment all'archiviazione (Fazlagic *et al.* 2017: 1127). Il sistema LMS consente di fruire i corsi MOOC in due modalità: *self-paced*, senza il supporto di tutor e con maggiore autonomia di gestione dei tempi di studio per gli apprendenti; *tutored*, con il supporto di tutor e lo svolgimento di attività che possono anche essere sincrone, collaborative e cadenzate. Al completamento delle attività formative previste all'interno del corso, viene rilasciato un attestato di partecipazione e un *open badge* dalla piattaforma Bestr. Inoltre, è possibile sostenere esami in presenza che “possano attribuire per la partecipazione ai corsi certificati verificati, crediti universitari anche in numero tale da raggiungere quelli necessari alla frequenza di corsi di perfezionamento e master” (Fazlagic *et al.* 2017: 1125-1127).

Il progetto EduOpen promuove la filosofia della Open e Digital Education e mira a colmare la lacuna tra il complesso sistema della formazione universitaria e quello della società umana attraverso lo sviluppo delle sei categorie, quali la digitalizzazione delle risorse, l'utilizzazione di sistemi mobile, l'interconnessione fra device e learners, la personalizzazione di apprendimenti e ambienti, la partecipazione attiva alla costruzione del sapere e di materiali didattici e l'openness (Wiley & Hilton 2009, citati in Fazlagic *et al.* 2017: 1131). La rete costituita è aperta all'adesione di altri atenei e di altri partners come enti di rilevanza scientifica e culturale, l'adesione attuale costituendo oltre sessanta milioni di utenti con un incremento mensile di oltre 40.000 nuovi utenti.

Uno dei principali elementi dell'EduOpen theme è la dashboard, area personale dell'utente nella quale si può modificare le impostazioni del profilo, verificare i risultati nei corsi e percorsi (pathway), scaricare gli attestati e i *badge* di corsi completati, accedere alle notifiche e ai messaggi, impostare delle preferenze. Tale strumento consente allo studente di monitorare i propri progressi in un contesto autonomo di formazione mentre ai docenti, tutor e content editor di visualizzare i corsi di cui sono responsabili nell'area denominata Docente.

La dashboard rappresenta dunque uno strumento interattivo di raccolta, monitoraggio e visualizzazione di dati e informazioni che, nel caso delle piattaforme *e-learning*, rappresenta un valido contributo per fornire sia ai docenti

che agli studenti un quadro completo delle attività di apprendimento. Per tali ragioni, è fondamentale che le piattaforme *e-learning* siano dotate di dashboard opportunamente progettate e in grado di fornire dati utili per la definizione di percorsi formativi efficaci e centrati sull'utente.

I creatori di EduOpen sottolineano che il portale cerca in una dashboard uno strumento fondamentale in grado di guidare gli utenti attraverso l'esperienza online dei percorsi di apprendimento, di sintetizzare efficacemente i principali dati, informazioni e notifiche sia per gli studenti che spesso sono iscritti ad un numero elevato di corsi e percorsi, che per gli istruttori che, dato un numero elevato di studenti iscritti, hanno bisogno di strumenti di sintesi e reporting immediati (Dipace *et al.* 2019: 31)

Nell'area personale dello studente gli utenti hanno a disposizione degli indicatori per riassumere i propri progressi all'interno di un corso, quali un'interfaccia delle *Valutazioni* con i risultati nei corsi e percorsi frequentati situata nel menù di navigazione laterale a scomparsa nonché la rappresentazione grafica del completamento di un corso espressa in percentuale e visualizzata nella vista elenco della dashboard. Tutti i corsi e percorsi sono raggruppati in tre categorie principali: in corso, prossimamente, completati (Vista Studente) / archiviati (Vista Docente) (Figura 26). La dashboard del Docente permette, inoltre, di riassumere le tendenze e le informazioni sui progressi degli apprendenti attraverso una serie di strumenti di reporting "predefiniti" forniti da Moodle LMS che, come afferma Dipace *et al.*, possono però comportare dei problemi di leggibilità per gli utenti (Dipace *et al.* 2019: 32).

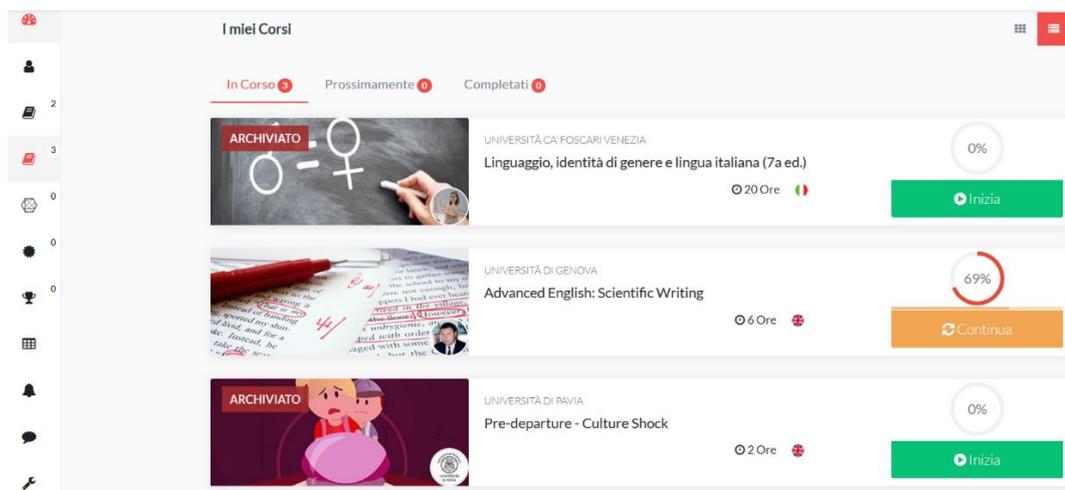


Figura 26: Dashboard Vista Studente

Nei primi due anni dell'esistenza del portale è emersa la necessità di riprogettazione dell'area dell'utente e dell'insieme di strumenti disponibili, la dashboard in particolare. I problemi riscontrati da manager didattici, docenti e studenti hanno portato ad un processo di aggiornamento del catalogo e del layout del corso. Nelle successive attività di sviluppo del team di progettazione è stato previsto l'aggiornamento delle modalità di svolgimento dei percorsi (pathway), delle modalità di valutazione e certificazione, della predisposizione di sistemi di accessibilità nonché il perfezionamento di sistemi di reporting e analytics” (Fazlagic *et al.* 2017: 1131).

Il sistema di reporting e analytics attuale consente al Docente di tracciare lo stato di avanzamento degli studenti su EduOpen in diversi modi. Il Blocco Amministrazione del corso permette di accedere a una serie di strumenti per controllare i progressi e l'accesso al corso: *Impostazione registro valutatore* per una panoramica di tutte le valutazioni; *Log* e *Live Log* per avere, sotto forma di lista, gli accessi alle risorse; *Attività del corso* per un riassunto tabellare degli accessi complessivi alle risorse; *Completamento attività* e *Completamento corso* per una panoramica dello stato di completamento delle attività e del corso.

Ogni corso ha il proprio *Registro valutatore* (Figura 27), al quale si accede dal collegamento *Valutazioni* situato nel menù di navigazione laterale a scomparsa oppure dal Blocco Amministrazione sotto la voce *Amministrazione del corso* > *Impostazione registro valutatore*. Le attività di tipo quiz con autocorrezione

registrano automaticamente i voti al suo interno. Alternativamente, le Valutazioni possono essere inserite manualmente dai docenti direttamente nel registro. Il Registro valutatore raccoglie tutte le valutazioni dell'intero corso e permette di visualizzarle in una griglia, suddivise in categorie. Le valutazioni sono inizialmente mostrate sotto forma di punteggi grezzi, per visualizzarle come percentuale occorre impostarle nel modo desiderato.

The screenshot shows the 'Registro valutatore' interface. At the top, there are navigation tabs: 'Registro valutatore' (selected), 'Storia delle valutazioni', 'Scheda obiettivi', 'Scheda globale utente', 'Scheda singola', and 'Scheda individuale'. Below the tabs, it indicates 'Tutti i partecipanti: 30/30'. There are filters for 'Nome' and 'Cognome', both set to 'Tutti', with an alphabetical grid (A-Z) for each. The main table is titled 'Italiano accademico per st...' and has columns for 'Cognome', 'Nome', 'Indirizzo email', and four exercise categories: '12.1 Esercizi', '10.1 Esercizi', '9.1 Esercizio', and '7.1 Esercizio'. The table contains six rows of student data with various scores and icons for grid view and search.

Cognome	Nome	Indirizzo email	12.1 Esercizi	10.1 Esercizi	9.1 Esercizio	7.1 Esercizio
[Icon]	[Icon]	[Icon]	-	-	-	-
[Icon]	[Icon]	[Icon]	-	-	-	-
[Icon]	[Icon]	[Icon]	28,50	-	30,00	30,00
[Icon]	[Icon]	[Icon]	-	-	-	-
[Icon]	[Icon]	[Icon]	27,00	-	30,00	30,00
[Icon]	[Icon]	[Icon]	20,25	20,77	20,00	20,00

Figura 27: Registro valutatore

Oltre al *Registro valutatore*, diversi *Report* del corso sono disponibili per il docente come ausilio al tracciamento dello stato di avanzamento degli apprendenti. I registri *Log* e *Live Log* sono i rapporti di attività che possono essere generati dal docente da *Amministrazione del corso > Report > Log > Ottieni i Log*, *Amministrazione del corso > Report > Live Log*.

È possibile filtrare il *Report-Log* in base ai partecipanti, ai giorni, alle attività, alle azioni (*Crea*, *Visualizza*, *Aggiorna*, *Elimina*, *Tutte le modifiche*), alle fonti (*CLI*, *Ripristino*, *Web*, *Web service*, *Altro*) e agli eventi (*Insegnamento*, *Partecipazione*, *Altro*). Il filtro per gli eventi consente di visualizzare azioni svolte da un docente (*Insegnamento*), ad esempio aggiornare una risorsa; azioni svolte da uno studente (*Partecipazione*), ad esempio intervenire in un forum; oppure azioni svolte da utenti con ruoli diversi da docente o studente (*Altro*).

I log ottenuti offrono un elenco degli accessi alle risorse sotto forma di tabella dati ordinata secondo le seguenti categorie: data/ora, nome dell'utente, utente coinvolto,

contesto dell'evento (ad es. *Corso: Italiano accademico per studenti slavofoni*), componente (ad es. *Sistema, Forum, Quiz, Eduplayer*), evento (ad es. *Visualizzato corso, Aggiornato completamento attività del corso, Inviato tentativo quiz*), descrizione, origine (*web*), indirizzo IP dell'utente (Figura 28). È possibile scaricare la tabella dati in diversi formati: Valori separati da virgola (.csv), Microsoft Excel (.xlsx), Tabella HTML, Javascript Object Notation (.json), Open Document (.ods).

Data/Ora	Nome completo dell'utente	Utente coinvolto	Contesto dell'evento	Componente	Evento	Descrizione	Origine	Indirizzo IP
17 luglio 2023, 10:37			Quiz: 3.1 Esercizi	Quiz	Visualizzato tentativo quiz	The user with id '130220' has viewed the attempt with id '949573' belonging to the user with id '130220' for the quiz with course module id '29760'.	web	49.37.105.222
17 luglio 2023, 10:37		-	Eduplayer: 4. IL PROFESSORE DÀ ISTRUZIONI PER UN COMPITO A CASA	eduplayer	Visualizzato modulo corso	The user with id '138142' viewed the 'eduplayer' activity with course module id '29824'.	web	1.46.148.214
17 luglio 2023, 10:37		-	Eduplayer: 4. IL PROFESSORE DÀ ISTRUZIONI PER UN COMPITO A CASA	eduplayer	Visualizzato modulo corso	The user with id '138142' viewed the 'eduplayer' activity with course module id '29824'.	web	1.46.148.214
17 luglio 2023, 10:37			Eduplayer: 4. IL PROFESSORE DÀ ISTRUZIONI PER UN COMPITO A CASA	Sistema	Aggiornato completamento attività del corso	The user with id '138142' updated the completion state for the course module with id '29824' for the user with id '138142'.	web	1.46.148.214

Figura 28: Report Log

Si possono usufruire anche di report relativi alle *Attività del corso* con un riassunto tabellare degli accessi complessivi alle risorse (Figura 29). Il numero di visualizzazioni di ogni attività e il rispettivo numero di utenti che hanno effettuato tali visualizzazioni possono essere generati dal docente da *Amministrazione del corso > Report > Attività del corso*.

Attività	Letture	Accesso più recente
📢 Annunci	216 visualizzazioni di 24 utenti	lunedì, 24 luglio 2023, 07:39 (2 ore 39 min.)
🗨️ Forum assistenza	127 visualizzazioni di 13 utenti	lunedì, 24 luglio 2023, 07:39 (2 ore 39 min.)
📖 Istruzioni per svolgere il corso	83 visualizzazioni di 22 utenti	domenica, 23 luglio 2023, 18:43 (15 ore 34 min.)

Figura 29: Report *Attività del corso*

Altri due report relativi al completamento delle attività e del corso sono disponibili, solo se precedentemente abilitati, da *Amministrazione del corso > Report > Completamento attività* e *Amministrazione del corso > Report > Completamento corso*. Per quanto riguarda il primo registro, il docente può indicare per ogni attività del corso le modalità di completamento. L'avvenuto completamento può essere contrassegnato manualmente dallo studente, oppure indicato automaticamente come completato una volta soddisfatti i criteri specificati, quali la consegna di un compito, la visualizzazione di una risorsa, la pubblicazione di un post sul forum. Il corretto completamento delle attività viene poi indicato tramite un segno di spunta visibile accanto all'attività (Figura 30).

Nome / Cognome / Indirizzo email	Questionario iniziale	Questionario finale	Mini-guida del corso	Tecnico-scientifico o ...	Liberatoria	Etichetta	1. PERCHÉ SEI VENUTO A ...	1.1 Esercizio	1.2 Gioca con l'italiano	2. IL SISTEMA UNIVERSITARIO...	3. I PROBLEMI PRATICI NELLA...	3.1 Esercizi	4. INFORMAZIONI PRATICHE ...	4.1 Esercizi	5. E-MAIL CON RICHIESTA DI ...
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>								

Figura 30: Report *Completamento attività*

Un'estensione del *Completamento attività* è il *Completamento corso* che consente di contrassegnare un corso come ufficialmente completato, manualmente o automaticamente, sulla base dei criteri specificati in *Amministrazione del corso > Criteri di completamento*. Se il Blocco *Completamento corso* è abilitato dal docente nelle impostazioni del corso, gli apprendenti possono vedere il proprio stato di avanzamento durante il corso mentre i docenti possono vedere lo stato di

avanzamento globale degli studenti da *Amministrazione del corso > Report > Completamento corso*.

Nel Blocco Amministrazione della piattaforma EduOpen non sono ancora disponibili due strumenti importanti per monitorare le attività degli allievi in un corso, ovvero *Report Statistiche* per avere una panoramica degli accessi alle risorse in forma grafica (Figura 31) e *Report Insights* che grazie alla funzionalità *Analitica*, da Moodle 3.4 in avanti, fornisce analisi dell'apprendimento sotto forma di report dettagliati, descrittivi e prescrittivi, per supportare gli studenti a rischio. La versione Moodle 3.8 offre tre modelli di analisi: *Studenti a rischio di abbandono*, *Prossime attività in scadenza* e *Nessun insegnamento*, che a sua volta possono contenere indicatori (predittori), obiettivi (il risultato previsto), intuizioni (le previsioni stesse), notifiche (messaggi inviati come risultato delle intuizioni) e azioni suggerite (ad es. inviare un messaggio allo studente, visualizzare il rapporto di attività del corso dello studente). “Intuizioni” di analisi consentono ai docenti di monitorare gli studenti che non hanno effettuato accesso al corso di recente o dall'inizio al fine di motivarli e fornire assistenza attraverso una notifica con le previsioni e le corrispondenti azioni suggerite.

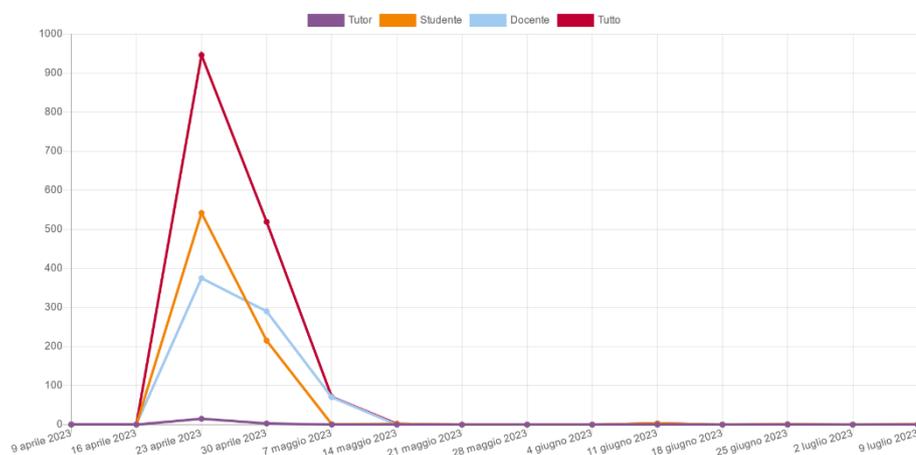


Figura 31: *Report Statistiche*

Il sistema di reporting e analytics di EduOpen rende l'analisi dell'apprendimento online accessibile e gestibile. Nonostante ciò gli ultimi sviluppi in Learning Analytics offrono nuovi strumenti ad educatori e amministratori per supportare meglio gli studenti mentre avanzano nei loro corsi. Le ultime versioni di Moodle,

basandosi sulla funzionalità *Analitica*, utilizzano Learning Analytics e reportistica in modo efficace per misurare e aumentare il coinvolgimento degli studenti, in particolare nel fornire assistenza agli studenti a rischio. Il sistema LA offerto dalla piattaforma EduOpen richiede dunque degli obiettivi più concreti del processo di innovazione e aggiornamento. “Con una maggiore comprensione di come gli studenti rispondono ai corsi, gli educatori e le organizzazioni possono creare un’esperienza di eLearning che sia vantaggiosa per tutti, assicurando che ogni elemento aiuti gli studenti a raggiungere i loro obiettivi” (Macdonald 2023).

3.4 La raccolta dei dati

I dati generati dalla partecipazione ai MOOC sono senza dubbio “grandi” e richiedono quindi una metodologia che sfrutti strumenti sia qualitativi che quantitativi per comprendere i comportamenti interattivi degli studenti in questi contesti. Come accennato in precedenza, l’utilizzo di diverse tecniche di Learning Analytics consente di misurare dati quantitativi e di rilevare quelli qualitativi, al fine di supportare gli instructional designer nella progettazione del MOOC (Sannicandro *et al.* 2019, citati in Fabbri & Trisolini 2020: 108). Da qui emerge la scelta di applicare Learning Analytics come metodologia di analisi del MOOC di italiano accademico volta ad esplorare l’interazione degli studenti al suo interno.

I dati di questo studio sono stati estratti dal sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen. Un totale di 70.836 record (prima edizione) e di 19.321 record (seconda edizione) sono stati estratti dai *Log* delle attività per 37 e 50 studenti rispettivamente, quattro tutor, un professore di coordinamento e un content editor. Inoltre, sono stati considerati i voti finali di ogni studente riportati nel *Registro valutatore*, in particolare la valutazione totale del corso sotto forma di punteggi e la valutazione in itinere sotto forma di percentuale media e graduatoria letterale, nonché altri dati ottenuti dai rapporti *Attività del corso*, *Completamento attività* e *Completamento corso*. Tutti i dati di traccia digitale sono stati raccolti nei file formato Excel dai quali sono state poi realizzate le tabelle esplicative e i grafici presenti in questo lavoro.

Oltre ad analizzare le “tracce digitali” e le valutazioni degli studenti, sono state registrate le osservazioni informali sulla partecipazione al forum di discussione attraverso circa tre ore di analisi settimanale durante la progressione del corso. Le osservazioni miravano ad esaminare le interazioni avvenute tra gli attori coinvolti nei diversi forum tenendo presente i seguenti aspetti degli scambi comunicativi: il volume, le caratteristiche, la lingua utilizzata e il feedback dei pari. L’analisi qualitativa di tutti i post del forum in termini di interazione comunicativa ha permesso di indagare le domande di ricerca confermando i modelli di comunicazione interpretati attraverso la metodologia Learning Analytics dell’indagine.

Infine, sono stati somministrati sondaggi pre e post-corso, fornendo approfondimenti demografici a supporto dell’indagine sulle discussioni del forum (questionario pre-corso) nonché informazioni qualitative sulla soddisfazione degli studenti con il corso (questionario post-corso). Il questionario iniziale composto da 17 quesiti, messo a disposizione dei corsisti nella prima settimana del corso, è stato compilato da 31 utenti nella prima edizione e da 14 utenti nella seconda edizione, rivelando i dati relativi alle informazioni personali dei partecipanti: genere, fascia d’età, paese di provenienza, lingua/e madre/i, lingue straniere, livello di istruzione, dichiarato livello di lingua italiana, livello di soddisfazione dell’italiano accademico, competenze accademiche da migliorare. Il questionario finale invece è stato compilato da 26 utenti nella prima edizione del MOOC e da 6 utenti nella seconda edizione. I 36 quesiti miravano ad indagare il livello di soddisfazione dei corsisti con la struttura e la durata del corso, con le modalità di interazione, il feedback e lo *scaffolding* offerto.

I quesiti prevedevano le seguenti tipologie di opzioni di risposta: scale single item semanticamente autonome, scale a parziale autonomia semantica, scale di Likert a cinque modalità (da totalmente d’accordo a totalmente in disaccordo) e scale Cantril (punteggio da 0 a 10). La scelta di domande singole è stata dettata dall’intenzione di garantire massima chiarezza nella presentazione dei quesiti ma anche per economia temporale, ossia per velocizzare i tempi di compilazione del test. I risultati complessivi del questionario iniziale e finale sono stati raccolti nei file formato Excel dai quali sono state elaborate le tabelle e i grafici per visualizzare i

risultati. La maggioranza dei candidati ha risposto in maniera ottimale a tutte le domande: alcune prevedevano l'obbligo di risposta, altre no e altre ancora prevedevano una risposta aperta. In quest'ultima tipologia di risposta non è stato semplice ripulire i dati forniti, poiché le risposte erano molteplici e molto differenti tra loro.

L'integrazione di diversi metodi di ricerca nella raccolta dei dati – sondaggi, osservazione e tracciamento dello stato di avanzamento attraverso Learning Analytics – ha permesso di fornire informazioni sul processo di apprendimento degli studenti e, in particolare, su come i partecipanti tendevano ad interagire tra loro all'interno del LMOOC di italiano accademico. I dati di traccia digitali hanno consentito di quantificare e analizzare la partecipazione al forum in riferimento alla valutazione finale al fine di indagare la relazione tra il ruolo dell'apprendente nella rete sociale di interazioni e la sua *performance* linguistica nel corso. I sondaggi e le osservazioni hanno rilevato i dati qualitativi, integrandoli con quelli quantitativi in un *framework* unificato analizzato collettivamente, consentendo una triangolazione più oggettiva e completa sui dati di traccia digitale.

4. L'analisi dei dati

In questa sezione ci occuperemo dell'analisi dei dati del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* (prima e seconda edizione). Vengono presentati i risultati dell'osservazione degli scambi interattivi nei forum considerando i seguenti aspetti: il volume e le caratteristiche dei commenti lasciati dagli utenti, la competenza linguistica degli apprendenti e il feedback dei pari (v. §4.1). L'analisi di natura qualitativa sugli scambi conversazionali viene incrociata con i dati estratti dal sistema di reporting e analytics della piattaforma EduOpen al fine di fornire indicatori rilevanti sulle attività degli studenti e sul loro coinvolgimento. Oltre ad analizzare le “tracce digitali”, sono stati considerati i voti finali di ogni studente riportati nel *Registro valutatore*, in particolare la valutazione totale del corso sotto forma di punteggi e la valutazione in itinere sotto forma di percentuale media e graduatoria letterale (v. §4.2).

Infine, vengono presentati i risultati del sondaggio pre e post-corso, fornendo approfondimenti demografici a supporto dell'indagine sulle discussioni del forum (questionario pre-corso) nonché informazioni qualitative sul livello di soddisfazione dei corsisti con il corso, nello specifico con le modalità di interazione, il feedback e lo *scaffolding* offerto (questionario post-corso) (v. §4.3).

4.1 Gli scambi interattivi nei Forum

“Discussion is the heart of a Language MOOC. The most important work goes on there, whether it's discussing a reading, sharing writing, or testing out a grammar point. What should discussion look like in an LMOOC?” (Sokolik 2014: 22). I forum di discussione costituiscono lo spazio deputato all'interazione sotto forma di comunicazione e scambio di informazioni all'interno della comunità degli apprendenti. Essi rivestono un ruolo fondamentale nei Language Massive Open Online Courses (LMOOC), facilitando la comunicazione tra un numero elevato di partecipanti e lo sviluppo dell'abilità di interazione orale/scritta, un fattore cruciale per l'apprendimento delle lingue.

I forum di discussione sono stati ampiamente utilizzati come strumenti di apprendimento online dal 1990, la loro crescente importanza portando ad alcuni tentativi di valutare il loro potenziale. È stata studiata la relazione tra le *performance* degli apprendenti e i modelli di interazione nei forum, i risultati dimostrando che i forum non supportano l'apprendimento come previsto (Thomas 2002). Sono stati osservati alcuni elementi di criticità, tra i quali “il problema della difficoltà di gestire i grandi numeri di iscritti che ha un impatto sulla creazione del network nelle linee di discussione dei forum, la scarsa partecipazione alle discussioni e la frammentarietà, la reale efficacia degli scambi interattivi nel promuovere la costruzione condivisa delle conoscenze e creare le condizioni per l'apprendimento” (Maffei 2020: 103).

Nonostante le criticità emerse, i forum sono diventati il principale strumento di interazione tra i partecipanti su molte piattaforme MOOC. Con un numero elevato di studenti e pochi tutor, è stata sottolineata la necessità di un apprendimento collaborativo con il supporto *peer-to-peer* e di tutor. Il valore della partecipazione ai forum del LMOOC attraverso attività collaborative è stato ribadito da Barcena *et al.*, anche se i risultati del loro studio non sono stati promettenti, rivelando che la metà degli utenti attivi tende a pubblicare solo un messaggio e circa il 3% più di dieci (Bárcena, Martín-Monje & Read 2015). Tuttavia, la partecipazione al forum è considerata più produttiva in termini di risultati di apprendimento rispetto al semplice seguire il corso, come affermato da Bali (Bali 2014), e la sua efficacia nei LMOOC è stata collegata alla natura autentica dei compiti di apprendimento (Beaven, Codreanu & Creuzé 2014). Beaven *et al.* sottolineano l'importanza del legame delle attività di apprendimento del forum con il contenuto del corso per un'interazione significativa degli apprendenti. Inoltre, sono stati presentati alcuni vantaggi dei LMOOC per la pratica linguistica, in particolare la struttura e l'uso della lingua target nonché l'incorporazione del contesto e della pragmatica (Martín-Monje & Bárcena 2014).

Come mezzo primario di interazione tra apprendenti e tutor, i forum di discussione rivestono un ruolo fondamentale nei corsi MOOC, con aspettative diverse tra cui aumentare il coinvolgimento, promuovere l'apprendimento profondo, mantenere il livello di motivazione e ridurre il rischio di abbandono (Sokolik 2014). Dato i

grandi numeri di partecipanti, l'apprendimento collaborativo con la valutazione e il supporto tra pari è considerato fondamentale nella pedagogia LMOOC. Nonostante ciò, gli studi di valutazione hanno fornito finora i risultati contraddittori su alcuni aspetti e ulteriori ricerche sono necessarie per determinare le migliori prassi per l'uso del forum ed esplorare alternative (Onah, Sinclair & Boyatt 2014).

In questo paragrafo ci occuperemo dell'analisi dei forum del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*, nello specifico vengono presentati i risultati dell'osservazione degli scambi interattivi considerando i seguenti aspetti: il volume e le caratteristiche dei commenti lasciati dagli utenti, la competenza linguistica degli apprendenti e il feedback dei pari. L'analisi di natura qualitativa sugli scambi conversazionali viene incrociata con i dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento al fine di fornire indicatori rilevanti sulle attività degli studenti e sul loro coinvolgimento.

Nel MOOC di italiano accademico si è cercato di far interagire tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento attraverso l'attività di forum assistiti dai tutor. Nella sua funzione di moderatore, il tutor stimola e orienta la comunicazione tra i corsisti all'interno dei forum. Il suo ruolo consiste nel guidare l'apprendimento e fornire sostegno, "con l'obiettivo di offrire gli strumenti per un progressivo percorso verso l'autonomia dell'apprendente" (Maffei 2020: 108). Il corso mirava a garantire il tutoraggio costante nelle quattro sezioni dell'area comunicazione: oltre alla bacheca degli Annunci e al Forum assistenza del Modulo 0, ogni modulo prevede un Forum di Produzione (Modulo 1-6) e gli ultimi due moduli comprendono tre Forum di discussione dedicate al riutilizzo dei contenuti della settimana. L'obiettivo era quello di trovare un equilibrio in modo che l'assistenza dei tutor facilitasse la comunicazione e l'interazione tra i partecipanti, e che il tutor fosse percepito come una guida e un punto di riferimento in un percorso di apprendimento collaborativo.

4.1.1 Prima edizione

In questa sezione vengono presentati i risultati dell'indagine effettuata sui forum della prima edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*. Nella Tabella 8 si riportano i forum analizzati con il rispettivo numero di interventi effettuati dai tutor e dagli apprendenti. Dai dati si evince che l'andamento degli interventi aumenta progressivamente nel corso delle sei settimane, con l'eccezione di una leggera flessione nella quarta e sesta settimana. Nel Modulo 0 l'andamento rimane sostanzialmente invariato con due forum, Forum Annunci e Assistenza, monitorati dai tutor costantemente.

Modulo	Forum	Numero totale interventi	
		Tutor	Apprendente
Modulo 0	Annunci	18	
		18	0
	Forum assistenza	20	
		13	7
Modulo 1	Forum 2.6 Produzione	2	
		1	1
Modulo 2	Forum 2.8 Produzione	7	
		0	7
Modulo 3	Forum 2.6 Produzione	8	
		0	8
Modulo 4	Forum 3.4 Produzione	4	
		0	4
Modulo 5	Forum 2.5 Produzione	1	
		0	1
	Forum 3.1	9	
		0	9
Modulo 6	Forum 3.4 Produzione	1	
		0	1
	Forum 3.1	4	
		0	4
	Forum 3.2	1	
		0	1

Tabella 8: I forum analizzati con il rispettivo numero di interventi effettuati dai tutor e dagli apprendenti

Dalla tabella si nota che gli interventi degli apprendenti nei forum costituiscono una quantità molto esigua rispetto al numero totale degli iscritti (37). La tendenza ad una scarsa partecipazione ai forum non sorprende, considerando la natura aperta dei MOOC, che consente la fluidità della partecipazione e la libertà di fruire secondo tempi personali (Maffei 2020: 105). Inoltre, i corsisti possono avere stili di apprendimento molto diversi, e talvolta “la mancanza di impegno attivo non corrisponde ad una mancanza di coinvolgimento o al fatto che l’apprendimento non stia avvenendo” (Wise, Zhao & Hausknecht 2013, citati in Hernández-García 2014: 149). Lo sostengono Smith & Smith (2014), affermando che gli apprendenti “passivi” possono far parte di una comunità di apprendimento e beneficiare dai forum dalla semplice osservazione della discussione degli apprendenti attivi (Smith & Smith 2014: 88-89):

«So, online learners can be part of a community of learning (‘engaging’ in the community), not only learning by doing, but also learning from the contributions of others. So, taking this further, participation does not have to mean posting/speaking or being seen to contribute. The authors prefer ‘engagement’ as a learning metaphor; it suggests, more strongly, that a learner can be active and part of a learning community by looking and listening, as well as speaking and writing. As learning is actually a mixture of acquisition and participation (rather than one or the other), this suggests that within a community of learning learners can acquire and participate as much as they find useful».

Dato che gli strumenti di comunicazione permettono ai tutor di osservare solo le attività di partecipanti attivi, le informazioni sul coinvolgimento degli “studenti invisibili” (Beaudoin 2002) risultano difficili da rilevare senza le tecniche di Learning Analytics. La Tabella 9 riporta dunque i dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento, il numero di visualizzazioni della discussione sui forum e del forum, nonché il numero di utenti che hanno effettuato tali visualizzazioni, per verificare se l’apprendimento sia realmente avvenuto. I risultati rivelano che la maggior parte degli apprendenti visualizza i forum senza aver letto la discussione con l’eccezione dell’area comunicazione dedicata agli annunci ed all’assistenza, in cui si verifica l’alta partecipazione degli “studenti invisibili”. La

discussione degli Annunci è stata visualizzata 109 volte da 21 studenti, mentre quella del Forum assistenza 92 volte da 11 studenti, il che costituisce una quantità abbastanza elevata rispetto al numero totale degli iscritti.

Modulo	Forum	Discussione visualizzata	Discussione visualizzata: numero utenti	Visualizzato modulo corso	Visualizzato modulo corso: numero utenti
Modulo 0	Annunci	109	21	59	21
	Forum assistenza	92	11	106	27
Modulo 1	Forum 2.6 Produzione	1	1	97	34
Modulo 2	Forum 2.8 Produzione	15	2	97	35
Modulo 3	Forum 2.6 Produzione	10	1	80	34
Modulo 4	Forum 3.4 Produzione	2	2	65	34
Modulo 5	Forum 2.5 Produzione	1	1	59	33
	Forum 3.1	6	2	142	33
Modulo 6	Forum 3.4 Produzione	1	1	53	32
	Forum 3.1	0	0	142	33
	Forum 3.2	0	0	59	33
Totale Modulo 1-6		237	27	817	36

Tabella 9: I dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento relativi al numero di visualizzazioni dei forum

Per quanto riguarda gli scambi comunicativi che avvengono nei forum, i risultati mostrano che il volume delle conversazioni è generalmente molto basso. Nel Forum assistenza la conversazione avviene tra due interlocutori, l'apprendente e il tutor, spesso limitandosi ad una tripla: richiesta dell'apprendente, risposta del tutor, ringraziamento dell'apprendente. Le richieste che generano la conversazione riguardano i problemi con la consegna del compito, lo svolgimento dell'attività

oppure con l'accesso alla piattaforma, viene quindi richiesta l'assistenza di natura tecnica. Nei forum di produzione si osserva un occasionale scambio comunicativo tra l'apprendente e il tutor seguendo un modello partecipativo di due turni: il compito dell'apprendente e il feedback del tutor. Gli studenti consegnano il compito assegnato e il tutor fornisce il feedback dove necessario. Come si nota dal grafico (Figura 32), gli scambi comunicativi nei forum costituiscono una percentuale molto esigua della quantità complessiva dei post, tranne il Forum assistenza e il Forum Produzione del primo modulo, in cui il tutor interviene per fornire il feedback.

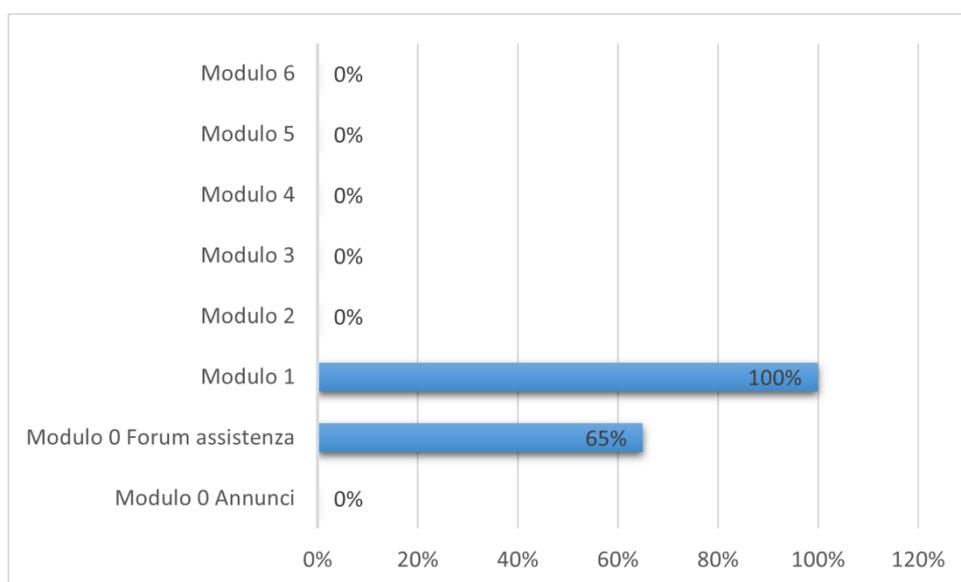


Figura 32: Percentuali degli scambi comunicativi tra apprendenti e il tutor in rapporto al numero dei post

A livello linguistico, si evince che gli studenti hanno a disposizione mezzi comunicativi per intervenire, corrispondenti al livello B2/C1 dichiarato dalla maggior parte, tendendo ad espandere la conversazione e utilizzando il registro formale appropriato. Gli interventi di produzione scritta sono in generale abbastanza lunghi con la media di 6,5 battute nel Forum assistenza, 11,9 battute nel Forum 2.8 Produzione (lettera formale), 16,5 battute nel Forum 3.1 (lettera informale) e 20 battute nel Forum 3.2 (testo argomentativo). La lunghezza delle video-presentazioni è di circa 1 minuto nel Forum 2.3 Produzione (autopresentazione formale e informale) e di circa 3 minuti nel Forum 3.4 Produzione (presentazione di strategie di apprendimento efficaci), come richiesto nel compito.

Per quanto riguarda il feedback dei pari, nei forum di produzione agli studenti viene chiesto di autovalutare il proprio lavoro osservando la griglia di autovalutazione e di fornire un feedback alle produzioni di compagni di corso. Su tutti i forum si osserva la scarsa tendenza ad interagire tra pari e non vengono registrati gli scambi comunicativi con il feedback fornito dagli apprendenti. Gli studenti tendono a postare il loro intervento sotto forma di compito individuale, in alcuni casi osservando altri interventi senza però commentarli. Di conseguenza, non è stato possibile effettuare l'analisi del feedback dei pari in termini della quantità e della tipologia come inizialmente previsto.

I motivi che determinano la tendenza a non interagire tra pari nei MOOC linguistici possono essere legati a diversi fattori, quali le limitate competenze in una L2, lo stile cognitivo dell'apprendente, il clima affettivo negativo nell'ambiente del forum, la percezione che il feedback non sia affidabile. Dato che il gruppo di ricerca rappresenta un profilo studentesco abbastanza omogeneo in termini di caratteristiche cognitive e strumenti linguistici disponibili, si può ipotizzare che l'idea del feedback fornito dagli apprendenti non sia stata percepita positivamente. Per questa ragione la presenza del tutor risulta indispensabile sia per fornire un feedback affidabile e consistente che stimolare il feedback corretto e adeguato da parte degli apprendenti. Come afferma Brinton *et al.* (2014), l'importanza del tutor risiede proprio nel fatto che fornisce un feedback affidabile e mette in atto strategie mirate ad incrementare il volume della discussione (Brinton *et al.*, citati in Maffei 2020: 108). Lantolf & Thorne (2006) ritengono invece che ricevere un feedback sulla *performance* sia importante per promuovere l'apprendimento autonomo attraverso lo sviluppo della "zona di sviluppo prossimale" ("Zone of Proximal Development") dell'apprendente (Vygotskij 1978).

I risultati dell'indagine effettuata sui forum della prima edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* confermano alcuni elementi di criticità e potenzialità messi in evidenza dalla letteratura in materia. La tendenza ad una partecipazione passiva nei forum ed alla mancanza degli scambi interattivi tra apprendenti viene considerata, da una parte, come un aspetto negativo che limita la costruzione delle conoscenze attraverso l'apprendimento collaborativo. Dall'altra parte essa può essere percepita come "la libertà di apprendere rispettando modalità

e stili cognitivi diversi” (Maffei 2020: 121). Resta al tutor guidare e orientare questa “libertà di apprendere” al fine di attivare la dimensione comunitaria del forum nella lingua target. Stabilito questo, rimane ancora da indagare come guidare e orientare l’apprendimento online quando l’assistenza del tutor non può essere fornita al fine di prevenire il progressivo abbandono dell’attività nei forum da parte degli studenti.

4.1.2 Seconda edizione

Di seguito vengono presentati i risultati dell’indagine effettuata sui forum della seconda edizione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni*. Come nella sezione precedente (v. §4.1.1), vengono dapprima riportati i forum analizzati con il rispettivo numero di interventi effettuati dai tutor e dagli apprendenti (Tabella 10). Dai dati si evince che l’andamento globale rimane sostanzialmente invariato nel corso delle sei settimane con una leggera diminuzione nella prima e terza settimana, in cui non si riporta nessun intervento da parte degli attori coinvolti nel Forum Produzione. Nel Forum Annunci del Modulo 0 si osserva l’andamento stabile con interventi regolari da parte di tutor e nessun intervento da parte degli apprendenti. Nel Forum Assistenza invece l’andamento aumenta nella sesta e settima settimana, ovvero al termine del corso, con tre interventi da parte degli apprendenti.

Modulo	Forum	Numero totale interventi	
		Tutor	Apprendente
Modulo 0	Annunci	15	
		15	0
	Forum assistenza	12	
		9	3
Modulo 1	Forum 10 Produzione	0	
		0	0
Modulo 2	Forum 9 Produzione	2	
		1	1
Modulo 3	Forum 7 Produzione	0	
		0	0
Modulo 4	Forum 10 Produzione	2	
		1	1
Modulo 5	Forum 6 Produzione	0	

		0	0
	Forum 8	0	
		0	1
Modulo 6	Forum 10 Produzione	0	
		0	0
	Forum 7	1	
		0	1
	Forum 8.4	1	
		0	1

Tabella 10: I forum analizzati con il rispettivo numero di interventi effettuati dai tutor e dagli apprendenti

In confronto alla prima edizione, i dati rivelano la partecipazione ai forum ancora più scarsa con una quantità molto esigua degli interventi da parte degli apprendenti rispetto al numero totale degli iscritti (50). Al fine di verificare se l'apprendimento sia realmente avvenuto e quale sia stato il grado di coinvolgimento dei partecipanti passivi, si avvale dei dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento, ovvero il numero di visualizzazioni della discussione sui forum e il numero di visualizzazioni del forum, nonché il numero di utenti che hanno effettuato tali visualizzazioni (Tabella 11). I risultati mostrano che alcuni apprendenti tendono a visualizzare i forum senza aver letto la discussione con l'eccezione dell'area comunicazione dedicata agli annunci ed all'assistenza, in cui si verifica il coinvolgimento anche da parte degli "studenti invisibili". La discussione degli Annunci è stata visualizzata 68 volte da 17 studenti, mentre quella del Forum assistenza 8 volte da 5 studenti, il che costituisce una quantità moderata rispetto al numero totale degli iscritti.

Modulo	Forum	Discussione visualizzata	Discussione visualizzata: numero utenti	Visualizzato modulo corso	Visualizzato modulo corso: numero utenti
Modulo 0	Annunci	68	17	43	25
	Forum assistenza	8	5	39	15

Modulo 1	Forum 10 Produzione	0	0	29	15
Modulo 2	Forum 9 Produzione	0	0	26	11
Modulo 3	Forum 7 Produzione	0	0	22	6
Modulo 4	Forum 10 Produzione	5	2	25	7
Modulo 5	Forum 6 Produzione	0	0	11	7
	Forum 8	0	0	16	6
Modulo 6	Forum 10 Produzione	0	0	7	4
	Forum 7	0	0	11	6
	Forum 8.4	0	0	13	6
Totale Modulo 1-6		81	19	242	37

Tabella 11: I dati estratti dai log delle attività del sistema di apprendimento relativi al numero di visualizzazioni dei forum

Per quanto riguarda gli scambi comunicativi nei forum, i risultati mostrano che il volume della discussione è generalmente molto basso. Nel Forum assistenza la conversazione avviene due volte tra due interlocutori, l'apprendente e il tutor, seguendo un modello partecipativo di due e quattro turni rispettivamente: richiesta dell'apprendente, risposta del tutor; richiesta dell'apprendente, risposta del tutor, ringraziamento dell'apprendente, risposta del tutor. Le richieste che generano la conversazione riguardano i problemi con il *conseguimento del* certificato finale e con lo svolgimento dei moduli conclusi, viene quindi richiesta l'assistenza di natura tecnica. Nei forum di produzione si osserva un occasionale scambio comunicativo tra l'apprendente e il tutor di due turni: il compito dell'apprendente e il feedback del tutor. Gli studenti consegnano il compito assegnato e il tutor fornisce il feedback dove necessario. Come si nota dal grafico (Figura 33), gli scambi comunicativi nei forum costituiscono una percentuale molto esigua della quantità complessiva dei post, tranne il Forum assistenza e il Forum Produzione del secondo e quarto modulo, in cui il tutor interviene per fornire il feedback.

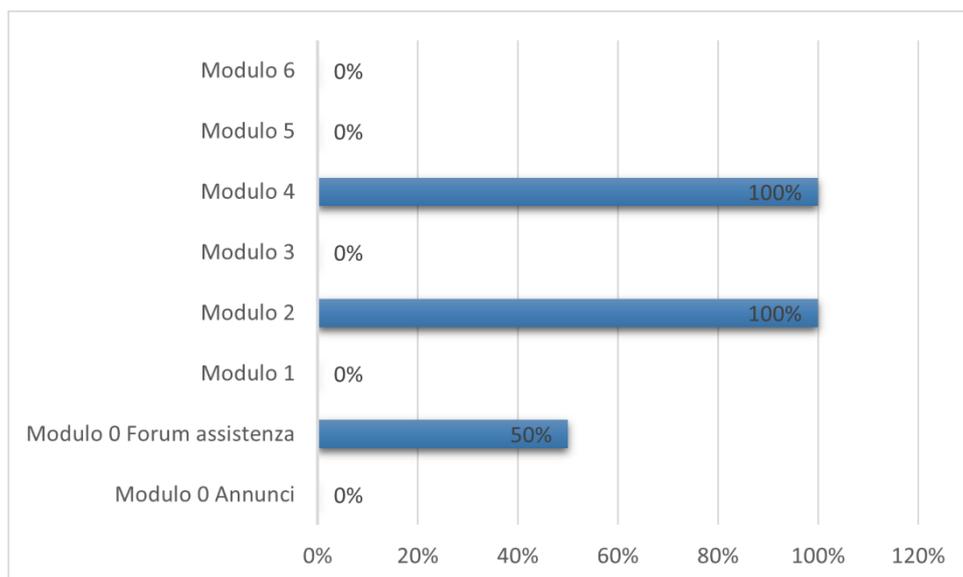


Figura 33: Percentuali degli scambi comunicativi tra apprendenti e il tutor in rapporto al numero dei post

I risultati dell'analisi di natura qualitativa sui commenti lasciati dagli utenti durante il corso confermano il livello linguistico B1/B2 dichiarato dalla maggior parte. Ciò significa che gli studenti hanno a disposizione mezzi comunicativi per intervenire, tendendo ad espandere la conversazione e utilizzando il registro formale appropriato. Gli interventi di produzione scritta sono in generale abbastanza lunghi con la media di 8,7 battute nel Forum assistenza, 10 battute nel Forum 2.9 Produzione (lettera formale), 104 battute nel Forum 4.10 Produzione (relazione sul panorama linguistico del proprio Paese), 12 battute nel Forum 5.8 (espressioni per la presentazione orale), 10 battute nel Forum 6.7 (consigli per organizzare al meglio la sessione d'esami) e 18 battute nel Forum 6.8.4 (saggio argomentativo). Nel Forum Produzione del primo e quinto modulo non è stato registrato nessun intervento di produzione orale, il che può essere legato ai fattori psicologici e motivazionali anziché linguistici.

Per quanto riguarda il feedback dei pari, analogamente alla prima edizione, nei forum di produzione agli studenti viene chiesto di autovalutare il proprio lavoro osservando la griglia di autovalutazione e di fornire un feedback alle produzioni di compagni di corso. La tendenza ad una partecipazione non interattiva nei forum fa sì che non vengano registrati gli scambi comunicativi con il feedback fornito dagli apprendenti. Nei forum dei Moduli 2, 4 e 6, dove si osserva solo un intervento

postato da un apprendente, altri partecipanti non intervengono per interagire come richiesto. Di conseguenza, non è stato possibile effettuare l'analisi del feedback dei pari in termini della quantità e della tipologia neanche nella seconda edizione del corso.

I risultati dell'indagine effettuata sui forum della seconda edizione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* confermano la tendenza ad una partecipazione passiva nei forum ed alla mancanza degli scambi interattivi tra apprendenti rivelata nell'analisi della prima edizione. Considerando la natura aperta del corso e l'eterogeneità del pubblico, essa può essere considerata come “la fluidità della partecipazione” e “la libertà di apprendere rispettando modalità e stili cognitivi diversi” (Maffei 2020: 105, 121). Sarebbe dunque opportuno strutturare delle attività in modo che anche gli apprendenti “passivi” possano far parte di una comunità di apprendimento e beneficiare dai forum guidati dal tutor moderatore. Un altro aspetto da tenere in considerazione è incompatibilità tra i docenti tutor che spesso si trovano a svolgere un nuovo ruolo senza la formazione specifica nel campo. Occorrerebbe uniformare la modalità di sostegno fornito dai tutor al fine di offrire la stessa forma di assistenza in ogni modulo, ad esempio l'assistenza individuale in cui il tutor risponde ad ogni compito.

4.2 La performance degli apprendenti

La modalità di feedback e la forma del tutoraggio sono due aspetti strettamente legati con la valutazione della *performance* degli apprendenti. Nei corsi in Learning Management System (LMS) questa può essere realizzata mediante una integrazione tra prove chiuse in autocorrezione, quindi con un feedback immediato, e prove aperte con una valutazione personalizzata fornita dal tutor, come nel caso degli elaborati scritti o orali prodotti dagli studenti in maniera individuale (La Grassa 2020: 55-56). Come accennato nel paragrafo precedente (v. §4.1), la presenza massiva degli apprendenti nei MOOC rende difficile fornire un feedback personalizzato all'elaborato di ciascun di loro. Ciò comporta la prevalenza della valutazione automatica con eventuale valutazione tra pari come forme di feedback principali fornite ai partecipanti.

Il *peer-assessment*, in particolare, ha dato risultati molto promettenti, evidenziando come la valutazione degli studenti viene correlata positivamente con quella fornita dal docente quando gestita correttamente (Sadler & Good 2006, Cinque 2015). Va sottolineato come i meccanismi del *crowdsourcing* rendano “il confronto fra migliaia di studenti in un forum spesso più ergonomico e produttivo di quelli decisamente meno popolati dei tradizionali LMS” (Cinque 2015: 34). Le potenzialità dei MOOC rispetto ai corsi online vengono ribadite da Koller e dalla sua rivelazione che il tempo medio con il quale si ottiene un feedback dai pari nei corsi di Coursera è di 22 minuti (Koller 2012), il *crowdsourcing* risultando di nuovo una preziosa risorsa.

Nonostante ciò, questa modalità di valutazione presenta anche numerosi aspetti problematici, come “la serietà con cui viene condotta, le possibili idiosincrasie fra pari, l’impegno che viene profuso. Il suo utilizzo nei MOOC presenta altri fattori critici: le barriere linguistiche, le differenze culturali, l’ampio dislivello nel coinvolgimento degli studenti” (Cinque 2015: 35). Inoltre, gli studenti spesso non si sentono disposti a dare e ricevere una valutazione da una persona diversa dal tutor (Sokolik 2014: 25). Tutti questi fattori sono da tenere in considerazione sul piano della valutazione, “un terreno da sempre aperto in tutta la didattica delle lingue online largamente intesa” (La Grassa 2020: 56).

Per quanto riguarda la valutazione automatica, come afferma Cinque, in alcuni casi occorre consentire agli apprendenti di poter svolgere più volte i quiz prima della scadenza, in modo che la valutazione sia intesa come parte dell’esperienza dell’apprendimento invece che semplice strumento di misurazione finale, oppure aggiungere testi per spiegare la soluzione. Inoltre, sarebbe opportuno integrare la valutazione automatica e la valutazione tra pari con l’autovalutazione in modo che “i partecipanti siano in grado di controllare e monitorare la propria comprensione dell’argomento” (Cinque 2015: 20-21).

Nel MOOC linguistico *Italiano accademico per studenti slavofoni* si è cercato di integrare le tre modalità di valutazione, combinando i quiz valutati automaticamente e prove aperte, ovvero gli elaborati scritti e orali del Forum Produzione, con autovalutazione e una valutazione fornita dai pari e monitorata dai

tutor. Gli scambi interattivi nei forum sono stati analizzati nel paragrafo precedente (v. §4.1), rivelando una scarsa tendenza ad interagire e la mancanza degli interventi con feedback dei pari. Per quanto riguarda la valutazione automatica, il corso prevede 112 attività di tipo quiz da svolgere online con autocorrezione nella prima edizione e 90 nella seconda edizione e un quiz finale al termine di ogni modulo. Nella raccolta e analisi dei dati, sono stati considerati i voti finali di ogni studente riportati nel *Registro valutatore*, in particolare la valutazione totale del corso sotto forma di punteggi e la valutazione in itinere sotto forma di percentuale media e graduatoria letterale, nonché altri dati ottenuti dai rapporti *Log*, *Attività del corso*, *Completamento attività* e *Completamento corso*. Di seguito vengono presentati i dati di traccia digitale elaborati e visualizzati con l'ausilio delle tabelle e dei grafici Pivot.

4.2.1 Prima edizione

Nell'analisi della *performance* degli apprendenti del MOOC pilota *Italiano accademico per studenti slavofoni* in primo luogo è stata calcolata la distribuzione dei voti finali, al fine di fornire ulteriori informazioni. Come si nota dalla Figura 34 il corso è stato superato da 33 studenti, di cui 28 hanno ottenuto il voto superiore al 90% (A, A-) e solo due il voto inferiore al 80% e superiore al 60% (C+, D+). Si tratta di un gruppo abbastanza omogeneo, che, pur mostrando scarsa partecipazione attiva nei forum, ha comunque portato a termine con successo il corso con una media del voto totale di 93,47%. Di due studenti che non hanno ottenuto il certificato finale (voto F, 0%) sappiamo che hanno abbandonato il corso nella prima settimana del Modulo 1. Altri due utenti con il voto finale F hanno invece seguito il corso fino al Modulo 4, ottenendo la percentuale media dei quiz finali pari al 40% e al 49.45% rispettivamente.

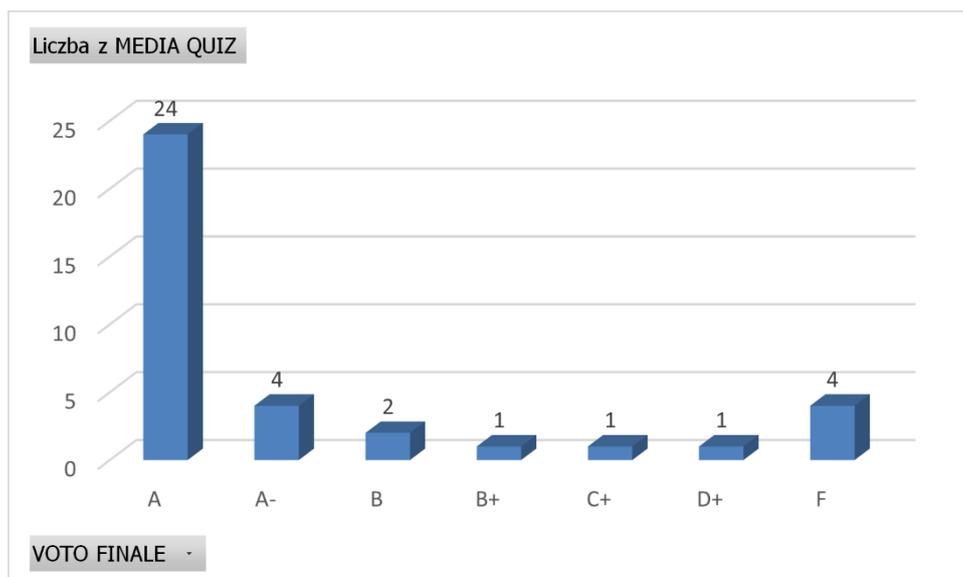


Figura 34: La distribuzione dei voti finali (numero di utenti e graduatoria letterale)

È interessante notare che gli utenti maggiormente coinvolti in interazioni comunicative risultano aver effettuato il maggiore numero di log in ed ottenere i valori più alti del punteggio totale del corso e della percentuale media dei quiz finali. Di seguito, vengono riportati i dati relativi a otto utenti più attivi al livello partecipativo (numeri di visualizzazioni ed interventi) nei forum (Tabella 12).

Posizione	Numero utente	Numero Log Totale corso	Numero Visualizzazioni Forum	Numero Interventi Forum	Totale corso: punteggi	Quiz finale 1-6: percentuale media	Quiz finale 1-6: graduatoria letterale
#1	1	2144	27	3	3418,88	98.89%	A
#2	2	2465	52	2	3391,94	97.78%	A
#3	4	1641	16	2	3249,49	97.22%	A
#4	11	2977	100	14	3460,00	100%	A
#5	14	3100	124	5	3384,88	95.56%	A
#6	19	1942	22	2	3358,90	98.33%	A
#7	20	2242	44	5	3446,69	100%	A
#8	28	2301	55	5	3172,33	95.56%	A

Tabella 12: Gli utenti con i valori più alti.

L'utente 11 in quarta posizione che ha contribuito maggiormente al corso al livello partecipativo/interattivo, risulta il primo nella graduatoria della valutazione totale del corso e presenta le seguenti caratteristiche: femminile, macedone, tra i 18 e i 24

anni, neolaureata in Lingua e letteratura italiana – Traduzione ed interpretariato, dichiarato livello di lingua italiana: C1, ha studiato l'italiano da più di quattro anni nel proprio paese di origine. Per quanto riguarda il grado di soddisfazione del livello di italiano accademico, si dichiara molto soddisfatta. Inoltre, vorrebbe sviluppare maggiormente le seguenti competenze accademiche: essere più consapevole del registro linguistico appropriato da utilizzare nelle interazioni quotidiane, sia scritte che orali; utilizzare strategie efficaci per comprendere meglio le lezioni, il materiale didattico e prendere appunti; leggere, descrivere e interpretare dati numerici; consultare fonti e utilizzarle per la scrittura; preparare e presentare una relazione orale in classe.

Altri studenti con i valori più alti riportati nella Tabella 12 presentano le seguenti caratteristiche: femminile (7); macedone (4), montenegrino (2), croato (1); 18-24 anni (5), 25-30 anni (1), 31-36 anni (1); il campo di studio/ricerca: lingua e letteratura italiana; dichiarato livello di lingua italiana: B1 (1), C1 (4), C2 (2). Si può ipotizzare che il comune interesse per la lingua e cultura italiana, nonché la padronanza linguistica siano i due fattori (il fattore motivazionale e linguistico) che influiscono sulla *performance* degli apprendenti. Come accennato precedentemente, le competenze linguistiche avanzate favoriscono la possibilità che la dimensione comunitaria del MOOC possa essere attivata nella lingua target (Maffei 2020: 109). Gli utenti con i valori più alti risultano tra i fully participated, contribuendo alla creazione di networking e di comunità all'interno di *Italiano accademico per studenti slavofoni*.

Sul fronte opposto, abbiamo gli utenti con i valori più bassi, di cui quattro, pur rimanendo poco attivi, hanno superato il corso (Tabella 13). Dell'utente alla prima posizione, che risulta nella graduatoria con il voto F (49.45 %), non abbiamo informazioni contestuali, sappiamo solo che è una donna macedone. L'utente 6 ha ottenuto il voto dei quiz finali F (40%) e risulta essere una donna proveniente dalla Bosnia-Erzegovina, di madrelingua serba, tra i 18 e i 24 anni, iscritta alla Laurea Triennale in Lingua e Letteratura italiana, livello di lingua italiana: B1. L'utente 7 in posizione #3 (voto: D+) presenta le seguenti caratteristiche: maschile, macedone, lingua madre: macedone e serba, tra i 18 e i 24 anni, studente del quarto anno di Italianistica, dichiarato livello di lingua italiana: C1. Segue l'utente 12, un maschio

di origine macedone e di madrelingua albanese, studente di Informatica, livello di lingua italiana: C1, che ha ottenuto il voto finale F con la percentuale di 0%. L'utente 26 ha completato il corso con il voto B (86.11%) e risulta essere una donna proveniente dalla Bosnia-Erzegovina, di madrelingua serba, tra i 18 e i 24 anni, iscritta alla Laurea Triennale in Lingua e Letteratura italiana, livello di lingua italiana: B1. L'utente 31 ha ottenuto il voto F (0%) e si tratta di una donna, dal profilo simile a quello delineato in precedenza (utente 26) come paese di provenienza, lingua materna, età, corso frequentato, campo di studio, con il livello di italiano: B2. Segue l'utente 34 (voto C+), una femmina di origine macedone e di madrelingua macedone, studentessa del secondo anno di Giurisprudenza, livello di lingua italiana: B2. Infine, dell'utente 36 in posizione #8 (voto A-), sappiamo che è una donna serba, di madrelingua serba, tra i 18 e i 24 anni, studentessa nell'ambito di Filologia, livello di lingua italiana: C1.

Posizione	Numero utenti	Numero Log Totale corso	Numero Visualizzazioni Forum	Numero Interventi Forum	Totale corso: punteggi	Quiz finale 1-6: percentuale media	Quiz finale 1-6: graduatoria letterale
#1	3	1181	2	0	1844,21	49.45%	F
#2	6	1116	0	0	2030,15	40%	F
#3	7	1553	4	0	2435,02	67.78%	D+
#4	12	81	7	0	64,50	0%	F
#5	26	1745	0	0	2295,85	86.11%	B
#6	31	180	1	0	306,69	0%	F
#7	34	1882	2	0	3168,70	78.33%	C+
#8	36	1387	2	0	2863,17	91.67%	A-

Tabella 13: Gli utenti con i valori più bassi.

Dai dati si evince un rapporto tra il numero di log in effettuati dagli utenti e la valutazione totale del corso e dei quiz finali, come mostra la Figura 35. In generale, maggiore la partecipazione degli apprendenti e il tempo dedicato alle attività, migliore la loro *performance* e il voto finale. Nonostante ciò, l'utente 7 ha ottenuto il voto basso (D+) sebbene abbia mostrato una presenza abbastanza costante all'interno del MOOC, mentre l'utente 36 ha portato il corso a termine con il voto A-, pur mostrando la partecipazione scarsa. È interessante notare che entrambi gli

utenti rappresentano il profilo simile per quanto riguarda la lingua materna (serba), l'età (18-24), il campo di studio/ricerca (Italianistica/Filologia italiana) e il livello di lingua italiana: C1. In assenza di ulteriori dati, si possono ipotizzare interpretazioni legate a vari fattori, tra qui il fattore motivazionale, sociale, psicologico e linguistico, che influiscano sulla *performance* degli apprendenti. Si potrebbe pensare che l'utente 36 non si sia sentito a proprio agio nella comunità del MOOC oppure non abbia avuto abbastanza tempo a disposizione, ma comunque una maggiore competenza linguistico-comunicativa in contesto accademico gli ha permesso di portare il corso a termine con maggiore successo.

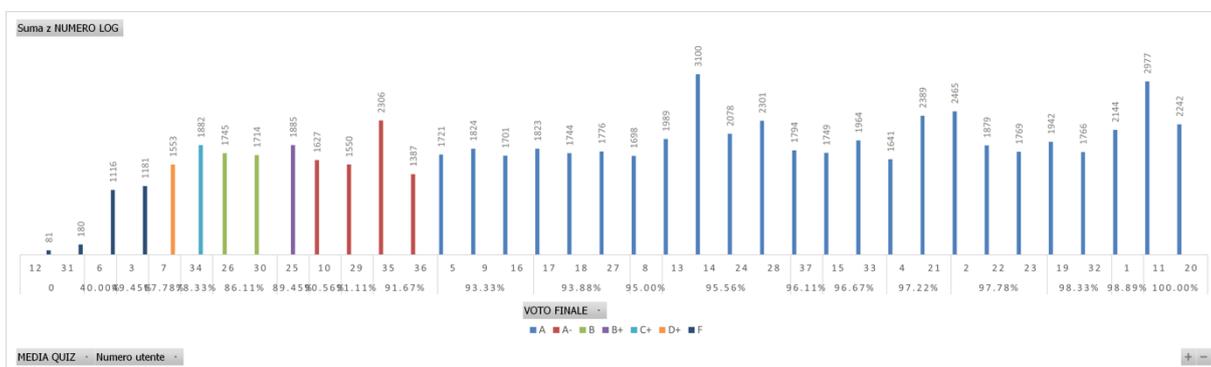


Figura 35: Il rapporto tra il numero di log in di ogni utente e la valutazione finale del corso (percentuale media, graduatoria letterale)

Il Report del completamento attività della piattaforma EduOpen ha fornito ulteriori informazioni riguardanti il numero e la tipologia di attività svolte dagli utenti con i valori più bassi (voto F). L'utente 3 ha completato con successo il quiz finale 1, 3, 4, 6 e ha seguito il corso in modo abbastanza costante fino al Modulo 4. L'utente 6 ha completato con successo il quiz finale 2, 3, 4, seguendo regolarmente i primi tre moduli e la maggior parte del quarto. Dall'utente 12 sappiamo che ha completato solo le prime quattro attività del Modulo 1, ovvero ha guardato il video "Perché sei venuto a studiare in Italia?" del Modulo 1, svolgendo le seguenti attività di comprensione e lessico, nonché il successivo quiz sulle conoscenze generali sull'Italia e l'Università italiana; non è stato registrato nessun tentativo di svolgere il quiz finale. Infine, l'ultimo utente che non ha ottenuto il certificato finale ha seguito la prima parte del Modulo 1 (14 attività), dopo di che non è stata registrata nessuna attività.

È interessante notare che la percentuale media di tutti i quiz completati dagli utenti con il voto finale F non indica delle difficoltà riscontrate, al contrario i dati estratti dal *Registro valutatore* mostrano molto buoni risultati complessivi che oscillano tra il 71.67% e il 92.94%. Lo confermano anche i voti ottenuti dai quiz finali nel caso in cui il tentativo sia stato effettuato (Tabella 14). In assenza di dati sulle motivazioni legate alla decisione di abbandonare il corso, si possono ipotizzare interpretazioni legate a vari fattori, tra qui il fattore motivazionale, sociale e psicologico, che influiscano sulla *performance* degli apprendenti, non permettendogli di portare il corso a termine con successo.

Numero utenti	Quiz completati: percentuale media	Quiz completati: laurea letterale	Quiz finale 1: percentuale	Quiz finale 2: percentuale	Quiz finale 3: percentuale	Quiz finale 4: percentuale	Quiz finale 5: percentuale	Quiz finale 6: percentuale
3	75.27 %	C	66.67 %	-	66.67 %	76.67 %	-	86.67 %
6	87.13 %	B+	-	80.00 %	73.33 %	86.67 %	-	-
12	71.67 %	C-	-	-	-	-	-	-
31	92.94 %	A-	-	-	-	-	-	-

Tabella 14: Gli utenti con il voto finale F

L'analisi della valutazione dei quiz finali previsti al termine di ogni modulo rivela l'andamento progressivamente in aumento nel corso delle sei settimane considerate, con l'eccezione di una leggera flessione nella quarta settimana (Tabella 15). Gli ultimi due moduli mostrano molto buoni risultati complessivi che oscillano tra l'86.67% e il 100% e con un tasso di abbandono vicino all'11%, il che può significare il progressivo ambientamento dei partecipanti nel MOOC e il crescente interesse per gli argomenti trattati. Incentrandosi sullo sviluppo della produzione orale in contesto accademico, ovvero su come fare una presentazione orale all'università e su come esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale, il Modulo 5 e 6 mirano a sviluppare le competenze accademiche maggiormente richieste all'università in Italia che spesso creano difficoltà agli apprendenti slavofoni.

Quiz finale	Valutazione: percentuale	Numero degli utenti
Quiz finale 1	100.00%	19
	93.33%	9
	86.67%	1
	80.00%	3
	73.33%	1
	66.67%	1
	-	3
Quiz finale 2	100.00%	14
	93.33%	7
	86.67%	9
	80.00%	3
	73.33%	1
	-	3
Quiz finale 3	100.00%	12
	93.33%	14
	86.67%	2
	80.00%	4
	73.33%	2
	66.67%	1
	-	2
Quiz finale 4	100.00%	6
	96.67%	4
	93.33%	7
	90.00%	7
	86.67%	3
	83.33%	2
	80.00%	1
	76.67%	4
	66.67%	1
	-	2
	Quiz finale 5	100.00%
93.33%		2
86.67%		2
-		4
Quiz finale 6	100%	15

	93.33%	16
	86.67%	2
	-	4

Tabella 15: La valutazione dei quiz finali espressa in percentuale e il corrispondente numero degli utenti

I risultati dell'indagine relativa alla *performance* degli apprendenti del MOOC pilota *Italiano accademico per studenti slavofoni* confermano il rapporto tra il coinvolgimento degli utenti in interazioni comunicative, il numero di log in effettuati e la valutazione totale del corso e dei quiz finali. I dati di traccia digitale rivelano che maggiore la partecipazione degli apprendenti e il tempo dedicato alle attività, migliore la loro *performance* e il voto finale. In una prospettiva futura, sarebbe opportuno indagare le motivazioni legate alla decisione di abbandonare il corso, nello specifico i fattori che influiscano sulla *performance* degli apprendenti, non permettendogli di portare il corso a termine con successo.

4.2.2 Seconda edizione

La seconda edizione del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* ha attirato 50 partecipanti, di cui 23 si sono iscritti nella prima settimana del corso e solo quattro hanno ottenuto il certificato finale. Dalla distribuzione dei voti finali (Figura 36) si evince che il corso è stato superato da cinque studenti, di cui due hanno ottenuto il voto A superiore al 93%, due il voto inferiore al 90% e superiore al 80% (B+, B-) e uno il voto D pari al 63.89%. L'ultimo utente non ha soddisfatto i requisiti per ottenere il certificato finale in quanto non ha ottenuto una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo, ovvero non ha effettuato il tentativo di svolgere il quiz finale del Modulo 2 e 3. Di 45 studenti che non hanno portato a termine con successo il corso (voto F), 8 hanno ottenuto la percentuale media dei quiz finali dal 12.22% al 48.89% mentre 37 non hanno effettuato nessun tentativo di svolgere il quiz finale (0%).

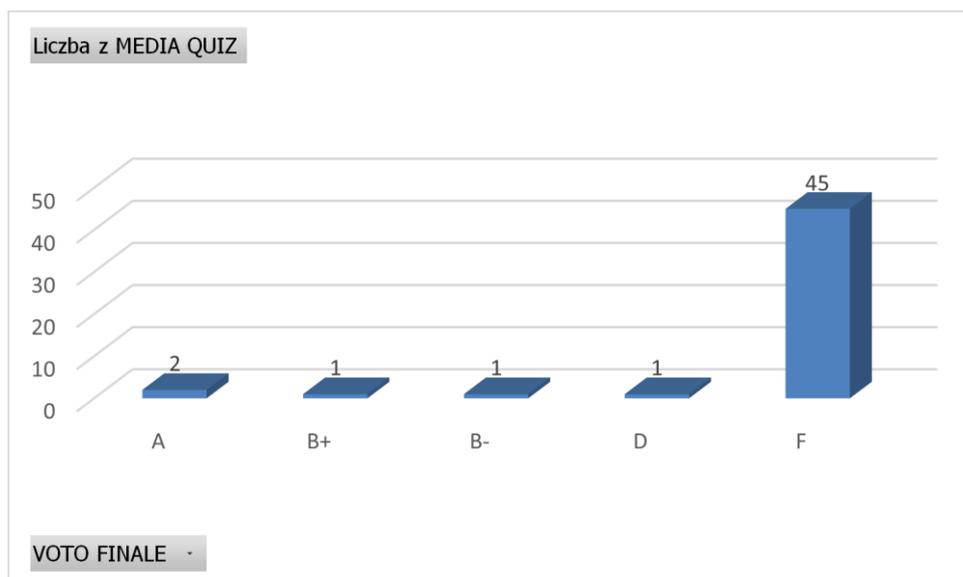


Figura 36: La distribuzione dei voti finali (numero di utenti e graduatoria letterale)

Gli utenti che hanno superato il corso, oltre ad ottenere i valori più alti del punteggio totale del corso e della percentuale media dei quiz finali, risultano anche maggiormente coinvolti al livello partecipativo (numero di log in, numero di visualizzazioni ed interventi nei forum). Di seguito, vengono riportati i dati relativi a cinque utenti con i valori più alti (Tabella 16).

Posizione	Numero utente	Numero Log Totale corso	Numero Visualizzazioni Forum	Numero Interventi Forum	Totale corso: punteggi	Quiz finale 1-6: percentuale media	Quiz finale 1-6: graduatoria letterale
#1	2	1028	6	0	2208,92	63.89%	D
#2	10	3245	92	6	2080,51	88.89%	B+
#3	21	1276	10	0	2606,67	100%	A
#4	28	1716	16	1	1713,65	81.67%	B-
#5	49	1633	15	0	2493,28	93.88%	A

Tabella 16: Gli utenti con i valori più alti.

Dell'utente alla prima posizione, che risulta nella graduatoria con il voto D (63.89%), non abbiamo informazioni contestuali, sappiamo solo che è una donna ucraina abitante in Italia. L'utente 10 in seconda posizione che ha contribuito maggiormente al corso al livello partecipativo, ha ottenuto il voto dei quiz finali B+ (88.89%) e presenta le seguenti caratteristiche: femminile, macedone, tra i 31 e i 36 anni, dichiarato livello di lingua italiana: C1, ha studiato l'italiano da tre anni nel proprio paese di origine e in Italia. Per quanto riguarda il grado di soddisfazione del

livello di italiano accademico, si dichiara abbastanza soddisfatta. Inoltre, in questo corso vorrebbe sviluppare maggiormente la consapevolezza del registro linguistico appropriato da utilizzare nelle interazioni quotidiane, sia scritte che orali.

L'utente 21 risulta il primo nella graduatoria della valutazione totale del corso con il voto A dei quiz finali (100%) e presenta le seguenti caratteristiche: femminile, italiana, lingua madre: italiana, oltre i 36 anni, campo di studio/ricerca: Glottodidattica, dichiarato livello di lingua italiana: C2 (esperta), abbastanza soddisfatta del proprio livello di italiano accademico. Segue l'utente 28 in posizione #4, un maschio di origine russa e di madrelingua russa, studente del corso di Laurea Magistrale, livello di lingua italiana: B1, contesto di studio: paese di origine e Italia, che ha ottenuto il voto finale B- con la percentuale di 81.67%.

L'ultimo utente con i valori più alti, utente 49, ha completato il corso con il voto A (93.88%) e risulta essere una donna proveniente dalla Slovenia, di madrelingua slovena, tra i 25 e i 30 anni, iscritta alla Laurea Magistrale in Lingua italiana e storia (indirizzo pedagogico), livello di lingua italiana: B2. La studentessa si dichiara abbastanza soddisfatta del proprio livello di italiano accademico. Inoltre, vorrebbe sviluppare maggiormente le seguenti competenze accademiche: essere più consapevole del registro linguistico appropriato da utilizzare nelle interazioni quotidiane, sia scritte che orali; consultare fonti e utilizzarle per la scrittura; preparare e presentare una relazione orale in classe.

Come sottolineato da Gardner e Lambert (1972), la dimensione integrativa e intrinseca, basata sul desiderio di identificarsi o integrarsi con il gruppo sociale che parla L2, e la motivazione strumentale, basata sulla possibilità di utilizzare le conoscenze linguistiche per ottenere risultati particolari in ambito personale e sociale, sono due classi di variabili che influenzano la motivazione linguistica (Gardner e Lambert 1972) e di conseguenza la *performance* degli apprendenti. Si può ipotizzare che il fattore motivazionale e linguistico abbia giocato un ruolo fondamentale nella creazione della dimensione sociale dell'apprendimento, spingendo gli utenti con i valori più alti a contribuire alla creazione di networking e di comunità all'interno di *Italiano accademico per studenti slavofoni*.

Sul fronte opposto, abbiamo gli utenti con i valori più bassi, ovvero con la percentuale media dei quiz finali pari al 0% (voto F) e con il punteggio totale del corso oscillante tra 0 e 466,05. Di 37 studenti riportati nella Tabella 17, 13 hanno ottenuto il punteggio totale del corso superiore a 0 e la percentuale media dei quiz completati dal 10% al 93.33%. La maggioranza di essi ha abbandonato il corso dopo aver svolto alcune attività del Modulo 1, come rivelato dal Report del completamento attività della piattaforma EduOpen. Gli utenti 1, 18, 19, 23, 29, 31, 34, 36, 37, 43, 44, 47, 48 tendono a seguire la maggior parte del primo modulo senza aver effettuato il tentativo di svolgere il quiz finale, dopo di che non viene registrata nessuna attività da parte di 10 utenti. L'utente 36 rimane ancora attivo nel Modulo 2, completando la maggioranza delle attività. Dall'utente 44 sappiamo che ha completato solo le prime tre attività del Modulo 2, ovvero ha guardato il video "Incontro di uno studente Erasmus con il tutor universitario", svolgendo le seguenti attività di comprensione (Quiz 1.1), nonché il successivo video "Incontro di uno studente Erasmus con l'impiegato dell'ufficio Erasmus". Infine, l'utente 37 ha svolto solo un quiz del Modulo 2 (Quiz 4.1) e ha visualizzato il Forum Produzione, dopo di che non è stata registrata nessuna attività.

I 24 utenti con il punteggio totale del corso pari a 0 non hanno effettuato nessun tentativo di svolgere i quiz all'interno dei sei moduli del corso. Il numero di log in effettuati risulta molto basso e oscilla tra 1 e 57, così come il numero di visualizzazioni dei forum che oscilla tra 0 a 9. In assenza di informazioni contestuali relativi ai partecipanti passivi, dato che nessuno di essi ha compilato il questionario iniziale, si possono solo ipotizzare le motivazioni degli "studenti invisibili" per aderire al corso. I vari fattori motivazionali, sociali e psicologici potrebbero aver spinto degli apprendenti ad iscriversi senza seguire e completare, con la tendenza a "lurking" invece di "learning" (Beaudoin 2002).

Posizione	Numero utente	Numero Log Totale corso	Numero Visualizzazioni Forum	Numero Interventi Forum	Totale corso: punteggio	Quiz completati: percentuale media	Quiz finale 1-6: percentuale media
#1	1	232	2	0	404,5	84.27%	0%

#2	3	4	0	0	0	0%	0%
#3	4	11	9	0	0	0%	0%
#4	7	5	1	0	0	0%	0%
#5	8	3	0	0	0	0%	0%
#6	11	6	1	0	0	0%	0%
#7	12	24	0	0	0	0%	0%
#8	15	17	1	0	0	0%	0%
#9	16	13	1	0	0	0%	0%
#10	18	353	1	0	436,87	91.02%	0%
#11	19	133	1	0	66,75	74.17%	0%
#12	20	16	0	0	0	0%	0%
#13	22	3	0	0	0	0%	0%
#14	23	111	0	0	60	66.67%	0%
#15	24	13	1	0	0	0%	0%
#16	26	8	0	0	0	0%	0%
#17	27	9	1	0	0	0%	0%
#18	29	135	0	0	182,6	86.95%	0%
#19	30	3	0	0	0	0%	0%
#20	31	162	1	0	218	80.74%	0%
#21	32	71	2	0	0	0%	0%
#22	33	1	0	0	0	0%	0%
#23	34	58	4	0	30	100%	0%
#24	35	12	0	0	0	0%	0%
#25	36	154	2	0	21	70%	0%
#26	37	53	1	0	3	10%	0%
#27	38	9	0	0	0	0%	0%
#28	40	10	1	0	0	0%	0%
#29	41	57	9	0	0	0%	0%
#30	42	12	4	0	0	0%	0%
#31	43	125	4	0	79,75	66.46%	0%
#32	44	118	1	0	466,05	91.38%	0%
#33	45	3	1	0	0	0%	0%
#34	46	40	1	0	0	0%	0%
#35	47	25	1	0	12	40%	0%
#36	48	78	3	0	84	93.33%	0%
#37	50	11	0	0	0	0%	0%

Tabella 17: Gli utenti con i valori più bassi.

Dai dati si evince un rapporto tra il numero di log in effettuati dagli utenti e la valutazione totale del corso e dei quiz finali, come mostra la Figura 37. In generale, maggiore la partecipazione degli apprendenti e il tempo dedicato alle attività, migliore la loro performance e il voto finale. Nonostante ciò, l'utente 17 ha ottenuto il voto basso (F) sebbene abbia mostrato una presenza abbastanza costante all'interno del MOOC, mentre l'utente 2 ha portato il corso a termine con il voto D, pur mostrando la partecipazione scarsa. In assenza di informazioni contestuali, tranne il paese di provenienza e di residenza (l'utente 2 risulta una donna ucraina abitante in Italia mentre l'utente 17 un maschio francese abitante in Grecia), si possono ipotizzare interpretazioni legate a vari fattori, tra qui il fattore motivazionale, sociale, psicologico e linguistico, che influiscano sulla *performance* degli apprendenti. Si potrebbe pensare che l'utente 2 non si sia sentito a proprio agio nella comunità del MOOC oppure non abbia avuto abbastanza tempo a disposizione, ma comunque una maggiore competenza linguistico-comunicativa in contesto accademico gli ha permesso di portare il corso a termine con maggiore successo.

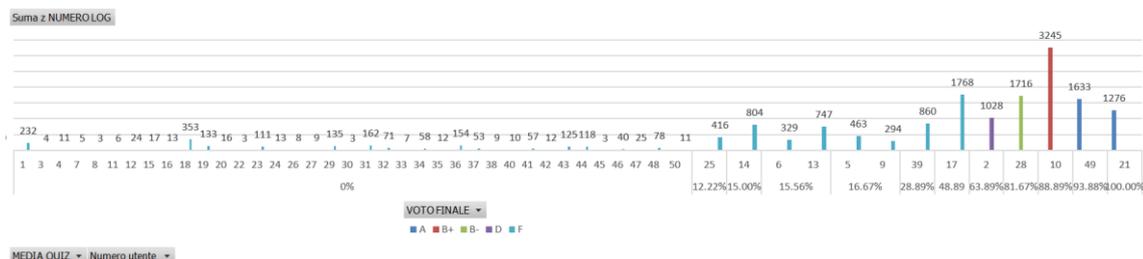


Figura 37: Il rapporto tra il numero di log in di ogni utente e la valutazione finale del corso (percentuale media, graduatoria letterale)

È interessante notare che la percentuale media di tutti i quiz completati dagli utenti con il voto finale F che hanno effettuato almeno un tentativo di svolgere il quiz finale non indica delle difficoltà riscontrate, al contrario i dati estratti dal *Registro valutatore* mostrano molto buoni risultati complessivi che oscillano tra il 70.45% e il 99.20%. Lo confermano anche i voti ottenuti dai quiz finali nel caso in cui il tentativo sia stato effettuato (Tabella 18). In assenza di dati sulle motivazioni legate alla decisione di abbandonare il corso, si possono ipotizzare interpretazioni legate a vari fattori, tra qui il fattore motivazionale, sociale e psicologico, che influiscano

sulla *performance* degli apprendenti, non permettendogli di portare il corso a termine con successo.

Numero utenti	Quiz completati: percentuale media	Quiz completati: laurea letterale	Quiz finale 1: percentuale	Quiz finale 2: percentuale	Quiz finale 3: percentuale	Quiz finale 4: percentuale	Quiz finale 5: percentuale	Quiz finale 6: percentuale
5	70.45%	C-	-	-	-	-	100%	-
6	90.55%	A-	93.33%	-	-	-	-	-
9	96.86%	A	100%	-	-	-	-	-
13	90.59%	A-	-	-	-	-	93.33%	-
14	99.20%	A	-	-	90%	-	-	-
17	89.56%	B+	-	-	13.33%	86.67%	93.33%	100%
25	93.02%	A	-	-	73.33%	-	-	-
39	85.64%	B	80.00%	-	93.33%	-	-	-

Tabella 18: Gli utenti con il voto finale F che hanno completato almeno un quiz finale

L'analisi della valutazione dei quiz finali previsti al termine di ogni modulo rivela l'andamento progressivamente in aumento nel corso delle sei settimane considerate, con l'eccezione di una leggera flessione nella quarta settimana (Tabella 19). Gli ultimi due moduli mostrano molto buoni risultati complessivi che oscillano tra l'86.67% e il 100% e con un tasso di abbandono pari al 84% e 88%, il che può significare il progressivo ambientamento dei partecipanti nel MOOC e il crescente interesse per gli argomenti trattati. Incentrandosi sullo sviluppo della produzione orale in contesto accademico, ovvero su come fare una presentazione orale all'università e su come esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale, il Modulo 5 e 6 mirano a sviluppare le competenze accademiche maggiormente richieste all'università in Italia che spesso creano difficoltà agli apprendenti slavofoni.

Quiz finale	Valutazione: percentuale	Numero degli utenti
Quiz finale 1	100.00%	2
	93.33%	2
	80.00%	2
	60.00%	1

	-	43
Quiz finale 2	100.00%	2
	93.33%	2
	-	46
Quiz finale 3	100.00%	1
	93.33%	2
	90.00%	2
	83.33%	1
	73.33%	1
	63.33%	1
	13.33%	1
	-	41
Quiz finale 4	100.00%	2
	93.33%	2
	86.67%	1
	80.00%	1
	-	44
Quiz finale 5	100.00%	4
	93.33%	3
	86.67%	1
	-	42
Quiz finale 6	100%	3
	93.33%	2
	86.67%	1
	-	44

Tabella 19: La valutazione dei quiz finali espressa in percentuale e il corrispondente numero degli utenti

I risultati dell'indagine relativa alla *performance* degli apprendenti del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* (seconda edizione) confermano il rapporto tra il coinvolgimento degli utenti in interazioni comunicative, il numero di log in effettuati e la valutazione totale del corso e dei quiz finali. I dati di traccia digitale rivelano che maggiore la partecipazione degli apprendenti e il tempo dedicato alle attività, migliore la loro *performance* e il voto finale. In una prospettiva futura, sarebbe opportuno indagare le motivazioni legate alla decisione di aderire al corso senza seguire e completare, nello specifico verificare i fattori che

influiscono sulla *performance* degli apprendenti, non permettendogli di portare il corso a termine con successo.

4.3 Soddisfazione sull'interazione, coinvolgimento e assistenza

La didattica delle lingue centrata sull'apprendente richiede che venga fornita la valutazione dell'esperienza di apprendimento al termine del percorso formativo. Si cerca di esaminare il grado di soddisfazione da parte di partecipanti con la struttura e la durata del corso, con le modalità di interazione, il feedback e lo *scaffolding* offerto. L'ambiente di apprendimento del MOOC viene definito come un luogo sociale, in cui “people feel comfortable, trusted, and valued, and where people can access and interact with resources and one another” (Kop, Fournier & Mak 2011: 9). In altre parole, un ambiente in cui gli apprendenti possono fare le proprie scelte di apprendimento in base alle loro esigenze e ai loro obiettivi di apprendimento linguistico, tenendo presente il valido supporto fornito dai docenti e dai pari (Perifanou 2015: 9)

Al termine del MOOC linguistico *Italiano accademico per studenti slavofoni* è stato somministrato il sondaggio post-corso, fornendo informazioni qualitative sulla soddisfazione degli studenti con il corso. Il questionario finale composto da 36 quesiti è stato compilato da 26 utenti nella prima edizione e da 6 utenti nella seconda edizione del MOOC, rivelando i dati relativi al grado di soddisfazione dei corsisti con la struttura e la durata del corso, con le modalità di interazione, il feedback e lo *scaffolding* offerto. I risultati complessivi del questionario sono stati raccolti nei file formato Excel dai quali sono state elaborate le tabelle e i grafici per visualizzare i risultati. Di seguito vengono presentati e analizzati i dati forniti dall'indagine.

4.3.1 Prima edizione

Il questionario finale somministrato da EduOpen al termine della prima edizione del corso prevedeva tre punti (nelle Figure 38, 39 e 40) che chiedono ai partecipanti di esprimere il proprio grado di soddisfazione sull'interazione con gli altri partecipanti, sul coinvolgimento nelle attività del forum e sull'assistenza fornita dai

tutor. La tendenza ad una partecipazione passiva nei forum ed alla mancanza degli scambi interattivi tra apprendenti (v. §4.1.1) non viene percepita dai partecipanti, come mostrano i dati. Dal grafico 38 si evince che il 51,72% degli studenti si sente totalmente d'accordo con l'affermazione: "Il corso promuove l'interazione tra gli studenti" mentre il 3,45% esprime il totale disaccordo, il 13,79% il parziale disaccordo e il 20,69% non ha un'opinione.

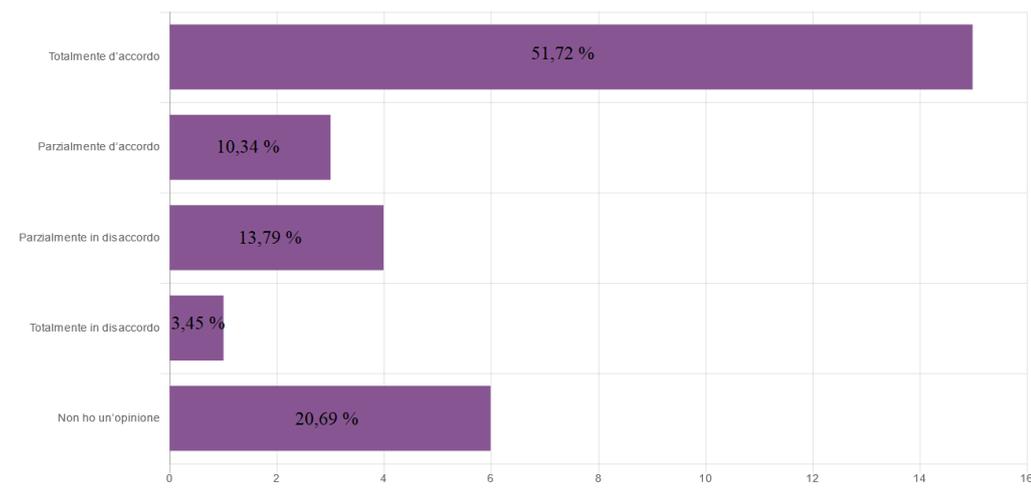


Figura 38: Il corso promuove l'interazione tra gli studenti

I due quesiti successivi riguardano il coinvolgimento nelle attività del forum e la soddisfazione sull'assistenza sui contenuti dei moduli e sul feedback da parte dei tutor. Nel grafico 39, alla domanda "Le attività del forum incoraggiano la partecipazione degli studenti", il 37,93% dichiara di essere totalmente d'accordo e il 20,69% parzialmente d'accordo. Solo il 6,90% si sente parzialmente in disaccordo e la stessa percentuale vale per "totalmente in disaccordo". Per quanto riguarda il proprio grado di soddisfazione sul sostegno fornito dai tutor, la maggior parte degli apprendenti (58,62%) ritiene di essere totalmente (51,72%) o parzialmente (6,90%) d'accordo con l'affermazione: "Le tutor mi hanno aiutato a capire meglio i contenuti e mi hanno dato dei feedback utili" (Figura 40).

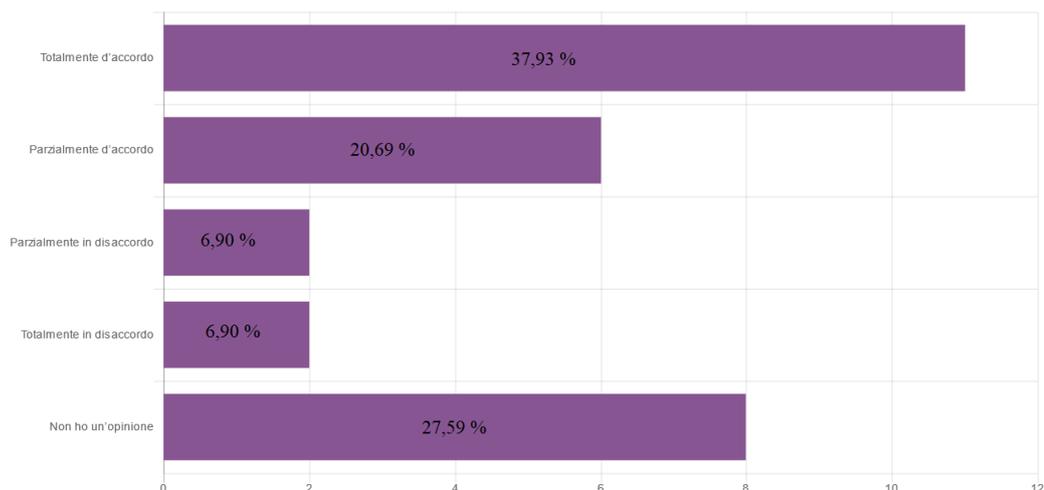


Figura 39: Le attività del forum incoraggiano la partecipazione degli studenti

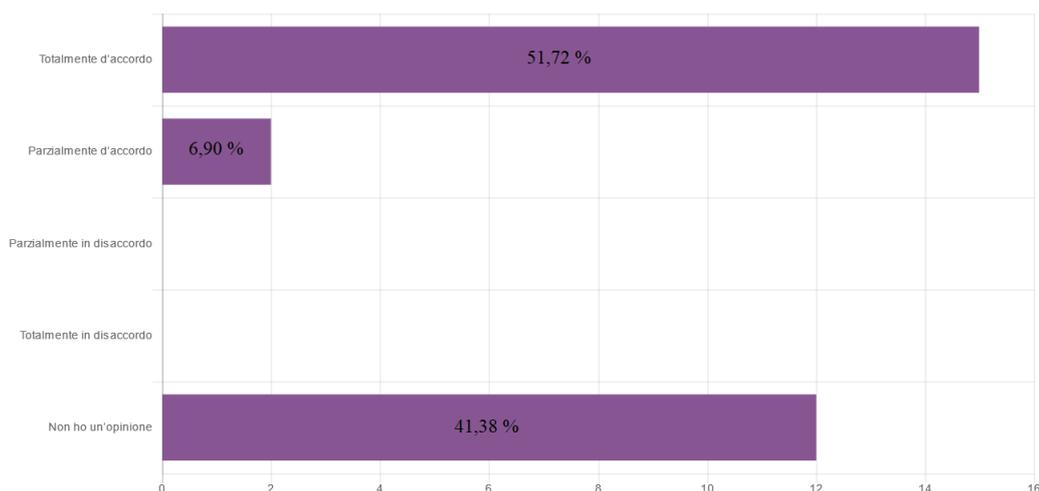


Figura 40: Le tutor mi hanno aiutato a capire meglio i contenuti e mi hanno dato dei feedback utili

Dalle risposte emerge una positiva percezione dei partecipanti in merito all'interazione, al coinvolgimento nelle attività del forum e all'assistenza fornita dai tutor. Data la genericità delle informazioni richieste, mancano i dati sulle motivazioni delle risposte al fine di determinare le ragioni sottostanti, ad esempio in quale misura l'interazione, la partecipazione al forum e il sostegno del tutor abbia stimolato la motivazione degli apprendenti, contribuendo all'apprendimento. Il fattore motivazionale potrebbe essere legato allo stile cognitivo dell'apprendente e all'interesse per gli argomenti trattati. Considerando che le percentuali più alte di post riscontrate nei forum: 2.8 Produzione (19%), 2.6 Produzione (22%) e Forum

3.1 (29%) riguardano la consegna del compito sui seguenti argomenti: una mail di richiesta di informazioni su un corso rivolta al professore (2.8 Produzione), appunti di una lezione universitaria (2.6 Produzione), una mail di consiglio per la sessione di esami rivolta ad un amico (Forum 3.1), possiamo ipotizzare che questi topic siano stati percepiti come più graditi e più motivanti, stimolando alla partecipazione attiva al forum.

Inoltre, il questionario prevede due domande aperte per mettere in risalto le attività risultate più e meno motivanti ai corsisti, chiedendo di indicare la tipologia di tale attività. La maggior parte degli apprendenti indica gli esercizi di comprensione del video nonché quelli legati al lessico e alla grammatica come più motivanti. È interessante notare che i frequentatori del corso innovativo come MOOC tendono a preferire attività più tradizionali e passive come fare un esercizio autocorrettivo. Inoltre, vengono specificate delle attività lessicali ludiche (es. cruciverba, abbinamenti con uso di immagine,) come quelle che generano maggiore coinvolgimento. Le attività di produzione vengono indicate come le attività più motivanti da un apprendente con le seguenti ragioni sottostanti alla risposta: “Perché all’interno di questa parte devono essere fatte le prove, si scrive un testo, si riflette e cose simili”.

Al contrario, il video risulta la tipologia di attività indicata come meno motivante per motivi legati alla qualità dell’audio e alla complessità dell’argomento. I partecipanti ritengono di avere problemi a comprendere dei video con i rumori di sottofondo e delle videolezioni dell’ambito scientifico (es. “la spiegazione specialistica dei vari tipi di farmaci”). Nove studenti indicano le attività di produzione come quelle meno motivanti, in particolare la registrazione dei video (4 rispondenti), uno motivando la sua risposta con ragioni legate alla mancanza del tempo a disposizione. Si può ipotizzare che i compiti universitari orali e scritti, essendo complessi e richiedenti tempo, siano stati percepiti come meno graditi e quindi anche meno stimolanti dagli studenti.

Un altro fattore che contribuisce all’aumento di demotivazione a svolgere delle attività può essere legato alla complessa funzionalità e usabilità della piattaforma EduOpen in relazione ai processi di interazione. Il 34,62% degli studenti esprime il

parziale d'accordo con l'affermazione: "La piattaforma del corso ha un'interfaccia facile da usare" mentre alcuni apprendenti ritengono di essere totalmente (7,69%) o parzialmente (7,69%) in disaccordo. Esso viene confermato dai commenti e suggerimenti di miglioramento dei partecipanti della prima edizione, come riportato da un rispondente: "Suggerirei di migliorare le opzioni tecniche perché ci aiuterà a svolgere gli esercizi senza errori non necessari".

4.3.2 Seconda edizione

Al termine della seconda edizione del corso viene somministrato il questionario finale con gli stessi quesiti posti ai partecipanti della prima edizione. Il sondaggio prevede dunque tre punti (nelle Figure 41, 42 e 43) che chiedono ai partecipanti di esprimere il proprio grado di soddisfazione sull'interazione con gli altri partecipanti, sul coinvolgimento nelle attività del forum e sull'assistenza fornita dai tutor. Analogamente alla prima edizione, la tendenza ad una partecipazione passiva nei forum ed alla mancanza degli scambi interattivi tra apprendenti (v. §4.1.2) non viene percepita dai partecipanti, come mostrano i dati. Dal grafico 41 si evince che l'83,33% degli studenti si sente totalmente d'accordo con l'affermazione: "Il corso promuove l'interazione tra gli studenti" mentre il 16,67% esprime il parziale d'accordo.

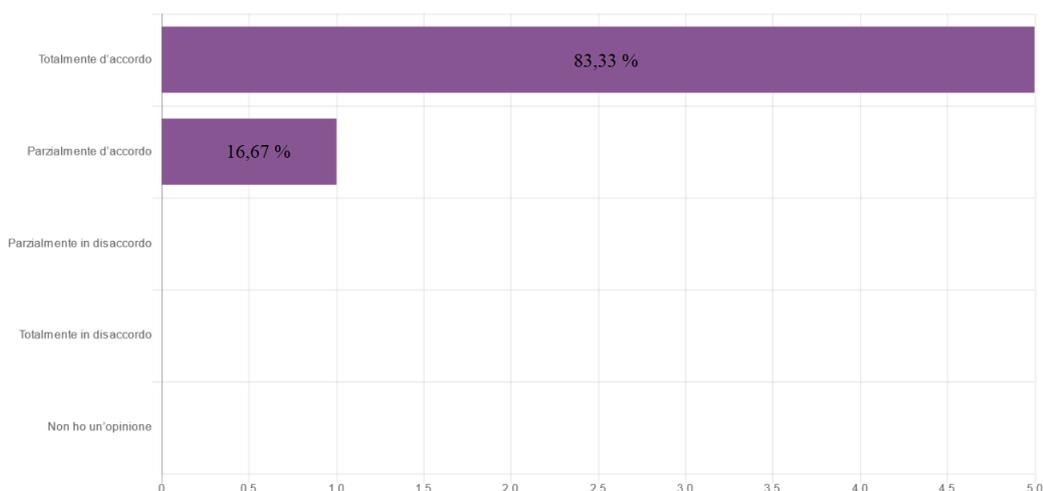


Figura 41: Il corso promuove l'interazione tra gli studenti

I due quesiti successivi riguardano il coinvolgimento nelle attività del forum e la soddisfazione sull'assistenza sui contenuti dei moduli e sul feedback da parte dei tutor. Nel grafico 42, alla domanda “Le attività del forum incoraggiano la partecipazione degli studenti”, l'83,33% dichiara di essere totalmente d'accordo mentre il 16,67% (1 rispondente) esprime il totale disaccordo. Per quanto riguarda il proprio grado di soddisfazione sul sostegno fornito dai tutor, la maggior parte degli apprendenti (83,34%) ritiene di essere totalmente (66,67%) o parzialmente (16,67%) d'accordo con l'affermazione: “Le tutor mi hanno aiutato a capire meglio i contenuti e mi hanno dato dei feedback utili”. Solo il 16,67% non ha un'opinione (Figura 43).

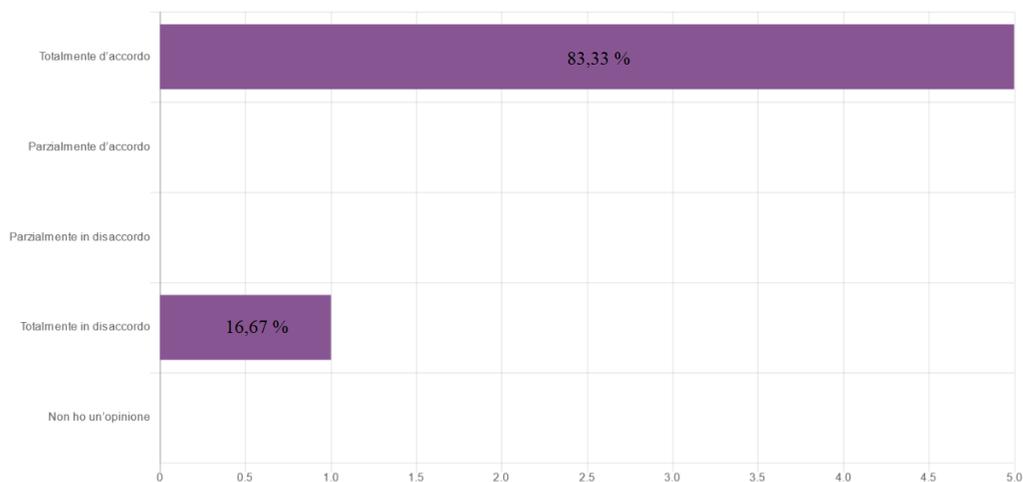


Figura 42: Le attività del forum incoraggiano la partecipazione degli studenti

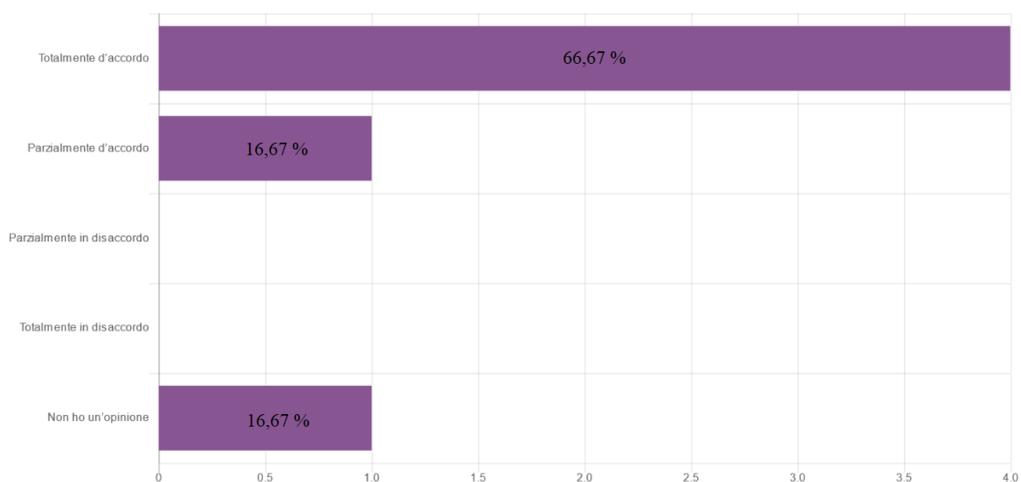


Figura 43: Le tutor mi hanno aiutato a capire meglio i contenuti e mi hanno dato dei feedback utili

Dalle risposte emerge una positiva percezione dei partecipanti in merito all'interazione, al coinvolgimento nelle attività del forum e all'assistenza fornita dai tutor. Data la genericità delle informazioni richieste, mancano i dati sulle motivazioni delle risposte al fine di determinare le ragioni sottostanti, ad esempio in quale misura l'interazione, la partecipazione al forum e il sostegno del tutor abbia stimolato la motivazione degli apprendenti, contribuendo all'apprendimento. Il fattore motivazionale potrebbe essere legato allo stile cognitivo dell'apprendente e all'interesse per gli argomenti trattati. Considerando che gli unici interventi di produzione scritta registrati nei forum: 2.9 Produzione (1 intervento), 4.10 Produzione (1 intervento), Forum 5.8 (1 intervento), Forum 6.7 (1 intervento), Forum 6.8.4 (1 intervento) riguardano la consegna del compito sui seguenti argomenti: una mail di richiesta di informazioni su un corso rivolta al professore (2.9 Produzione), relazione sul panorama linguistico del proprio Paese (4.10 Produzione), una mail di consiglio per la sessione di esami rivolta ad un amico (Forum 6.7), saggio argomentativo (Forum 6.8.4), possiamo ipotizzare che questi topic siano stati percepiti come più graditi e più motivanti, stimolando alla partecipazione attiva al forum. Nel Forum Produzione del primo e quinto modulo non è stato registrato nessun intervento di produzione orale, il che può essere legato ai fattori psicologici e motivazionali anziché linguistici.

In riferimento alle due domande aperte sulle attività risultate più e meno motivanti ai corsisti, la maggior parte di essi indica gli esercizi di comprensione del video nonché quelli legati al lessico, alla grammatica e fonologia come più motivanti. Analogamente alla prima edizione, i partecipanti tendono a preferire attività più tradizionali e passive come fare un esercizio autocorrettivo. Inoltre, uno studente specifica delle attività sul registro formale/informale e sugli aspetti culturali relativi al sistema universitario in Italia come quelle che generano maggiore coinvolgimento. Le attività di produzione vengono indicate come le attività più motivanti da un apprendente senza le ragioni sottostanti alla risposta.

Al contrario, gli esercizi di comprensione scritta e orale risultano le due tipologie di attività indicate come meno motivanti, ciò può essere legato alla qualità dell'audio e alla complessità dell'argomento, come hanno rivelato i risultati del sondaggio nella prima edizione. Uno studente indica le attività di produzione orale,

ovvero la registrazione dei video, come quelle meno motivanti, motivando la sua risposta con ragioni legate ai fattori psicologici e motivazionali anziché linguistici: “La creazione di video non è qualcosa che mi entusiasma, soprattutto perché non mi sento a mio agio nel parlare di fronte alla telecamera”. Sarebbe quindi opportuno riprogettare delle attività di produzione orale in modo tale da evitare eventuali problemi di faccia, ansia e demotivazione riscontrati dagli apprendenti.

5. Un approccio innovativo alla gestione dell'interazione nei LMOOC

Lo studio qui descritto mira a raggiungere vari risultati. In generale, si pone l'obiettivo di migliorare l'approccio alla gestione dell'interazione nei LMOOC. Si parte dall'organizzazione e dalla struttura del corso per orientarla verso l'apprendimento personalizzato e al contempo collaborativo (v. §5.1). Si procede con la progettazione di una didattica pensata per 'famiglie linguistiche' al fine di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base della lingua materna dell'apprendente (v. §5.2). Viene inoltre ridefinito il ruolo di docente online e quello di apprendente in modo da fornire una rinnovata visione dell'interazione didattica, diversa rispetto a quella tradizionalmente intesa (v. §5.3). Si propone infine di andare oltre la piattaforma, di uscire dal recinto tecnologico rappresentato dagli LMS, per avvalersi degli strumenti di rete a servizio dell'interazione didattica (v. §5.4).

5.1 La struttura del corso

L'interazione all'interno dei LMOOC, il tema centrale dell'indagine, è un concetto strettamente legato all'organizzazione e alla struttura del corso: “quanto più l'organizzazione e la struttura del corso sono orientati verso il polo della collaborazione e cooperazione tra i membri del gruppo, tanto più possiamo parlare di un vero e proprio corso di lingua on line” (Cassandro & Maffei 2010: 113). Considerando la natura aperta del MOOC e l'eterogeneità del pubblico, sarebbe opportuno strutturare delle attività in modo che tutti gli apprendenti possano far parte di una comunità di apprendimento e beneficiare dai forum dedicati alla discussione e collaborazione tra pari.

Nella proposta di miglioramento del corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* si sono presi in considerazione i risultati del questionario finale, nello specifico i commenti e suggerimenti dei partecipanti della prima e seconda edizione (v. §4.3). Un dato interessante relativamente alle attività risultate più motivanti ai

corsisti conferma una tendenza nelle preferenze delle attività tradizionali e passive come fare un esercizio autocorrettivo e guardare video (Villarini 2020: 33). Le attività di produzione sono invece percepite come meno motivanti, in particolare la video registrazione, per motivi legati ai problemi di faccia e alla mancanza del tempo a disposizione. L'analisi dei dati raccolti ci ha permesso di identificare i problemi riscontrati (e.g. un senso di isolamento, problemi di faccia relativi ad essere video registrati, demotivazione a svolgere i compiti universitari scritti) e di progettare gli interventi didattici adeguati a risolverli per la successiva iterazione del medesimo LMOOC.

Il tasso di innovazione di un corso MOOC dovrebbe dunque corrispondere alle competenze digitali e alla volontà di novità del pubblico che abbiamo di fronte. La didattica delle lingue online sta evolvendo tra nuovi e vecchi paradigmi dell'applicazione della tecnologia mentre rimane ancora in attesa degli apprendenti digitali (Troncarelli 2016: 42, Villarini 2020: 33-34). Sviluppare la consapevolezza digitale al fine di educare gli utenti alla formazione in rete dovrebbe essere tra i principali obiettivi di apprendimento. Inoltre, risulta fondamentale aumentare la motivazione degli apprendenti nello studiare all'interno di spazi come forum, dove attraverso lo scambio tra pari si cerca di sottrarre l'individuo dall'isolamento derivato dall'unica modalità di interazione con materiale didattico.

Il MOOC linguistico dovrebbe dunque prevedere una fase di ambientamento, da svolgersi all'inizio del corso, al fine di familiarizzare gli iscritti con il nuovo ambiente di apprendimento. Si tratta di un modulo introduttivo, nel quale l'apprendente possa comprendere in maniera approfondita: "cosa può aspettarsi dal percorso di apprendimento in termini formativi; quali obiettivi di competenza può raggiungere completando il corso; come gestire la propria permanenza all'interno della piattaforma". Una gestione opportuna di questa prima fase può essere decisiva per coinvolgere un maggior numero di apprendenti sin dall'inizio (Puglisi 2021a: 110).

Il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* prevede la fase di ambientamento per familiarizzare gli iscritti con la piattaforma EduOpen su cui è erogato. Il corso inizia con un Modulo 0, che contiene *Mini-guida* con consigli di

natura tecnica e brevi *Istruzioni per svolgere il corso*, ovvero informazioni su come seguire online i sei moduli principali, il calendario di apertura moduli e scadenza quiz, i requisiti per ottenere il certificato finale. Nel Modulo 0 della seconda edizione viene inoltre inserita la sezione *Tecnico-scientifico o umanistico? Scegli il tuo percorso*, condizionando l'accesso alle attività dall'appartenenza al gruppo (v. §1.3.3). In entrambe edizioni è stato previsto spazio dedicato all'interazione sociale all'interno del Forum Annunci e Assistenza in modo che gli studenti possano intervenire e chiedere sostegno in qualsiasi momento del corso. Il modulo comprende anche il *Questionario iniziale* che fornisce ai docenti tutor approfondimenti demografici sui partecipanti e il *Questionario finale* per valutare la soddisfazione degli studenti al termine del corso.

Dato l'importanza che risiede nella gestione di questa prima fase, per la prossima iterazione del corso sarebbe opportuno elaborarla ulteriormente. All'interno di Modulo 0 si potrebbe inserire un forum di discussione *Quattro chiacchiere per rompere il ghiaccio*, in cui dapprima si presentano i docenti tutor del corso e si chiede ai partecipanti di fare lo stesso. A tale scopo si potrebbe creare una presentazione standard replicabile da utilizzare anche nelle edizioni *untutored*. Un'altra idea sarebbe l'introduzione del forum non moderato dal tutor (ad es. il *Caffè*), un'area di incontro per corsisti dedicato a discussioni extradidattiche. Inoltre, la sezione dedicata alla scelta del percorso da seguire potrebbe offrire l'opportunità di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base di altri criteri, ad esempio sulla base dell'appartenenza alla famiglia linguistica (v. §5.2).

Per quanto riguarda la struttura dei moduli principali, nonostante la preferenza dei partecipanti per le attività tradizionali da svolgere individualmente, ogni modulo dovrebbe comprendere compiti che conducono al confronto e all'interazione con altri utenti per esercitare la produzione scritta e orale (v. §1.2, *tandemMOOC English-Spanish*). “Sebbene un MOOC coinvolga un pubblico di notevoli dimensioni, la collaborazione in rete rappresenta comunque un aspetto apprezzabile e irrinunciabile della formazione, in quanto conduce alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di significati, alla riflessione sul proprio apprendimento e alla comunicazione in L2” (Troncarelli 2020: 68). Favorire la costituzione di piccoli gruppi di lavoro interni al gruppo di apprendenti attraverso

la possibilità di percorsi di apprendimento personalizzati risulta fondamentale per supportare la gestione dell'interazione nei LMOOC.

In riferimento alle attività di produzione, occorre strutturarle in modo che tutti gli apprendenti possano beneficiarne, facendo parte di una comunità di apprendimento. Sarebbe opportuno aggiungere nella descrizione delle istruzioni un esempio del compito da svolgere, preferibilmente un modello fornito dal tutor, per facilitare ai corsisti lo svolgimento dell'attività. Occorrerebbe chiarire che lo scopo dell'attività non è verificare le conoscenze acquisite, ma promuovere attività che coinvolgano la comunità degli apprendenti e ne favoriscano coesione. Si potrebbe incorporare elementi ludici (ad es. *badges*) per rendere l'esperienza di apprendimento più coinvolgente e interattiva. Oltre ai forum, andrebbe considerata la possibilità di sperimentare un ambiente *wiki* per realizzare il compito di scrittura collaborativa. Tale ambiente consente agli studenti di elaborare un unico testo intervenendo sulle varie stesure e commentando le scelte e le eventuali modifiche fatte nel testo, favorendo l'apprendimento collaborativo.

Un altro aspetto sulla struttura dei corsi riguarda la possibilità di sviluppare l'interazione orale. Le attività di produzione orale del MOOC di italiano accademico hanno previsto lo sviluppo del parlato monologico registrato con strumenti di videoregistrazione di EduOpen e analizzato con la griglia di autovalutazione. In questo caso è stato possibile sviluppare una sorta di interazione orale in asincrono. Considerando i problemi di faccia riscontrati dagli utenti nello svolgimento di tale compito, sarebbe stato opportuno limitarsi alla registrazione del parlato, accompagnato dall'attuale immagine del profilo dell'utente. Per rendere possibile ai corsisti lo sviluppo dell'abilità di interazione orale anche in modalità sincrona, si potrebbero implementare nella piattaforma ambienti di videoconferenza, in cui lo studente può entrare liberamente e partecipare a una discussione autogestita dagli utenti oppure moderata dal tutor.

Come implementare tale sistema in un ambiente di apprendimento di un MOOC? Un sistema di videochat Whereby è stato integrato in una piattaforma LMS e sperimentato con gli studenti del *Corso di Lingua Italiana Online* dell'Università

per Stranieri di Siena. I corsisti potevano entrare e partecipare a una conversazione autogestita liberamente (La Grassa 2020: 52-53).

«Considerato che ogni stanza di Whereby può ospitare fino a 12 partecipanti, se ne potrebbe aprire un numero proporzionale agli utenti del MOOC mediamente presenti in piattaforma nello stesso momento. Per esempio, con 10 stanze di Whereby si garantirebbe la video-comunicazione sincrona di 120 persone. Si tratterebbe ovviamente di una comunicazione totalmente autogestita dagli utenti perché diventerebbe antieconomico e poco pratico pensare a tutor che possano coordinare e gestire questi incontri. In un ambiente di apprendimento di un MOOC, quindi, si potrebbero sperimentare in un immediato futuro forme di interazione orale totalmente informali che rappresenterebbero comunque un potenziale elemento di innovazione di grande portata nella didattica delle lingue in modalità *e-learning*».

Oltre all'interazione tra pari, l'approccio pedagogico dei MOOC si basa principalmente sull'interazione degli studenti con i contenuti didattici, nella maggior parte brevi video. Il corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* comprende in totale 45 (prima edizione) / 44 (seconda edizione) materiali audiovisivi, appartenenti al genere: video con testimoni, videolezione, lezione, presentazione, video-guida, videochat, e della durata variabile dai 2:02 ai 7:44. Nonostante la preferenza dei partecipanti per questa tipologia di attività, nella prima edizione sono stati riscontrati problemi con la qualità dell'audio e la complessità degli argomenti trattati. Alcuni rispondenti hanno segnalato la difficoltà a seguire i video della durata superiore ai 4 minuti, ciò significa che la maggior parte dei materiali audiovisivi, 30 video esattamente, è stata percepita come troppo lunga dai rispondenti. Tali problemi riscontrati dagli apprendenti nei MOOC possono contribuire ai negativi risultati di apprendimento, nonché alla diminuzione della motivazione e al progressivo abbandono dell'attività. A questo aspetto occorre prestare maggiore attenzione già nella fase di progettazione al fine di garantire la qualità del materiale didattico. Attività di comprensione ben strutturate, accompagnate dai video brevi e accattivanti possono aumentare il coinvolgimento degli apprendenti e ridurre il rischio di abbandono.

I partecipanti al corso pilota hanno segnalato inoltre la necessità di inserire delle attività di approfondimento integrative al corso. A tale scopo si potrebbero segnalare link per fornire risorse aggiuntive (ad es. dizionari e traduttori digitali, manuali, schede di approfondimento) oppure realizzare attività didattiche usando *software* esterni (ad es. LearningApps, Kahoot!). La possibilità di incorporare queste attività su una piattaforma LMS fa sì che il corsista possa interagire con i diversi contenuti didattici, ovvero audio, video, immagini, testo scritto, all'interno dello stesso ambiente di apprendimento. Servirsi delle risorse di rete adeguate e ben strutturate può contribuire allo sviluppo delle competenze linguistiche dell'apprendente, valorizzando al contempo la sua autonomia di apprendimento.

5.2 Didattica per 'famiglie linguistiche'

Uno dei punti critici emersi dall'analisi degli scambi interattivi nei forum riguarda la natura impersonale dei MOOC e la difficoltà di formare i legami di tipo "forte" e agire in maniera collaborativa in una comunità virtuale ideata come massiva (v. §4.1). L'apprendimento sociale nei MOOC viene spesso percepito come un apprendimento "in a crowd", con gruppi frammentari e relazioni deboli (Giliani 2013, citato in Maffei 2020: 105). Favorire la costituzione di micro-comunità di apprendenti attraverso la possibilità di percorsi di apprendimento personalizzati risulta fondamentale per supportare la gestione dell'interazione nei LMOOC.

Nel processo di pianificazione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni* si prendono in considerazione le esigenze linguistiche e socioculturali degli studenti universitari slavofoni al fine di progettare una didattica pensata per 'famiglie linguistiche'. Tuttavia, le lingue slave sono parlate da oltre 315 milioni di persone, in un territorio esteso dai Balcani fino all'Oceano Pacifico. Appartenenti alla famiglia indoeuropea, storicamente e linguisticamente le lingue slave vengono divise in tre sottogruppi principali: lingue slave orientali, con il russo, l'ucraino e il bielorusso; lingue slave occidentali, con il polacco, il casciubo, il sorabo, il ceco, lo slovacco e l'estinto polabico; lingue slave meridionali, con il bulgaro, il macedone, il serbo, il croato e lo sloveno. Dato che ogni lingua rappresenta la sua peculiarità dal punto di vista fonetico, morfosintattico e ortografico, sarebbe opportuno

personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base della lingua materna dell'apprendente, sviluppando alcune attività del MOOC in diverse versioni al fine di facilitare l'apprendimento da parte degli studenti appartenenti a una di queste famiglie linguistiche.

L'esperienza di ricerca di chi scrive svolta presso l'Università Jagellonica con sede in Cracovia, Polonia, l'Università Juraj Dobrila con sede in Pola, Croazia e l'Università del Litorale con sede in Capodistria, Slovenia, nonché la conoscenza di lingua polacca (lingua materna), croata (livello A1) e slovena (livello A1) ha consentito di condurre l'analisi contrastiva tra le tre lingue slave al fine di individuare i punti di contatto e le divergenze riguardanti le difficoltà linguistiche e socioculturali di apprendimento dell'italiano L2/LS da parte degli studenti universitari polacchi, croati e sloveni. Di seguito vengono presentate delle particolarità fonetiche, morfosintattiche e ortografiche delle tre lingue analizzate e maggiori difficoltà riscontrate nell'apprendimento dell'italiano L2/LS a livello fonologico, morfologico, sintattico e lessicale.

L'analisi si basa sull'attuale ricerca contrastiva che mira a realizzare i seguenti obiettivi (Cerutti 2009):

«(1) ogni confronto linguistico è anche un confronto culturale visto che non si può separare il concetto di lingua da quello di cultura; (2) i ricercatori che effettuano analisi contrastive hanno interessi scientifici diversificati: non solo l'insegnamento delle lingue straniere, ma anche la descrizione di singole lingue, la traduzione e la compilazione di dizionari bilingui; (3) si contestualizzano tutte le unità linguistiche confrontate (frasi, parole, suoni, ecc.): viene, cioè, esaminato il loro uso in un contesto linguistico ed extralinguistico; (4) l'oggetto del confronto è il testo sia scritto che parlato, inteso come unità di comunicazione; (5) i dati linguistici analizzati sono autentici e vengono estratti da corpora testuali bilingui».

5.2.1 Il polacco

Il polacco (polski język), assieme al ceco, slovacco, casciubo, sorabo e l'estinto polabico, appartiene al sottogruppo slavo occidentale del ramo slavo delle lingue indoeuropee ed è parlato da circa 45 milioni di persone come lingua madre. Quanto al numero di parlanti nativi, la lingua polacca fa parte delle 25 lingue più parlate nel mondo e delle prime 10 in Europa. È la lingua materna per circa 37 milioni degli abitanti in Polonia, paese in cui le minoranze linguistiche costituiscono non più del 3-4 % della popolazione (Pisarek 2007: 1).

Il polacco si distingue dalle altre lingue slavo-occidentali per le seguenti caratteristiche (Pisarek 2007: 1):

1. il passaggio dalle antiche consonanti sonanti *r* e *l* a *ar*, *ier* o *il*. Ad esempio, le parole polacche *sarna* (capriolo), *kark* (nuca, collo), *pierścień* (anello), *wilk* (lupo) hanno le rispettive forme ceche *srna*, *krk*, *prsten*, *vlk*;
2. il passaggio dalle consonanti palatali *t'*, *d'*, *r'* alle consonanti molli *ć*, *dź*, *rz*;
3. l'accento fisso sulla penultima sillaba (parossitono), nonché la mancanza di quantità e intonazione tranne quella espressiva.

Tipologicamente, il polacco viene classificato come lingua flessiva o fusiva. Le parole declinate (sostantivi, aggettivi, numerali e pronomi) hanno sette casi, due numeri grammaticali, tre generi al singolare e due generi al plurale. I verbi hanno diverse forme a seconda della persona, del numero, del genere, del tempo, del modo, della diatesi e dell'aspetto. Quanto all'uso del verbo, rispetto all'italiano, il polacco si distingue per una categoria dell'aspetto molto sviluppata dal punto di vista morfologico, che compensa una struttura di tempi verbali relativamente modesta. I verbi formati servendosi di prefissi e suffissi danno informazioni sul compimento o non compimento di un'azione (es. *robić* – fare, imperfettivo – *zrobić*, perfettivo), sulla sua ripetitività (es. *czytywać* – leggere varie volte), sul suo inizio (es. *zaśpiewać* – cominciare a cantare), sulla sua frequenza (es. *rozpić się* – essere soliti bere bevande alcoliche), sulla sua durata breve (es. *potaćczyć* – ballare un po') o più lunga (es. *przetańczyć* – ballare es. tutta la notte) (Pisarek 2007: 4).

Una particolarità della lingua polacca riguarda il sistema dei numerali, la maggior parte di cui si declina per caso e genere. Oltre ai numerali cardinali (*jeden, dwa, trzy* - uno, due, tre) e ordinali (*pierwszy, drugi, trzeci* – primo, secondo, terzo) si utilizzano anche i numerali collettivi, moltiplicativi e frazionari. La forma del numerale dipende da ciò che viene contato, ad esempio: *dwa konie* (due cavalli), *dwaj chłopcy/dwóch chłopców* (due ragazzi), *dwie dziewczynki* (due ragazzine), *dwoje dzieci* (due bambini) (Pisarek 2007: 4).

Un altro aspetto particolare è la libertà dell'ordine delle parole all'interno della frase, limitata solo da fattori stilistici e logici, ma non da fattori grammaticali e di significato. Ad esempio, si può dire *Ojciec czyta książkę córce* (Il padre legge il libro alla figlia), *Córce czyta książkę ojciec* (Alla figlia legge il libro il padre), *Książkę czyta ojciec córce* (Il libro legge il padre alla figlia), *Córce książkę ojciec czyta* (Alla figlia il libro il padre legge) oppure *Czyta książkę ojciec córce* (Legge il libro il padre alla figlia). “Tutte queste frasi sono grammaticalmente accettabili sebbene solo la prima suoni naturale fuori contesto” (Pisarek 2007: 4).

L'alfabeto polacco è composto da 32 grafemi in caratteri latini, di cui 9 vocali (a, e, o, ó, u, i, y, ę, ą) e 23 consonanti (b, c, ć, d, f, g, h, j, k, l, ł, m, n, ó, p, r, s, ś, t, w, z, ź, ż). Inoltre, nei prestiti vengono utilizzate le lettere q, v e x. L'impressione che il polacco sia una lingua satura di consonanti è incrementata dall'ortografia: alcune consonanti che non hanno una lettera corrispondente nell'alfabeto latino vengono scritte con un digrafo composto da due consonanti, ad esempio *sz* (es. *szpilka* - spillo) e *cz* (es. *czapka* - berretto) per indicare il fonema /š/ e /tš/⁵ (Pisarek 2007: 2).

Il sistema fonetico polacco è caratterizzato da un numero limitato di vocali (*a, e, i, o, u, y, ę, ą*), tra le quali non vi sono differenze di quantità, e un numero relativamente alto di consonanti, che molto spesso appaiono nei testi come gruppi consonantici (Pisarek 2007: 2). Una singolarità riguarda due vocali nasali *ą* ed *ę*, ereditate dall'epoca protoslava e non esistenti nella maggior parte delle lingue europee e in nessuna delle lingue slave contemporanee. Un altro aspetto distinto da

⁵ Il presente lavoro accetta i simboli /š/ e /ž/, provenienti del SPA (Slavic Phonetic Alphabet). La necessità di introdurre i simboli fuori-IPA (International Phonetic Alphabet) è legata al fatto che le consonanti polacche /š/ e /ž/ sono dal punto di vista della fonetica sia articolatoria che acustica diverse dalle consonanti /ʃ/ e /ʒ/, presenti, tra l'altro, in italiano (Broniś 2019: 31).

altre lingue slavo-occidentali è l'accento fisso sulla penultima sillaba, tranne alcune eccezioni di carattere regolare. Inoltre, si osserva la mancanza di quantità e intonazione, a parte quella espressiva.

L'apprendimento di italiano LS da studenti di madrelingua polacca implica una serie di difficoltà e di errori, causati dalle differenze tra loro. Anche se tipologicamente entrambe le lingue appartengono al gruppo delle lingue fusive, l'italiano è classificabile come lingua analitico-sintetica, mentre il polacco è riconducibile al gruppo delle lingue sintetico-analitiche (Sosnowski 2010: 137). Il confronto delle divergenze in termini tipologici tra l'italiano e il polacco insieme all'analisi contrastiva degli errori prodotti dagli apprendenti polacchi consente ad individuare le seguenti difficoltà a livello morfosintattico (Sosnowski 2010, Dargenio 2016):

- a. uso corretto dell'articolo in quanto la categoria assente nel sistema grammaticale del polacco;
- b. uso dell'imperfetto indicativo e del perfetto: l'abuso nell'uso dell'imperfetto a scapito del passato prossimo e passato remoto data la tendenza dell'apprendente polacco a trasporre l'aspetto dei verbi polacchi sui tempi dei verbi italiani;
- c. semplificazione e/o sostituzione del congiuntivo in quanto la categoria assente in polacco: uso del congiuntivo imperfetto al posto del congiuntivo trapassato;
- d. semplificazione e/o sostituzione del condizionale, nello specifico uso del condizionale semplice al posto del condizionale composto dato che il polacco prevede solo una forma del modo condizionale denominata "tryb przypuszczający";
- e. semplificazione dei pronomi riflessivi nella coniugazione dei verbi in quanto il polacco prevede un unico pronome riflessivo invariabile *się*, in luogo delle forme *mi, ti, si, ci, vi, si* dell'italiano;
- f. problemi legati alla diversa reggenza valenziale dei verbi in polacco e in italiano, ad esempio il verbo *podziękować* regge in polacco il caso dativo mentre il corrispondente verbo italiano *ringraziare* regge il complemento oggetto;

g. uso delle preposizioni: in polacco “il numero di relazioni espresse con le preposizioni è minore all’italiano e, inoltre, si tratta di doppia marca di relazione (preposizione + flessione)”, ad esempio *stół z drewna* per *tavolo di legno* (Sosnowski 2010: 148);

h. la posizione dell’aggettivo rispetto al nome: l’ordine Agg+N (aggettivo+nome) in polacco dove richiesto l’ordine N+Agg (nome+ aggettivo) dall’italiano.

A livello fonetico-fonologico, sono invece evidenti gli errori di transfer e la difficoltà a riprodurre un fonema mancante o diverso tra le due lingue. Si osserva la tendenza dell’apprendente polacco a sostituire la palatale italiana di *figlia* con la liquida prepalatale polacca [lj], pronunciare la *o* e *e* chiusa come aperte anche alla fine di una parola, sostituire il suono alveolare [ʃ] di *sciarpa* con [szi] velare del polacco (Szpingier 2011: 76). Inoltre, la lunghezza consonantica (geminazione) distintiva in italiano (*caro* [‘karo] vs *carro* [‘kar:o]) viene realizzata senza la fase di esplosione del primo fono mentre in polacco l’esplosione dopo il primo elemento della geminata di solito è presente (Broniś 2019: 38).

Un’altra problematicità riguarda l’accento che in italiano è mobile e può trovarsi su sillabe diverse all’interno della parola, a differenza di polacco, in cui l’accento ha una posizione fissa sulla penultima sillaba. Inoltre, la mobilità attribuisce all’accento italiano una funzione distintiva, ad esempio *ancora* e *ancora* assumono significato diverso per la diversa posizione. Per l’apprendente polacco risulta particolarmente difficile discriminare e riprodurre parole con posizione accentuale non canonica (non sulla penultima sillaba). In assenza di indicazioni offerte dall’accentazione grafica e di regole che possano aiutare a memorizzare la posizione dell’accento, il parlante, “imparando l’italiano come lingua sia materna sia straniera, deve registrare nella propria competenza le posizioni dell’accento per ogni parola polisillabica” (Costamagna 2002: 299).

La mancanza di quantità e intonazione, tranne quella espressiva, rappresenta un’altra peculiarità della lingua polacca mentre in italiano l’intonazione ha un valore significativo che può essere trasmesso attraverso tonia conclusiva, sospensiva, continuativa e interrogativa. La tonia interrogativa totale è l’unico indicatore delle domande, che in italiano non sono segnalate da fattori strutturali o

morfologici. Con questo tipo di intonazione si pone all'interlocutore una domanda in cui l'intera frase è coinvolta nella curva intonativa. Per l'apprendente polacco l'intonazione ascendente delle frasi interrogative risulta difficile da comprendere e riprodurre, in quanto realizzata in maniera diversa rispetto alle curve intonative della lingua materna.

Per comprendere meglio delle difficoltà riscontrate nell'apprendimento dell'italiano L2/LS, occorre conoscere anche il contesto dell'insegnamento e lo status ufficiale che la lingua beneficia in un dato paese. Per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) in Polonia, esso "gode di una moderata popolarità, con i suoi alti e bassi, da molti decenni" (Kaliska 2019: 205). Secondo i dati dell'Istituto Centrale di Statistica (GUS) nell'anno scolastico 2015/2016 l'insegnamento della lingua italiana come materia obbligatoria in tutte le scuole polacche pubbliche dalle elementari alle scuole superiori è stato seguito da un numero di studenti pari allo 0,5%. Il maggior numero degli apprendenti di italiano è stato raggiunto nei licei (il 2,9%), il più basso negli istituti tecnici e le scuole professionali (lo 0,3%). L'italiano si è piazzato al sesto posto nella classifica, preceduto dall'inglese (94,9%), il tedesco (33,7%), il russo (3,9%), il francese (2,4%) e lo spagnolo (1,8%). I dati del GUS del 2021 confermano una limitata diffusione dell'italiano nelle scuole pubbliche rispetto ad altre lingue: 36.117 alunni impara l'italiano a scuola, di cui 26.740 nei licei, con l'italiano piazzato sempre al sesto posto nella classifica.

In quanto al contesto universitario, secondo il documento pubblicato dal Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale *L'italiano nel mondo che cambia* (2014) nel 2013 in tutte le università polacche i corsi di italiano sono stati seguiti da un numero di studenti pari a 3.542. Si tratta soprattutto degli studenti dei corsi di filologia italiana, che secondo Kaliska "non soffrono della mancanza dei candidati, e per adesso si può affermare che gli studi italiani godono di un costante interesse da parte degli studenti universitari" (Kaliska 2018: 420).

I risultati dell'indagine condotta presso l'Università Jagellonica di Cracovia confermano alcuni aspetti problematici messi in evidenza dall'analisi contrastiva tra l'italiano e il polacco. Un questionario composto da 26 quesiti è stato

somministrato dal 2 aprile 2022 al 2 agosto 2022 a 22 studenti universitari di italiano madrelingua polacca. I partecipanti al questionario sono frequentanti del corso di Filologia italiana (20 rispondenti) e Filologia francese (1 rispondente) presso l'Università Jagellonica di Cracovia, apprendenti di lingua italiana LS di livello: B1 (6 rispondente), B2 (8 rispondenti), C1 (6 rispondenti) e C2 (2 rispondenti).

Il questionario mirava ad individuare le difficoltà sociolinguistiche affrontate da parte degli apprendenti polacchi di italiano LS in ambito accademico. Generalmente, i rispondenti dichiarano di riscontrare difficoltà con la comprensione e produzione dei seguenti generi testuali del discorso accademico: relazione orale, saggio/articolo specialistico, regolamento, presentazione orale, tesi/tesina, dibattito. Tra gli aspetti linguistici che vorrebbero migliorare la maggior parte dei rispondenti indica il lessico (91%), seguito dalla testualità (82%), la pronuncia/fonologia (59%), la sintassi (59%) e la morfologia (32%), come mostra Figura 44. A livello fonetico-fonologico, oltre alla posizione della sillaba accentata, l'aspetto problematico riguarda la pronuncia delle vocali italiane /e ε ɔ o/. A livello morfosintattico invece gli studenti riscontrano dei problemi con l'uso delle preposizioni (77%), dell'articolo (41%), del congiuntivo (36%) e dei pronomi clitici (33%).

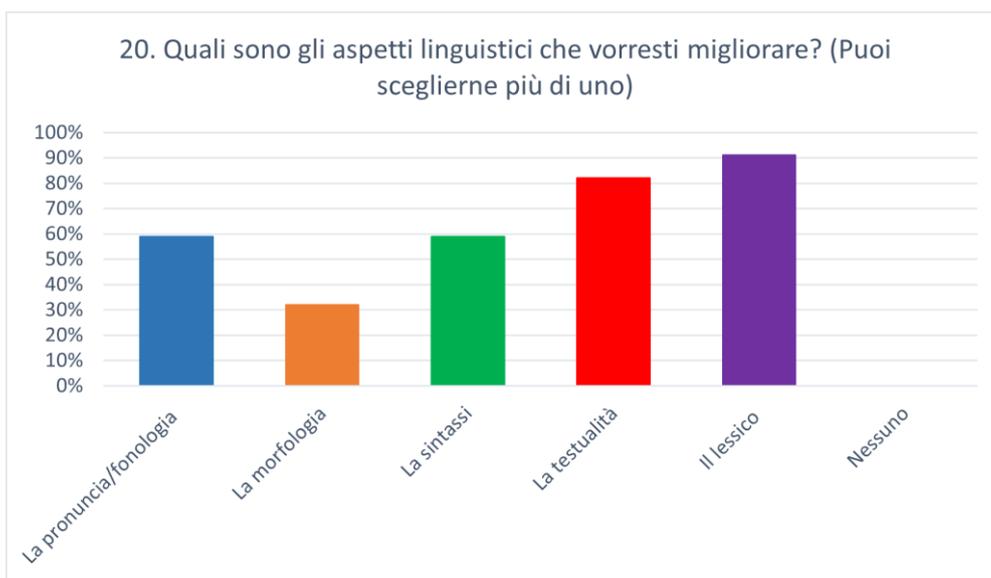


Figura 44: Aspetti linguistici che gli studenti universitari polacchi vorrebbero migliorare (contesto LS)

Le competenze accademiche degli studenti universitari di italiano madrelingua polacca richiedono uno sviluppo mirato in base ai punti critici individuati. Le maggiori difficoltà linguistiche riguardano le attività di produzione, quali sostenere un esame orale (68%), fare una presentazione orale (45%), esprimere opinioni (41%), produrre un testo accademico scritto (tesi/tesina) (41%), sostenere un esame scritto (32%). A livello socioculturale, gli apprendenti polacchi dichiarano di poter riscontrare i seguenti problemi durante lo studio all'università in Italia: difficoltà nella comunicazione con gli uffici (86%), diversa modalità di svolgimento delle lezioni e degli esami (64%), difficoltà di comunicazione con i docenti (36%), difficoltà di comunicazione con i colleghi italiani (18%), disorganizzazione (18%), mancanza di puntualità (9%), problemi legati alla collaborazione con i colleghi italiani (9%), accesso agli spazi comuni (9%) (Figura 45).

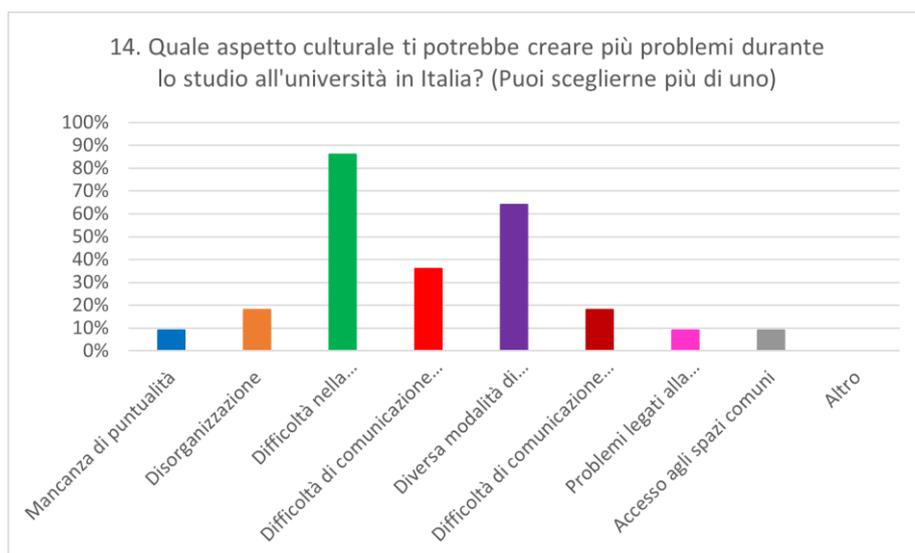


Figura 45: Difficoltà culturali degli studenti universitari polacchi (contesto LS)

5.2.2 Il croato

Il croato (hrvatski jezik) appartiene al sottogruppo delle lingue slave meridionali ed è parlato da circa 6 milioni di persone come lingua madre. La lingua standard croata, linguisticamente simile al serbo e bosniaco, si fonda sul dialetto letterario štokavo, il più diffuso in Croazia, con influssi di due altri dialetti: kajkavo e čakavo, le cui denominazioni derivano dal diverso modo di esprimere il pronome interrogativo-

relativo *che cosa*, rispettivamente *što?*, *kaj?*, e *ča?*. Lo štokavo si divide in tre varianti linguistiche: ekavo, ikavo, ijekavo a seconda di come in esso si rifletta l'antica vocale *jat* (ě) che in alcune zone diventa *e*, *i* oppure *ije*. Mentre il croato e il bosniaco standard si fondano su base štokavo ijekavo (es. *mlijeko* per *latte*), la lingua standard serba si fonda sullo štokavo ekavo (es. *mleko* per *latte*).

Il confronto tra il sistema morfologico del croato e quello dell'italiano permette di ordinare queste lingue in punti diversi del continuum tra tipo sintetico e tipo analitico, per cui il croato è riconducibile al gruppo delle lingue sintetico-analitiche, mentre l'italiano è classificabile come lingua analitico-sintetica (Squartini 2006: 74). In croato, oltre alle categorie grammaticali del genere e del numero, il sostantivo possiede la categoria del caso. I sette casi sono: nominativo (nominativ), genitivo (genitiv), dativo (dativ), accusativo (akuzativ), vocativo (vokativ), locativo (locativ) e strumentale (instrumental). Il genere maschile, femminile o neutro si deduce dalla terminazione e dal significato dato che la categoria dell'articolo risulta assente nella lingua croata.

L'alfabeto croato ha 30 grafemi in caratteri latini e con l'ortografia sostanzialmente fonetica, di cui 5 vocali (a, e, i, o, u) e 25 consonanti (b, c, č, ć, d, dž, đ, f, g, h, j, k, l, lj, m, n, nj, p, r, s, š, t, v, z, ž). È interessante notare che non esistono le doppie consonanti né le doppie vocali se non in rarissimi casi di parole straniere o composte e nella formazione di alcuni superlativi: *samoòdređenje* (autodeterminazione), *zoòlogija* (zoologia), *nùzzarada* (guadagno, accessorio), *nàjjednostavnijj* (il più facile, semplice) (Ortolano 2007: 280)⁶.

Il sistema fonetico croato contiene 32 fonemi: cinque vocali *a*, *e*, *i*, *o*, *u* di timbro puro come in italiano, *r* vocale in posizione interconsonantica (es. *krk*, *trg*, *vrt*), dittongo /ie/, consonanti non palatalizzate (b, d, f, g, h, k, l, m, n, p, r, s, t, v, z) e consonanti palatali e palatalizzate (c, č, ć, dž, đ, j, lj, nj, š, ž). Particolare attenzione merita l'accento che nella lingua croata si distingue per lunghezza e per intonazione in quattro accenti: lungo discendente (es. *dâr*), lungo ascendente (es. *rúka*), breve

⁶ Dal punto di vista fonologico il croato, anche se talvolta permette le doppie nella grafia, non conosce la distinzione tra consonanti brevi e consonanti lunghe, mentre la lunghezza consonantica è un tratto fonologico tipico dell'italiano.

discendente (es. *ōko*), breve ascendente (es. *sēlo*). L'accento è di natura prevalentemente musicale, ciò comporta che la sillaba accentata sia musicalmente di tono più elevato.

Considerando la differenza tra il sistema linguistico italiano e croato, si possono individuare i seguenti problemi riscontrati dagli studenti croati nell'apprendimento dell'italiano L2/LS: l'uso dell'articolo, delle preposizioni e del congiuntivo a livello morfosintattico e l'uso delle consonanti scempie e geminate a livello fonetico. Sono le difficoltà legate alle categorie assenti nella lingua croata che rappresentano un elemento nuovo difficile da percepire e da usare dall'apprendente. L'analisi linguistica di errori in testi scritti in italiano da studenti croatofoni (livello principiante, intermedio e avanzato) condotta da Ortolano ha rivelato le seguenti tipologie di errori presenti a ogni livello di competenza: l'omissione o l'oscillazione dell'articolo determinativo e indeterminativo, la mancanza di preposizioni o la confusione nella scelta, l'omissione del congiuntivo (Ortolano 2007: 267).

Per quanto riguarda la produzione orale, l'apprendimento dell'italiano L2/LS in Croazia viene agevolato dalla vicinanza geografica, storica e culturale dei due paesi. La facilità ad apprendere la lingua italiana lungo la costa croata viene considerata come un senso "quasi innato" che consente alla maggior parte delle persone di qualsiasi età e ceto sociale di "sostenere una piccola conversazione informale anche non avendo mai studiato l'italiano ma avendolo solo ascoltato" (Agostini & Bralić 2006, citati in Ortolano 2007: 280). Questo fa sì che l'insegnamento della lingua italiana in Croazia avvenga a due livelli in base alle caratteristiche linguistiche e culturali degli allievi nei confronti delle lingue e delle culture dell'ambiente: italiano viene insegnato come lingua seconda (L2) nell'area bilingue del territorio croato dell'Istria e come lingua straniera (LS) fuori dal territorio bilingue.

I risultati dell'indagine condotta presso l'Università Juraj Dobrila di Pola, nell'area bilingue dell'Istria, confermano alcuni aspetti problematici messi in evidenza dalla letteratura in materia. Un questionario composto da 26 quesiti è stato somministrato dal 2 novembre 2023 al 19 novembre 2023 a nove studenti universitari croati, di cui cinque croatofoni e quattro bilingui (tre di lingua materna croata e italiana, uno di lingua materna croata e tedesca). I partecipanti al questionario sono tutti

frequentanti del corso di laurea magistrale di Lingua e letteratura italiana presso l'Università Juraj Dobrila, apprendenti di lingua italiana L2 di livello: B1 (1 rispondente), B2 (3 rispondenti), C1 (4 rispondenti) e C2 (1 rispondente).

Il questionario mirava ad individuare le difficoltà sociolinguistiche affrontate da parte degli apprendenti croati di italiano L2 in ambito accademico. Generalmente, gli studenti non riscontrano maggiori difficoltà con la comprensione e produzione di generi testuali del discorso accademico (ad es. lezione frontale, seminario universitario, manuale di studio, lettera formale), tranne la presentazione orale e la tesi/tesina. Tra gli aspetti linguistici che vorrebbero migliorare la maggior parte dei rispondenti indica il lessico (67%), nello specifico il lessico specialistico e le frasi idiomatiche, nonché la pronuncia/fonologia (67%), anche se la maggior parte dei rispondenti dichiara che non ci sia l'elemento difficile riguardante la pronuncia (Figura 46). A livello morfosintattico alcuni riscontrano problemi con l'uso del congiuntivo (33%), dei pronomi clitici (33%), dell'articolo (22%) e delle preposizioni (22%).

20. Quali sono gli aspetti linguistici che vorresti migliorare? (Puoi sceglierne più di uno)

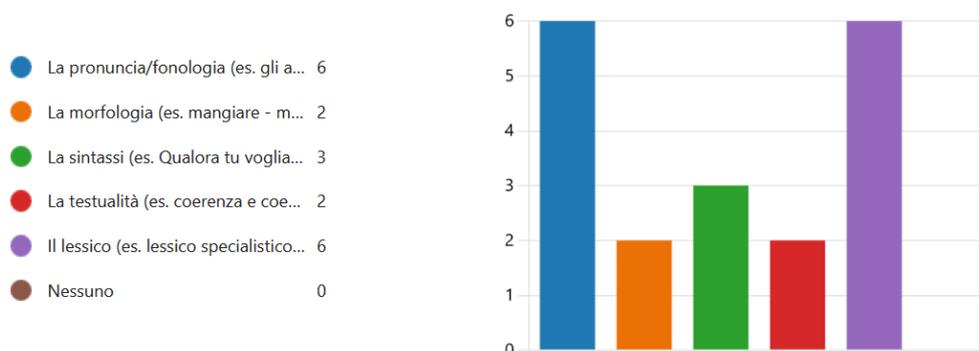


Figura 46: Aspetti linguistici che gli studenti universitari croati vorrebbero migliorare (contesto L2)

Rispetto agli apprendenti polacchi di italiano LS, le competenze accademiche degli studenti universitari croati sono maggiormente sviluppate. Le uniche difficoltà linguistiche riguardano le attività di produzione, quali fare una presentazione orale (44%), produrre un testo accademico scritto (tesi/tesina) (44%), esprimere opinioni (33%). Anche a livello socioculturale, gli studenti croati in confronto ai loro colleghi polacchi non riscontrano maggiori problemi con la comunicazione in

ambito accademico né con la modalità di svolgimento degli esami, tranne quelli legati alla disorganizzazione (44%), come mostra Figura 47.

14. Quale aspetto culturale ti potrebbe creare più problemi durante lo studio all'università in Italia? (Puoi sceglierne più di uno)

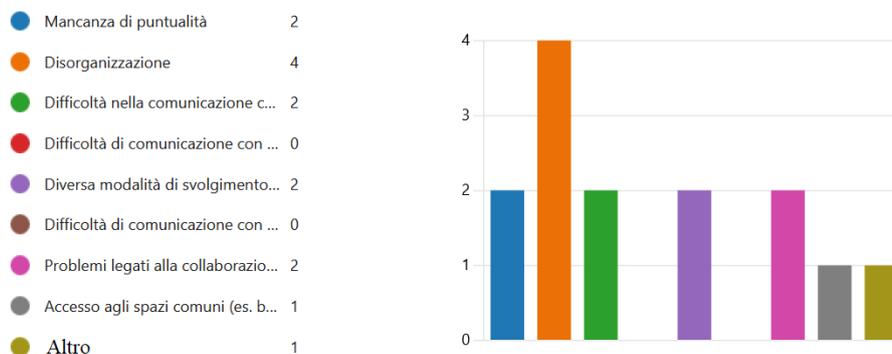


Figura 47: Difficoltà culturali degli studenti universitari croati (contesto L2)

5.2.3 Lo sloveno

Lo sloveno (*slovenski jezik*) è la lingua madre di circa 2,4 milioni di persone, di cui circa 1,85 milioni vivono in Slovenia. Appartiene al sottogruppo delle lingue slave meridionali con varie caratteristiche delle lingue slave occidentali, soprattutto del ceco e dello slovacco. Diversamente da molte lingue slave, conserva ancora alcuni tratti arcaici del protoslavo. Il tratto più evidente è il duale, usato solo in sloveno e nel sorabo. Un altro aspetto arcaico morfologicamente è il supino, usato regolarmente in sloveno standard dopo i verbi di moto (es. *grem spat* ‘vado a dormire’).

Strutturalmente, lo sloveno viene classificato come lingua flessiva, caratterizzata dalla morfologia e da un sistema produttivo di formazione delle parole. Le categorie flessive dei nomi e degli aggettivi comprendono caso (nominativo, genitivo, dativo, accusativo, locativo, strumentale), numero (singolare, duale, plurale), genere (maschile, femminile, neutro) e animato (animato, inanimato). I pronomi conoscono le stesse categorie delle classi di parole che sostituiscono. Il verbo varia in base a tempo (passato, presente, futuro), persona (prima, seconda, terza), numero

(singolare, duale, plurale), modo (indicativo, condizionale, imperativo), forma (attiva, passiva) e aspetto (perfetto, imperfetto) così come al genere grammaticale (maschile, femminile, neutro) nel passato, nel futuro e nel condizionale (Mikolič 2019: 74-75).

Per quanto riguarda l'alfabeto, lo sloveno utilizza il latino modificato, cioè il sistema di scrittura latino con l'aggiunta di segni diacritici per esprimere alcuni fonemi della lingua slovena (č, š, ž). I 30 fonemi dello sloveno si scrivono con le 25 lettere dell'alfabeto latino: 5 vocali e 20 consonanti. Il sistema fonologico sloveno è costituito da 8 vocali /i e ε a o u ə/ e 22 consonanti /p b t d k g ts dz tʃ dʒ m n r f s z ʃ ʒ x v j l/ (Toporišič 2004: 48, 85, Tivadar & Jurgec 2003: 214-216).

L'accento, come in italiano, è mobile e distintivo, vuol dire che può cadere su ogni sillaba e a seconda della sillaba su cui si trova, può comportare differenze di significato, es. /'gɔvəri/ 'discorsi' (sost.), /gɔ'vəri/ 'parla' (imper., 2a sg.), /gɔvə'ri/ 'parla' (ind., 3a sg.) (Greenberg 1987: 177, Toporišič 2004: 64)⁷. Di quattro posizioni dell'accento possibili, nella maggior parte dei casi l'accento cade sulla penultima o sull'ultima sillaba. A differenza dell'italiano lo sloveno non prevede accenti grafici, eccetto nei dizionari, nelle grammatiche, e altri testi linguistici oppure in funzione distintiva, sia per quanto riguarda l'articolazione delle vocali, es. *pòd* (pavimento) - *pód* (sotto), *čéz* (oltre) - *čèz* (tra), *pòt* (sudore) - *pót* (sentiero); sia per quanto riguarda la sua posizione all'interno della parola *leží* (è sdraiato) - *leži* (sdraiati) (Brecelj 2013: 193).

L'analisi degli errori riscontrati nella produzione scritta in italiano da parte di studenti slovenofoni all'esame di maturità professionale (livello A2/ B1) ha messo in evidenza maggiori problemi con la scelta dell'articolo, la categoria grammaticale assente in sloveno. Seguono errori legati ai vari aspetti del verbo e all'uso delle preposizioni semplici e articolate. Secondo Bažec, questi errori sono principalmente causati dal transfer negativo dalla L1 o altre L2/LS, ma anche da strategie di generalizzazione (Bažec 2018: 31). Lo sloveno ha influito molto anche sull'ordine

⁷ In sloveno esiste sia l'accento dinamico sia l'accento musicale (l'ultimo è limitato a certe aree geografiche e ormai in disuso), mentre l'italiano è una lingua ad accento dinamico (Toporišič 2004: 63, Nespor 1993: 65, citati in Grošelj 2020: 61).

delle parole nella frase, nonché sugli errori lessicali (falsi amici) e ortografici (omissione delle doppie).

A livello fonetico e fonologico, l'apprendente sloveno di italiano L2/LS può avere difficoltà nella produzione di gruppi vocalici, nella distinzione dei timbri vocalici e nella produzione di alcuni fonemi consonantici non caratteristici dello sloveno. Per gli studenti sloveni sono problematiche soprattutto le vocali italiane /e ε o o/, a causa della loro distribuzione, dell'incongruenza grafica e della non-differenziazione di questi fonemi in molti dialetti sloveni, e le consonanti /ɲ ʎ r w v/ assenti in sloveno (Grošelj 2013, Brecelj 2013). La durata consonantica con valore distintivo esiste in italiano, ma non in sloveno, perciò, si osserva l'assenza di fenomeni fonologici, come la geminazione, la cogeminazione e l'autogeminazione, caratteristici della lingua italiana (Canepari 2006: 206, Brecelj 2013: 197). Altri ostacoli potrebbero mostrarsi nella posizione dell'accento che in entrambe le lingue non è prevedibile. Di conseguenza in casi di parole sconosciute il parlante sloveno rafforzerebbe la penultima sillaba poiché questa è più frequentemente accentata nella lingua slovena (Brecelj 2013: 194).

Lo sloveno e l'italiano sono due lingue in contatto, interconnesse da secoli, insegnate a tutti i livelli scolastici in Slovenia e in Italia (Miklič & Ožbot 2001, Žele & Šekli 2018, Kompara Lukančič 2019, Grgič, Kosič & Pertot 2020, citati in Grošelj 2022: 19). In Slovenia l'insegnamento della lingua italiana avviene a più livelli, viene insegnata come lingua straniera nella parte centrale e settentrionale della Slovenia, come lingua seconda (L2) e madre lingua (L1) nell'area bilingue dell'Istria slovena ovvero nel Litorale capodistriano (Zudič Antonič 2023: 188).

I risultati dell'indagine condotta presso l'Università del Litorale di Capodistria confermano alcune problematiche messe in evidenza dalla letteratura in materia. Un questionario composto da 26 quesiti è stato somministrato dal 13 ottobre 2023 al 10 novembre 2023 ad undici studenti universitari sloveni, di cui sette slovenofoni, due italofofoni e due bilingui di madrelingua slovena e italiana. I partecipanti al questionario sono frequentanti del corso di Italianistica (8 rispondenti), Mediazione linguistica interculturale (2 rispondenti) e Lingua e intercultura (1 rispondente) presso l'Università del Litorale, parlanti di lingua

italiana L1/L2 di livello: A2 (1 rispondente), B1 (2 rispondenti), C1 (2 rispondenti) e C2 (6 rispondenti).

Anche se l'educazione linguistica per tutti i rispondenti avviene nell'ambiente bilingue, il questionario ha rivelato alcune difficoltà sociolinguistiche nell'ambito del discorso accademico italiano. Generalmente, i rispondenti non riscontrano maggiori problemi con la comprensione e produzione di generi testuali del discorso accademico, quali la lezione frontale, il seminario universitario, il manuale di studio, la presentazione orale, la tesi/tesina. Tra gli aspetti linguistici che vorrebbero migliorare la maggior parte dei rispondenti indica il lessico (82%), nello specifico il lessico specialistico relativo alla propria disciplina e le frasi idiomatiche, e la pronuncia/fonologia (45%) (Figura 48). A livello fonetico-fonologico l'aspetto problematico riguarda la pronuncia delle vocali italiane /e ε ɔ o/ (81%), a livello morfosintattico invece l'uso delle preposizioni semplici e articolate (45%).

20. Quali sono gli aspetti linguistici che vorresti migliorare? (Puoi sceglierne più di uno)

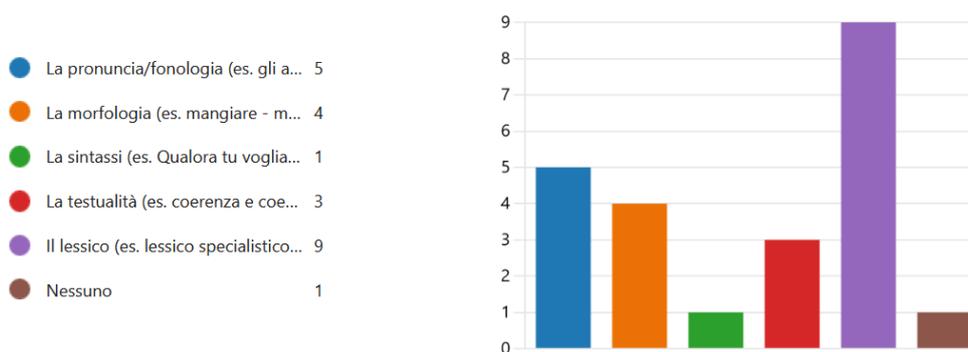


Figura 48: Aspetti linguistici che gli studenti universitari sloveni vorrebbero migliorare (contesto L1/L2)

Dall'indagine si evince che le competenze accademiche degli studenti universitari sloveni sono maggiormente sviluppate rispetto agli apprendenti polacchi di italiano LS e apprendenti croati di italiano L2. Le uniche difficoltà linguistiche riguardano l'attività di produzione di un testo accademico scritto (tesi/tesina) (45%) e di comprensione del linguaggio del manuale (27%). A livello socioculturale, gli studenti sloveni dichiarano di poter riscontrare soprattutto il problema legato alla diversa modalità di svolgimento delle lezioni e degli esami durante lo studio

all'università in Italia (55%), e la difficoltà nella comunicazione con gli uffici (18%), come mostra Figura 49.

14. Quale aspetto culturale ti potrebbe creare più problemi durante lo studio all'università in Italia? (Puoi sceglierne più di uno)

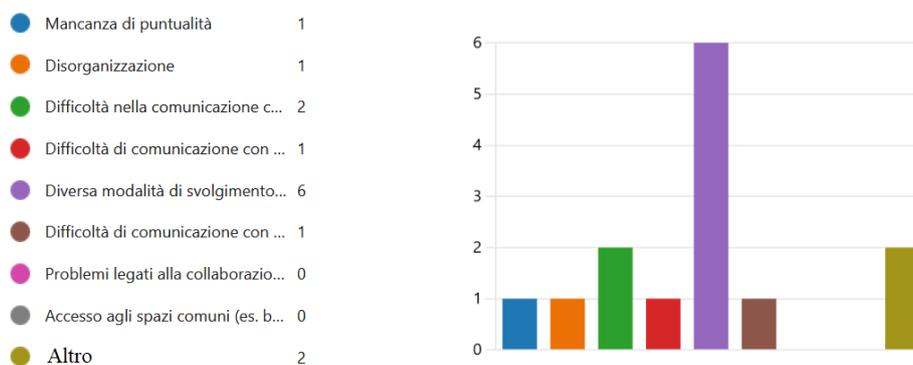


Figura 49: Difficoltà culturali degli studenti universitari sloveni (contesto L1/L2)

L'analisi delle difficoltà sociolinguistiche di apprendimento dell'italiano L2/LS da parte degli studenti universitari polacchi, croati e sloveni ha rivelato delle divergenze riguardanti il livello delle loro competenze accademiche, il fattore legato al contesto dell'insegnamento dell'italiano e il suo status ufficiale in un dato paese. In questo senso, gli studenti universitari croati e sloveni dell'area bilingue dell'Istria risultano privilegiati in confronto ai loro colleghi polacchi. Inoltre, ciascuna delle tre lingue analizzate si distingue per le sue particolarità fonetiche, morfosintattiche e ortografiche, nonché per gli aspetti problematici ad esse legati.

Come la linea di ricerca futura sarebbe opportuno indagare delle caratteristiche di una delle lingue slave orientali (russo, ucraino, bielorusso) al fine di fornire un quadro completo di tre sottogruppi delle lingue slave, e di conseguenza sviluppare alcune attività del MOOC in tre versioni al fine di facilitare l'apprendimento da parte degli studenti appartenenti a una di queste famiglie linguistiche. Ad esempio, un parlante di lingue slave occidentali potrebbe seguire un percorso personalizzato, focalizzato maggiormente sullo sviluppo delle strategie di comprensione e produzione dei testi accademici e sulle strategie per prevenire difficoltà socioculturali, con attività di fonetica incentrate sulla posizione della sillaba accentata (esercizi sulle parole che hanno un accento non canonico) e

sull'intonazione ascendente delle frasi interrogative. Il suo collega di lingue slave meridionali avrebbe invece a disposizione più attività di produzione incentrate sulla presentazione orale e la scrittura di tesi/tesina, nonché quelle mirate al lessico specialistico relativo alla propria disciplina.

Inoltre, bisognerebbe prendere in considerazione anche la probabilità di avere dei partecipanti appartenenti ad altre famiglie linguistiche, comprese le lingue romanze. In questo caso, sarebbe opportuno garantire la flessibilità nella scelta di seguire diversi percorsi e renderli opzionali ai corsisti al fine di consentire a tutti di personalizzare l'esperienza di apprendimento. I partecipanti italofoeni effettuando la scelta del percorso potrebbero contribuire alla costituzione di piccoli gruppi di apprendimento con altri studenti slavi e all'interno di tale comunità facilitare l'apprendimento collaborativo intervenendo nei forum con il feedback tra pari. Rendere possibili i percorsi di apprendimento personalizzati all'interno di piccoli gruppi di lavoro risulta fondamentale per supportare la gestione dell'interazione nei LMOOC.

5.3 Il ruolo del tutor

Un'altra considerazione emersa dall'indagine riguarda il ruolo del tutor in relazione ai processi di interazione, comunicazione e costruzione della conoscenza. Viene richiamata la questione della presenza-assenza dell'e-tutor, “un fattore la cui gestione risulta tanto delicata quanto fondamentale al buon esito del corso”, ciò vale anche per il corso di lingua online e di massa, come nel caso dei LMOOC (Cassandro & Maffei 2010: 120). Oltre all'importanza della figura di tutor, l'analisi degli scambi interattivi nei forum (v. §4.1) e della *performance* degli apprendenti (v. §4.2) ha rivelato l'importanza della adeguata forma del tutoraggio, considerata un fattore di primo piano nella didattica delle lingue online “se si intende far prendere l'asse dei corsi in rete verso l'interazione piuttosto che verso la fruizione autonoma dei contenuti” (Troncarelli 2010, citato in La Grassa 2020: 53).

Nella ricerca sull'apprendimento in rete si possono individuare quattro tipologie di supporto che il tutor online dovrebbe fornire sotto forma di quattro macrofunzioni:

tecnico, pedagogico, metodologico e sociale. Tali funzioni “rendono l’idea di un approccio didattico fortemente centrato sull’apprendente, dove si valorizzano la sua autonomia di apprendimento e al contempo il suo ruolo di “attore sociale”, dove si rispetta il suo stile cognitivo attraverso la possibilità di percorsi di apprendimento personalizzati” (Cassandro & Maffei 2010: 122). L’analisi dei dati relativi alla scarsa partecipazione ai forum da parte degli apprendenti e alla mancanza degli interventi tra pari (prima e seconda edizione), nonché all’alto tasso di abbandono (seconda edizione), ci ha fatto ripensare delle funzioni del tutor al livello progettuale al fine di individuare nuove modalità per generare e sostenere l’interazione.

Il piano tecnico riguarda l’assistenza su aspetti del corso legati alla tecnologia. Gli utenti possono avere abilità informatiche molto differenziate, e di conseguenza un diverso approccio con la struttura informatica, che assicura l’interazione tra il corsista e i contenuti. All’inizio di un percorso di apprendimento in rete, gli studenti dovrebbero essere assistiti nel loro contatto con la piattaforma erogatrice del corso, in modo da comprendere i suoi meccanismi e da rendere trasparente il suo uso: gli strumenti offerti, l’organizzazione dei contenuti e le modalità di comunicazione. Una buona interazione tra corsista e struttura è fondamentale per la riuscita del percorso didattico online, soprattutto se si tratta della didattica delle lingue. Questo processo viene agevolato dalla figura del tutor facilitatore, che funge da mediatore tra corsisti e struttura informatica e da guida al suo apprendimento (Spina 2007).

Dato l’importanza che risiede nella gestione della fase di ambientamento, resta al tutor di familiarizzare gli iscritti con il nuovo ambiente di apprendimento all’inizio del corso e fornire l’assistenza di natura tecnica in qualsiasi momento. Lo scopo è di assistere gli utenti nel loro uso della piattaforma al fine di renderli autonomi nella gestione della propria permanenza. Alimentare costantemente l’interazione apprendente-facilitatore in questa prima fase, ad esempio all’interno del Forum Assistenza di un modulo introduttivo, “può essere decisiva per coinvolgere un maggior numero di apprendenti sin dai primi giorni” (Puglisi 2021a: 110).

Il principale piano di intervento di pertinenza del tutor online riguarda fornire il supporto pedagogico e metodologico. La sua funzione è quella di facilitatore verso

il conseguimento degli obiettivi formativi e quella di guida che accompagna il discente nel suo percorso di apprendimento. Sul piano pedagogico, il tutor facilita l'accesso e la comprensione dei contenuti in modo da stimolare l'interazione dell'apprendente con materiale didattico e facilitare l'acquisizione delle conoscenze. Sul piano metodologico invece guida gli apprendenti nella gestione dei tempi tramite annunci di carattere organizzativo (ad es. apertura e chiusura dei moduli, scadenze dei quiz, ecc.). L'azione del tutor dovrebbe essere integrata con elementi di interfaccia in modo da segnalare in una maniera chiara la sua presenza e disponibilità (Puglisi 2021a: 110). Il corsista dovrebbe avere la possibilità di rivolgersi al tutor in maniera semplice e rapida per questioni relative ai contenuti dei moduli online: per un aiuto di carattere contenutistico, chiarimenti sull'impostazione didattica dei moduli, domande sulle verifiche.

Per quanto riguarda il piano sociale, o comunicativo, il ruolo del tutor consiste nel fornire supporto sociale e alimentare costantemente l'interazione tra gli apprendenti. Nel caso dei corsi di lingua online, dove prevale il canale scritto nella comunicazione, questa funzione risulta di particolare rilevanza, ma non è priva di complessità. Nel fornire supporto sociale occorre trovare un equilibrio in modo che l'assistenza dei tutor facilitasse la comunicazione e l'interazione tra i partecipanti, e che il tutor fosse percepito come una guida e un punto di riferimento in un percorso di apprendimento collaborativo. "Il tutor dovrebbe evitare di dare l'avvio alle discussioni, ma essere in grado di inserirsi in maniera proficua in scambi conversazionali avviati da apprendenti, per alimentare la circolazione di informazioni e favorire la costituzione di micro-comunità interne al gruppo di apprendenti" (Puglisi 2021a: 110-11). A tale scopo sarebbe opportuno creare spazi di interazione diversificati che rappresentino situazioni comunicative il più possibile varie e rispondenti ai reali bisogni degli apprendenti (Cassandro & Maffei 2010: 122).

La funzione sociale richiede inoltre che il tutor intervenga per risolvere dei problemi legati alla comunicazione. La *Computer Mediated Communication* (CMC), ovvero la comunicazione mediata dal computer che si instaura tra le persone collegate in rete, ha caratteristiche peculiari rispetto alla comunicazione parlata e scritta (Paccagnella 2000). Queste specificità sono legate al medium attraverso cui avviene

la comunicazione e alla natura del testo elettronico, che combina in sé caratteristiche sia della scrittura che dell'oralità. Al fine di regolamentare la comunicazione in rete, occorre fornire un codice di condotta, una sorta di "netiquette" o "mootiquette", ai partecipanti del corso online sin dall'inizio. Il tutor riveste un ruolo importante nel monitorare se le nuove regole comunicative vengano messe in atto efficacemente dagli utenti. A seconda delle necessità interviene per adattare la comunicazione al mezzo utilizzato, ad esempio per evitare che nei forum si usi un tono non appropriato, o che si inviino grandi quantità di messaggi non richiesti, ed esercita una forma di controllo sull'adeguatezza del feedback rilasciato dai pari.

Le interazioni dei corsisti all'interno dei forum dovrebbero essere monitorate e valutate dal tutor costantemente secondo i parametri specificati. L'osservazione e l'analisi delle strutture di partecipazione (apprendenti-apprendenti e apprendenti-tutor) permette di valutare le dinamiche di interazione all'interno del corso mentre l'analisi qualitativa dei flussi dialogici consente di valutare i contenuti e la tipologia dei messaggi inviati ai forum da corsisti e il loro contributo all'apprendimento collaborativo e il feedback tra pari. Inoltre, il sistema di reporting e analytics consente al docente di tracciare lo stato di avanzamento degli studenti all'interno della struttura *software* preposta alla fruizione del corso in diversi modi, fornendo un valore aggiunto all'analisi. A seconda degli strumenti offerti dalla piattaforma, il tutor può analizzare il grado di coinvolgimento degli studenti all'interno dei forum da un punto di vista quantitativo (ad es. il numero di visualizzazioni, il tempo impiegato nella fruizione dei materiali, il numero di commenti lasciati); controllare i progressi e gli accessi al corso o alle risorse; monitorare lo stato di completamento delle attività e del corso.

L'analisi dei dati sulle interazioni degli utenti permette al docente di prevedere gli studenti a rischio durante lo svolgimento dei corsi e di guidarli ad usare risorse appropriate. I corsisti classificati come a rischio potrebbero essere avvisati dal tutor oppure dal sistema della loro *performance* e sollecitati ad intraprendere un'azione. Ad esempio, un semaforo potrebbe mostrare agli studenti se le cose stanno andando bene (verde), oppure se sono stati classificati come ad alto rischio (rosso) o a rischio moderato (giallo) (Ferguson 2012: 310). Inoltre, occorrerebbe indirizzare gli

apprendenti più competenti ad aiutare gli apprendenti più deboli tramite il codice di condotta fornito nella fase di ambientamento (Cassandro 2020: 100).

Dalla tendenza dei corsisti, emersa dall'indagine, a lavorare in maniera autonoma e non interagire tra pari consegue che il tutor riveste il ruolo di gestione delle interazioni e dei flussi comunicativi in maniera diversa rispetto a una classe virtuale tradizionalmente intesa. Occorre valutare e sperimentare nuove modalità per generare e sostenere l'interazione, tenendo presente delle variabili come la comunicazione asincrona e il numero degli apprendenti. Quest'ultimo rappresenta una variabile dirimente sul tutoraggio e l'interazione (La Grassa 2020: 55). La dimensione virtuale del gruppo-classe nei corsi MOOC richiede che vengano adattate le strategie diverse per la gestione di una comunità massiva. La sfida che il tutor online dovrà affrontare è come valorizzare maggiormente forme di collaborazione e interazione più forti, rispettando al contempo modalità e stili cognitivi diversi del pubblico eterogeneo.

Nel caso di un grande numero degli iscritti, si potrebbe considerare la totalità degli apprendenti come un insieme costituito da molti "sottogruppi", ovvero piccole comunità di apprendimento, individuate tramite gli strumenti della Social Network Analysis. Il tutor che ha a disposizione tali strumenti può intervenire per coinvolgere gli apprendenti isolati e valorizzare quelli "più centrali". Attraverso rinforzi positivi costanti e mirati, si cerca di renderli attivi e partecipi dell'apprendimento collaborativo. Gli utenti più competenti, "in virtù della maggiore competenza o, nel caso degli utenti di madrelingua, per la loro stessa condizione di partenza possono condividere, almeno in parte, con i tutor, la missione formativa" (Puglisi 2021a: 108-109). Il MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*, dato che rivolto a un pubblico specifico degli studenti universitari slavofoni, ha avuto un numero meno alto di iscritti rispetto ad altri corsi di linguaggio accademico (v. §1.3.1, §1.3.2). In questo caso, il tutor che si trova di fronte a un pubblico non massivo può avvalersi degli strumenti del Learning Analytics e usarli allo stesso scopo.

Inoltre, per ottimizzare il tutoraggio in una comunità di apprendenti ideata come massiva si potrebbe avvalersi dei Sistemi di tutoraggio intelligente di Intelligenza

Artificiale (ITS). Il concetto di base di questi sistemi consiste nell'utilizzare la tecnologia per migliorare e personalizzare l'esperienza di apprendimento al fine di soddisfare le singole esigenze degli apprendenti. In questo senso ogni studente viene considerato come individuale e viene creato un modello personale per registrare le sue preferenze e i progressi nel corso del processo cognitivo (VanLehn 1988).

Il Sistema di tutoraggio intelligente di Intelligenza Artificiale utilizza algoritmi e tecniche di apprendimento automatico per raccogliere e analizzare i dati sulla *performance* degli apprendenti. L'analisi dei dati forniti dall'ITS consente di individuare aree di debolezza e, sulla base di esse, fornire feedback personalizzato mirato ad indirizzare gli individui ad intraprendere un'azione. Oltre al fornire un feedback sul rendimento degli studenti, i Sistemi di tutoraggio intelligente di Intelligenza Artificiale “possono adattare l'istruzione in tempo reale, in base alle esigenze individuali e ai progressi dello studente. Ad esempio, se uno studente sta avendo difficoltà con un concetto particolare, il sistema può offrire ulteriori esercizi pratici o fornire spiegazioni alternative fino a quando lo studente dimostra di aver compreso” (Frackiewicz 2023).

Inoltre, i Sistemi di tutoraggio intelligente di Intelligenza Artificiale possono incorporare elementi di *gamification*, come *badge*, punti e classifiche, per rendere l'esperienza di apprendimento più coinvolgente e interattiva (Garrison & Anderson 2003, Swiecki *et al.* 2022). Diversi studi hanno indagato le potenzialità di ITS e Gamification (ITS+G), riportando effetti positivi sui risultati affettivi, cognitivi e comportamentali degli apprendenti. Ad esempio, Ramadhan *et al.* (2023) hanno condotto una revisione sistematica della letteratura di diversi studi su ITS+G e hanno rivelato che essa può migliorare l'interesse, la soddisfazione, l'autoefficacia, i risultati, la ritenzione e la persistenza degli studenti. Wang *et al.* (2023) hanno utilizzato un modello linguistico di grandi dimensioni (*Large Language Model*) per generare feedback e suggerimenti personalizzati per gli studenti in base al loro codice e alla loro *performance*. I ricercatori hanno valutato l'efficacia del loro sistema sugli studenti e hanno scoperto che la *gamification* potenziata dall'intelligenza artificiale aveva aumentato il coinvolgimento, la fiducia e i risultati di apprendimento degli studenti. I partecipanti hanno apprezzato il feedback

Gli apprendenti sostengono dapprima un AMT (*Adaptive Mastery Test*), che si basa sull'algoritmo SPRT (*Sequential Probability Ratio Testing*) di un obiettivo di apprendimento. Qualora abbiano superato il test, passano all'obiettivo successivo; altrimenti, passano al contenuto di apprendimento sull'obiettivo precedente e interagiscono con video, immagini, contenuti testuali e materiali aggiuntivi. Il sistema effettua alcune stime basate su algoritmi di Educational Data Mining su metriche che utilizzano le interazioni degli studenti con il contenuto. Esso interviene sugli apprendenti sulla base del Learning Analytics, seguendo i modelli ottenuti. Quando l'esperienza di apprendimento basata sull'interazione apprendente-contenuto viene completata e gli indicatori del Learning Analytics forniscono l'ipotesi che l'apprendente abbia padroneggiato la materia, lo studente viene indirizzato nuovamente all'AMT (Yilmaz *et al.* 2022: 9).

L'apprendente risponde a diversi elementi mentre sostiene il test per la seconda volta e gli algoritmi di selezione degli elementi vengono utilizzati per presentare domande diverse. Nel caso in cui lo studente non riesce a superare il test, viene indirizzato all'ambiente di valutazione dinamica invece che al contenuto di apprendimento. Al fine di potenziare l'apprendimento, il sistema SMIT pone agli studenti domande sull'argomento, fornendo supporto nella forma di *scaffolding*, suggerimenti e possibili realizzazioni di soluzione. La valutazione dinamica prevede un numero finito delle forme di assistenza strategica nel *problem-solving*, lasciando agli apprendenti l'iniziativa di scegliere il tipo di assistenza desiderato.

Diversi studi mostrano che l'integrazione dei Sistemi di tutoraggio intelligente di Intelligenza Artificiale con il LMS può potenziare l'interazione negli ambienti online di apprendimento linguistico, come Language MOOC, in quanto offrono agli studenti il supporto personalizzato per la comunicazione, collaborazione e il feedback nella lingua di studio. Questi strumenti possono fornire esercizi adattivi, materiali multimediali e dialoghi interattivi mirati a sviluppare le abilità ricettive e produttive degli apprendenti (Holmes *et al.* 2019). Inoltre, utilizzando le tecniche di Natural Language Processing, quali il riconoscimento vocale, l'analisi del testo e la generazione del dialogo, consentono l'interazione linguistica naturale sia con il sistema che con altri utenti al fine di promuovere lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa degli studenti (Chowdhury 2003). Collegando gli utenti

con background culturale diversi offrono l'opportunità di confronto interculturale per insegnare/apprendere anche la competenza interculturale (Slavuj *et al.* 2015). In questo senso, risultano uno strumento valido per ottimizzare il tutoraggio linguistico in una comunità massiva di apprendenti.

5.4 Oltre la piattaforma

Le difficoltà legate al tutoraggio online, ci hanno infine portato ad andare “oltre i MOOC” e ragionare sull'elemento strumentale, ovvero sull'infrastruttura tecnologica che rende il corso erogabile (Fallani 2021: 138). Il corso *Italiano accademico per studenti slavofoni* è stato erogato in modalità *e-learning* attraverso il Learning Management System (LMS), vale a dire il sistema per la gestione dell'apprendimento, che consente di gestire tutto il ciclo di vita di un percorso formativo, dalla progettazione alla valutazione. Le ultime criticità emerse dall'indagine riguardano la complessa funzionalità e usabilità della piattaforma EduOpen in relazione ai processi di interazione e comunicazione. L'analisi dei risultati del questionario finale, nello specifico delle risposte dei partecipanti della prima edizione (v. §4.3.1), ha rivelato dunque la necessità di progettare un altro modello formativo al fine di superare le limitazioni funzionali del LMS.

Partendo dal presupposto che tutta la rete sia la piattaforma di apprendimento, si cerca di “creare un ecosistema aperto per gestire la mole rilevante di dati relativi all'apprendimento continuamente generati da una pleora di nuovi e innovativi prodotti” (Fallani 2021: 150). La possibilità di ricorrere a strumenti esterni, quali i protocolli per il monitoraggio delle attività SCORM e xAPI, consente di “tracciare forme di apprendimento oltre ai corsi erogati mediante LMS, i quali a questo punto cessano di essere l'unico strumento per la formazione tecnologicamente assistita, cioè di rappresentare l'*e-learning tout court*, per divenire uno tra i tanti strumenti di un più vasto ecosistema” (Fallani 2021: 147).

Tale ecosistema di apprendimento, ovvero un sistema integrato multiplo, costituisce un insieme di ambienti, a cui l'apprendente può accedere con login unificata per avvalersi di un pacchetto di strumenti diversi collegati tra loro. Un confronto tra

Multiple Integrated Systems e Learning Management System (Figura 51) mostra la funzionalità e adattabilità del sistema multiplo rispetto alla rigidità e uniformità di un LMS. Inteso come *activity provider* in grado di generare i dati relativi all'apprendimento da inviare a un database denominato Learning Record Store (LRS), il sistema integrato multiplo offre la possibilità di aggiunta, eliminazione o modifica di sue componenti, “creando così un ecosistema sulla base dei prodotti che al momento risultano i migliori” (Fallani 2021: 154).

Learning Management System	Multiple integrated systems
One single system for the learner to log into and find what they need.	Single sign on and branding can help to create a seamless experience. Some elements of the ecosystem (such as the LRS and credentialing platform) may work behind the scenes anyway.
One vendor to work with, potentially reducing commercial complexity.	Multiple vendors with different creative ideas.
Fixed features; you get what the LMS provides.	Build the solution you need from a variety of best of breed products.
Difficult to replace when your requirements change.	Easier to swap out individual components and add or remove products from the ecosystem as your requirements change.
May not be possible to customize and add to.	If you have the capabilities, you can add in-house developed tools to augment your solution.
Reliant on the LMS vendor to architect the overall solution based on the needs of the average organization.	You have the freedom and responsibility of architecting the overall solution based on the needs of your organization.
Great for providing and supporting formal training.	Allows you to include products that support, facilitate and record social and informal learning outside of the LMS.

Figura 51: Confronto tra un LMS e un sistema integrato multiplo (<https://xapi.com/do-i-still-need-lms/>)

Il tracciamento dei dati relativi all'apprendimento in tale sistema, vale a dire oltre ai corsi erogati mediante LMS, viene consentito dal protocollo per il monitoraggio delle attività Experience API (Application Programming Interface), in breve xAPI. Esso fornisce un sistema di comunicazione tra esperienze di apprendimento e il Learning Record Store, un database per immagazzinare i dati relativi all'apprendimento. “xAPI rende possibile collezionare dati su un ampio spettro di esperienze educative che una persona può compiere durante attività formativa sia online che in presenza. In questo modo è dunque possibile tracciare esigenze che hanno luogo nei più diversi ambienti e sistemi” (Figura 52) (Fallani 2021: 151).

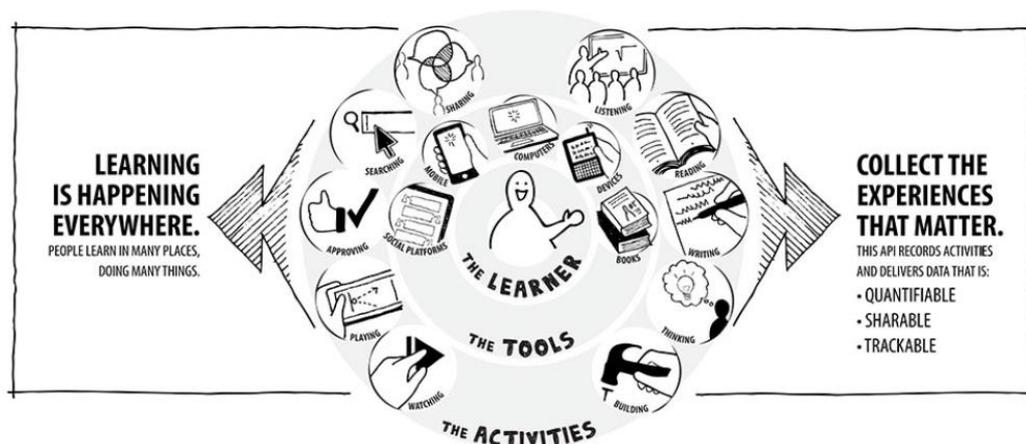


Figura 52: Quadro d’insieme che presenta il protocollo Experience API (<https://xapi.com/overview/>)

I dati relativi all’apprendimento vengono generati dagli *activity provider* (gli LMS, le app per dispositivi mobili ecc.) sotto forma di un enunciato formale (*statement*) inviato al Learning Record Store (Figura 53). La struttura dell’enunciato segue uno schema determinato da una tripla composta da “attore, verbo, oggetto”, consentendo di descrivere qualsiasi attività. Per esemplificare, nella didattica delle lingue possiamo avere enunciati quali “Mika ha letto il testo input” oppure “Paola ha aperto il video interattivo” (Fallani 2021: 152). La ricomposizione dei frammenti ottenuti dal tracciamento possono fornire informazioni utili sulle interazioni degli apprendenti al fine di migliorare l’azione didattica. Ai tutor consentono di monitorare i comportamenti invisibili degli apprendenti; agli apprendenti di ricevere il feedback sulla loro capacità di apprendimento; agli autori di valutare e rielaborare i contenuti didattici.

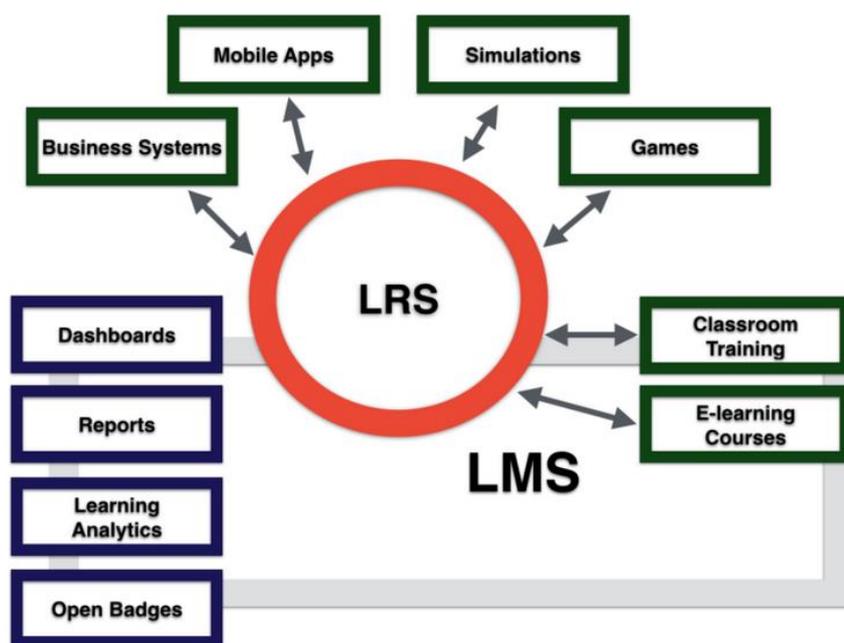


Figura 53: Un Learning Record Store con le sue funzionalità e gli *activity provider* da cui riceve le informazioni relative all'apprendimento (<https://xapi.com/ecosystem/>)

Grazie al nuovo protocollo di monitoraggio, la funzione di tutoraggio può essere agevolata tramite il supporto dell'Intelligenza Artificiale Generativa. L'ecosistema di apprendimento consente di integrare la piattaforma con strumenti digitali che utilizzano l'IA al fine di migliorare le competenze linguistiche degli apprendenti. Oltre ai tutor virtuali, intesi come agenti intelligenti in grado di simulare conversazioni in lingua straniera, ci si può avvalere dei seguenti strumenti:

- sistemi di valutazione automatizzati: valutano le competenze linguistiche degli apprendenti attraverso compiti specifici;
- raccomandazioni personalizzate: utilizzo di algoritmi di apprendimento automatico per offrire suggerimenti sui materiali didattici, sulle attività e risorse linguistiche adattate alle esigenze e alle prestazioni degli apprendenti;
- analisi predittiva: utilizzo dell'analisi dei dati per identificare le tendenze di apprendimento degli apprendenti e prevedere le prestazioni future, consentendo ai docenti di intervenire precocemente con interventi mirati;

- sintesi vocale: strumenti che consentono agli apprendenti di ascoltare testi letti ad alta voce in una lingua straniera per migliorare la comprensione uditiva e la pronuncia;
- correzione automatica degli errori: utilizzo di algoritmi di intelligenza artificiale per identificare e correggere automaticamente gli errori grammaticali e lessicali nei compiti scritti degli apprendenti;
- chatbot di assistenza all'apprendimento: agenti conversazionali basati su intelligenza artificiale che forniscono supporto istantaneo agli apprendenti.

La possibilità di rivolgersi a strumenti esterni di intelligenza artificiale, oltre ai protocolli per il monitoraggio delle attività, significa il “salto”, o l’uscita, dal recinto tecnologico rappresentato dagli LMS (Bonaiuti 2006, citato in Fallani 2021: 154). Nello scenario post-LMS, la piattaforma diventa la rete, un vasto ecosistema composto da tanti strumenti a servizio. Questa nuova dimensione rende l'apprendente centrale della rete sociale di interazioni che lo circonda al fine di favorire l'apprendimento linguistico.

Conclusioni

I risultati emersi dall'indagine riportata in questo studio confermano alcune criticità connaturate ai MOOC evidenziate precedentemente dalla letteratura, vale a dire la scarsa tendenza ad interagire e l'alto tasso di abbandono. Per rispondere ad esse, viene ripensata la figura di apprendente e quella di tutor come attori principali dell'interazione didattica in rete.

Dall'analisi delle caratteristiche degli apprendenti di *Italiano accademico per studenti slavofoni* emerge un apprendente-utente spesso invisibile che aderisce al corso senza seguire e completare delle attività, con la tendenza a "lurking" invece di "learning" (Beaudoin 2002). I partecipanti attivi che portano il corso a termine con successo fruiscono dei materiali didattici in maniera autonoma, limitandosi soprattutto all'interazione con il contenuto. Una quantità molto esigua di scambi comunicativi tra l'apprendente e il tutor riguarda le richieste di assistenza tecnica nel Forum assistenza mentre nei forum di produzione si osserva un occasionale scambio comunicativo, in cui l'apprendente consegna il compito e il tutor fornisce il feedback. Non si osserva l'interazione apprendente-apprendente e di conseguenza non avviene l'apprendimento collaborativo con la valutazione e il supporto tra pari, considerato fondamentale nella pedagogia LMOOC. Ciò nonostante, dalle risposte fornite nel questionario finale emerge una positiva percezione dei partecipanti in merito all'interazione, al coinvolgimento nelle attività del forum e all'assistenza dei tutor.

Per sottrarre il singolo dall'isolamento dell'apprendimento in rete, si è deciso di alimentare la macro e microprogettazione della successiva iterazione del corso al fine di personalizzare l'esperienza di apprendimento sulla base delle caratteristiche e delle esigenze degli apprendenti. Inoltre, abbiamo suggerito orientare l'organizzazione e la struttura del MOOC linguistico verso l'apprendimento personalizzato e al contempo collaborativo allo scopo di supportare la gestione dell'interazione. Infine, viene ridefinito il ruolo di tutor come istruttore, facilitatore e moderatore che fornisce supporto tecnico, pedagogico, metodologico e sociale. In particolare, viene sottolineata l'importanza della funzione di facilitatore dei processi sociali di interazione, comunicazione e costruzione della conoscenza.

Oltre alla centralità della figura di tutor, l'analisi dei dati ha rivelato l'importanza della adeguata forma del tutoraggio nei MOOC linguistici per generare e sostenere l'interazione. Considerando la scarsa tendenza dei partecipanti ad interagire, ne consegue che il tutor riveste il ruolo di gestione delle interazioni e dei flussi comunicativi in maniera diversa rispetto a una classe virtuale tradizionalmente intesa, tenendo presente delle variabili come la comunicazione asincrona e il numero degli apprendenti. Per ottimizzare il tutoraggio in una comunità massiva di apprendenti si potrebbe avvalersi degli strumenti del Learning Analytics e della Social Network Analysis, nonché dei Sistemi di tutoraggio intelligente di Intelligenza Artificiale. Tracciare lo stato di avanzamento degli studenti risulta fondamentale al fine di poter adattare l'azione di tutoring alle attività dei partecipanti, rispettando modalità e stili cognitivi diversi del pubblico eterogeneo.

Su queste basi, come ulteriori indicazioni di ricerca per lo studio dei MOOC di linguaggio accademico si possono suggerire diversi tipi di analisi per approfondire le potenzialità di questa modalità di formazione e valutare la sua efficacia per la didattica delle lingue online. I dati riscontrati nella prima e seconda edizione di *Italiano accademico per studenti slavofoni* possono essere messi in relazione con quelli ottenuti dalla prima e seconda edizione di *Português Académico para estudantes de língua eslava*, il MOOC di portoghese accademico per studenti slavofoni realizzato dall'Università per Stranieri di Perugia nell'ambito del progetto LMOOC4Slav. In particolare, sarebbe interessante analizzare le interazioni avvenute all'interno della seconda edizione del corso di portoghese accademico attraverso la Social Network Analysis per osservare i comportamenti emergenti in una comunità massiva di apprendenti (132 iscritti). Gli strumenti come il *software* R o Gephi consentono di estrarre, sintetizzare e visualizzare i dati relativi all'apprendimento in modo tale da valutare le interazioni della rete sociale e guidare le azioni da intraprendere sulla base dei dati elaborati. Sarebbe dunque opportuno mettere in confronto le informazioni sulle interazioni di apprendimento e le caratteristiche degli apprendenti che apportano maggior e minor valore al corso rilevate dall'analisi di due MOOC linguistici.

Inoltre, evidenze raccolte nella classe-MOOC possono essere messe in relazione con i dati ottenuti dalla sperimentazione dello stesso percorso formativo in una

classe di italiano L2/LS in modalità *blended learning*. L'uso di un approccio misto che si avvale delle caratteristiche proprie sia della formazione in presenza che di quella in rete consente di diversificare le modalità di apprendimento, ciò significa avere la possibilità di usare lo strumento più adatto a sviluppare una specifica competenza e poter rielaborare le conoscenze acquisite attraverso i diversi strumenti. I momenti a distanza e in presenza sono visti in funzione complementare, in modo che le peculiarità dell'uno si integrino con quelle dell'altro, permettendo di innescare dinamiche di gruppo anche in presenza e di combinare le due modalità ottimizzando i processi di motivazione. Lo scopo dell'indagine sarebbe verificare se l'integrazione di due modalità di apprendimento possa portare i risultati migliori, contribuendo alla creazione delle condizioni più favorevoli perché l'apprendimento collaborativo sia avvenuto.

Queste direttrici di ricerca possono costituire uno studio complementare all'indagine condotta al fine di fornire approfondimenti sulle potenzialità, ancora non del tutto esplorate, dei MOOC linguistici e far fronte delle criticità emerse. Le nostre rivelazioni hanno evidenziato il ruolo fondamentale dell'interazione come “la chiave di volta per caratterizzare il concetto di *e-learning*”, la cui opportuna gestione può garantire lo svolgimento di percorsi linguistici online adatti alla formazione universitaria (Cassandro & Maffei 2010: 113).

Bibliografia e sitografia

- Ackoff R. L. (1989), *From Data to Wisdom*, in “Journal of Applied Systems Analysis”, 16: 3–9.
- Agostini M. & Bralić S. N. (a cura di) (2006), *Croazia, cos'è vicini, cos'è lontani: unisce*, in “Annuario della Lingua Italiana della Società Dante Alighieri”, 2: 261-269.
- Appel C. & Mullen T. (2002), *A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning*, in “ReCALL”, 14(2): 195–208.
<https://doi.org/10.1017/S0958344002000228>.
- Appel C. & Pujolà J. (2021), *Designing speaking interaction in LMOOCs: An eTandem approach*, in “ReCALL”, 33(2): 161-176,
<https://doi.org/10.1017/S0958344021000045>.
- Anderson T. (2003), *Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions*, in Moore M. G. & Anderson W. G. (a cura di), *Handbook of distance education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: 129–144.
- Anderson T. & Garrison D. R. (1998), *Learning in a networked world: New roles and responsibilities*, in Gibson C. (a cura di), *Distance learners in higher education*, Madison, WI., Atwood Publishing: 97-112.
- Anderson A., Huttenlocher D., Kleinberg J. & Leskovec J. (2014), *Engaging with massive online courses*, in Proceedings of the 23rd international conference on World wide web: 687-698.
- Arnold K. (2010), *Signals: applying academic analytics*, in “Educause Quarterly”, 33(1): 10.
- Baker R.S.J.D. & Yacef K. (2009), *The state of educational data mining in 2009: a review and future visions*, in “Journal of Educational Data Mining”, 1(1): 3–17.
- Balboni P. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura insegnamento*, Torino, Petrini Editore.
- Balboni P. (2014), *L'educazione alle microlingue e nelle microlingue*, in *L'italiano L1 come lingua dello studio*, in Balboni P. & Mezzadri M. (a cura di), *L'italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher Editore: 35-71.
- Bali M. (2014), *MOOC Pedagogy: Gleaning Good Practice from Existing MOOCs*, in “MERLOT Journal of Online Learning and Teaching”, 10(1): 44–56.
- Ballarin E. (2007), *Didattica delle Microlingue*, modulo telematico in Progetto FILIM, Venezia,
http://www.italy.it/sites/default/files/Filim_microlingue_teorica_1.pdf.

- Ballarin E. (2016), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano come lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Tesi di Dottorato, Venezia, Università Ca' Foscari Venezia.
- Bárcena E. & Martín-Monje E. (2014), *Introduction. Language MOOCs: an Emerging Field*, in Martín-Monje E. & Bárcena Madera E. (a cura di), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin, De Gruyter Open: 1-15.
- Bárcena E., Martín-Monje E. & Read T. (2015), *Potentiating the human dimension in Language MOOCs*, in "Proceedings of the European Stakeholder Summit on experiences and best practices in and around MOOCs, EMOOCs 2015": 46 – 54.
- Bárcena E., Read T., Martín-Monje E. & Castrillo M.D. (2014), *Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study*, in Proceedings of EMOOCs 2014: European MOOCs Stakeholders Summit, Lausanne, Switzerland: École Polytechnique Fédérale de Lausanne & PAU Education: 11-17.
- Bárcena E. & Read T. (2015), *The Role of Modularity and Mobility in Language MOOCs*, in "Verbeia: Journal of English and Spanish Studies", 1: 28-35, <https://www.ucjc.edu/wp-content/uploads/2.Elena-Barcena-y-Timothy%20Read.pdf>.
- Bastian M., Heymann S. & Jacomy M. (2009), *Gephi: An Open Source Software for Exploring and Manipulating Networks*, in "Proceedings of the Third International ICWSM Conference", USA: 361-362.
- Bayne S. & Ross J. (2014). *MOOC Pedagogy*, in Kim P. (a cura di), *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*, New York, London, Routledge: 23-45.
- Bažec H. (2018), *La morfosintassi degli studenti sloveni a livello A2/B1*, in "Italica Wratislaviensia", 9(1): 11-33.
- Beaudoin M. F. (2002), *Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student*, in "The Internet and Higher Education", 5(2): 147-155.
- Beaven T., Codreanu T. & Creuzé A. (2014), *Motivation in a language MOOC: issues for course designers*, in Martín-Monje E. & Bárcena Madera E. (a cura di), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin, De Gruyter Open: 48–66.
- Bernard R. M., Abrami P. C., Borokhovski E., Wade C. A., Tamim R. M., Surkes M. A. & Bethel E. C. (2009), *A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education*, in "Review of Educational Research", 79(3): 1243–1289, <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>.

- Bonaiuti G. (a cura di) (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Trento, Erickson.
- Bonaiuti G. & Dipace A. (2021), *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*, Roma, Carocci.
- Brecelj K.K. (2013), *Difficoltà di pronuncia dei parlanti sloveni nell'apprendimento della lingua italiana*, in "Vestnik za tuje jezike", 5(1-2): 183-199.
- Breen M. (1987), *Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I*, in "Language Teaching", 20(2): 81-92.
- Breen M. (1987), *Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II*, in "Language Teaching", 20(3): 157-174.
- Brinton C. G., Chiang M., Jain S., Lam H., Liu Z. & Wong F. M. F. (2014), *Learning about Social Learning in MOOCs: From Statistical Analysis to Generative Model*, in "IEEE Transactions on Learning Technologies", 7(4): 346-359.
- Britain S. & Liber O. (2004), *A Framework for the Pedagogical Evaluation of eLearning Environments*, in "JISC".
- Broniś O. (2019), *Inventari consonantici dell'italiano e del polacco a confronto*, in "Forum Filologiczne Ateneum", 7(1): 27-41.
- Brusilovsky P., Sosnovsky S. & Yudelson M. (2009), *Addictive links: the motivational value of adaptive link annotation*, in "New Review of Hypermedia and Multimedia", 15(1): 97-118.
- Buckingham Shum S., Gasevic D. & Ferguson R. (a cura di) (2012), *LAK '12: Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Bull S. & Kay J. (2007), *Student models that invite the learner in: the SMILI:-) open learner modelling framework*, in "International Journal of Artificial Intelligence in Education", 17(2).
- Canepari L. (2006), *Pronunce straniere dell'italiano*, München, Lincom Europa.
- Cassandro M. (2020), *Studio di caso: la percezione degli aspetti linguistici e il ruolo della riflessione metalinguistica nel MOOC di lingua italiana Introduction to Italian*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 79-102.
- Cassandro M. & Maffei S. (2010), *E-learning e lingue speciali*, in Villarini A. (a cura di) *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Milano, Le Monnier-Mondadori Education: 104-123

- Celentin P. (2013), *Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?*, in “Educazione Linguistica - Language Education”, 2(1): 111-125.
- Cerutti E. (2009), *Linguistica contrastiva e didattica di lingue affini: L'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono*, in “Romanitas, lenguas y literaturas romances”, 4.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cinque M. (2015), *Open Education: Oer e Mooc*, in Cinque M. (a cura di) *MOOC: risorse educative aperte*, Roma, AsRui: 5-26.
- Chamot A. U. & O'Malley J. M. (1987), *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Bridge to the Mainstream*, in “TESOL Quarterly”, 21: 227-249.
- Chamot A. U. & O'Malley J. M. (1996), *The Cognitive Academic Language Learning Approach: A Model for Linguistically Diverse Classrooms*, in “The Elementary School Journal”, 96(3): 259–273.
- Chowdhury G. (2003), *Natural language processing*, in “Annual Review of Information Science and Technology”, 37: 51–89.
- Class Central (2022), <https://www.classcentral.com/subject/language-learning>.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cooch M., Foster H. & Costello E. (2014), *Our MOOC with Moodle*, in Jansen D. & Teixeira A. (a cura di), *Position papers for European cooperation on MOOCs*, Heerlen, EADTU: 75-98.
- Corder S. P. (1978), *Language-learner language*, in Richards J. C. (a cura di), *Understanding second and foreign language learning: Issues and approaches*, Rowley, Newbury House: 71–93.
- Costamagna L. (2002), *Càlcolati l'accento*, in “Italiano & Oltre”, 5, Firenze, La Nuova Italia: 298-299.
- Creswell J.W. (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Beverley Hills, CA, Sage Publications.
- Creswell J.W. & Plano C.V.L. (2007), *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Beverley Hills, CA, Sage Publications.
- Cummins (1984), *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- Dargenio M. (2016), *Analisi contrastiva degli errori più spesso commessi da studenti di italiano madrelingua polacca*, in “Educazione linguistica”, 5(2): 253-266.

- Daniel J. (2012), *Making Sense of MOOCs: Musings in a Maze of Myth, Paradox and Possibility*, in “Journal of Interactive Media in Education”, 2012(3): 1-20.
- Daniel J. & Marquis C. (1988), *Interaction and independence: Getting the mix right*, in Sewart D., Keegan D. & Holmberg B. (a cura di), *Distance education: International perspectives*, London, Routledge: 339–359.
- Dawson S. (2008), *A study of the relationship between student social networks and sense of community*, in “Educational Technology and Society”, 11(3): 224–238.
- Dawson S. (2009), *Seeing the learning community: an exploration of the development of a resource for monitoring online student networking*, in “British Journal of Educational Technology”, 41(5): 736–752.
- Dawson S., Bakharia A. & Heathcote E. (2010), *SNAPP: Realising the affordances of real-time SNA within networked learning environments*, in “The 7th International Conference on Networked Learning”, Aalborg, Denmark (3 – 4 May).
- Dawson S. & McWilliam E. (2008), *Investigating the Application of IT Generated Data as an Indicator of Learning and Teaching Performance*, in “Australian Learning and Teaching Council”, Canberra.
- Dawson S., McWilliam E. & Tan J.P.-L. (2008), *Teaching smarter: how mining ICT data can inform and improve learning and teaching practice*, in “The Ascilite 2008”, Melbourne, Australia (30 November – 3 December).
- De Cristofaro G. (2019), *La formazione linguistica degli studenti universitari*, “Scuol@Europa 27”, Federazione Nazionale Insegnanti Fenice, IX(27): 4-6.
- De Laat M., Lally V., Lipponen L. & Simons R.-J. (2007), *Investigating patterns of interaction in networked learning and computer-supported collaborative learning: a role for social network analysis*, in “International Journal of Computer Supported Collaborative Learning”, 2: 87–103.
- De Rosa R., Ferrari C. & Kerr R. (2017), *The EMMA Experience. Emerging Patterns and Factors for Success*, in Delgado Kloos C., Jermann P., Pérez-Sanagustín M., Seaton D. & White S. (a cura di), *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus. EMOOCs 2017*, Cham: Springer: 1–9.
- Desideri P. & Tessuto G. (a cura di) (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattro Venti.
- Dewey J. (1916), *Democracy and education*, New York, Macmillan.
- Dewey J. (1938), *Experience and education*, New York, Collier Macmillan.
- Diadori P., Palermo M. & Troncarelli D. (2015), *Insegnare l'italiano come lingua seconda*, Roma, Carocci.

- Díez Arcón P. (2021), *Perfiles del participante en LMOOC: un análisis bibliográfico*, in Proceedings of MOOC2MOVE Conference on MOOCs, Language learning and Mobility: design, integration, reuse, 9 – 10 April 2021, Online Conference, Italy, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03219417/document>.
- Dipace A., Fazlagic B. & Minerva T. (2019), *The Design of a Learning Analytics Dashboard: EduOpen Mooc platform redefinition procedures*, in “Journal of E-Learning and Knowledge Society”, 15(3): 29-47.
- Drachsler H. & Kalz M. (2016), *The MOOC and learning analytics innovation cycle (MOLAC): a reflective summary of ongoing research and its challenges*, in “Journal of Computer Assisted Learning”, 32(3): 281-290.
- Elias T. (2011), *Learning Analytics: Definitions, Processes and Potential*.
- Emirbayer M. & Goodwin J. (1994), *Network Analysis, Culture, and the Problem of Agency*, in “American Journal of Sociology”: 99.
- Fabbri M. & Trisolini G. (2020), *Learning Analytics and MOOCs Learning Design*, in “Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete”, (20)3: 103–18.
- Fallani G. (2020), *Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell’open web*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l’italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 61-78.
- Fazlagic B., De Santis A., Sannicandro K., Folloni V., Tedeschi C., Jana M., et al. (2017), *EduOpen LMS: theme e dashboard*, in Rui M. (a cura di), *Design the Future! Extended Abstracts della multiconferenza EMEMITALIA 2016. Modena, 7-9 settembre 2016*, Genova, Genova University Press: 1125–1132.
- Ferguson R. (2012), *Learning analytics: drivers, developments and challenges*, in “International Journal of Technology Enhanced Learning”, 4(5/6): 304–317.
- Ferguson R. (2014), *Learning analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide*, in “Tecnologie Didattiche”, 22(3): 138-147.
- Ferguson R. & Buckingham Shum S. (2012), *Social Learning Analytics: Five Approaches*, in “The LAK12: 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge”, Vancouver, British Columbia, Canada: 23-33.
- Ferri P. (2019), *MOOC, didattica universitaria digitale e Learning analytics. Opportunità e prospettive*, in “Italian Journal of Educational Research”, XII: 13–26.
- Fornasari A. (2019), *Learning Analytics per la formazione a distanza in contesti di Lifewide Learning. Una proposta di analisi della reportistica di un corso e-learning per studenti universitari sudanesi*, in “Italian Journal of Educational Research”, XII: 89–108.

- Fragai E., Fratter I. & Jafrancesco E. (2017), *Italiano L2 all'università: profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Canterano, Aracne.
- Fraćkiewicz M. (2023), *L'evoluzione dei Sistemi Tutor Intelligenti di Intelligenza Artificiale: Dal concetto alla classe*, in "TS2. Space", <https://ts2.space/it/evoluzione-dei-sistemi-tutor-intelligenti-di-intelligenza-artificiale-dal-concetto-alla-classe/#gsc.tab=0>.
- Garrison D. R. & Anderson T. (2003), *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*, London, Routledge.
- Garrison D. R. & Shale D. (1990), *A new framework and perspective*, in Garrison D. R. & Shale D. (a cura di), *Education at a distance: From issues to practice*, Malabar, FL, Kreiger: 123–133.
- Gillani N. (2013), *Learner Communications in Massively Open Online Courses*, in "OxCHEPS, Occasional Papers", 53: 1-51.
- Gillani N. & Eynon R. (2014), *Communication Patterns in Massively Open Online Courses*, in "The Internet and Higher Education", 23: 18-26.
- Godwin-Jones R. (2014), *Global reach and local practice: The promise of MOOCs*, in "Language Learning & Technology", 18(3): 5–15, <https://www.iltjournal.org/item/706/>.
- Główny Urząd Statystyczny (2016), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Główny Urząd Statystyczny (2021), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*, Warszawa, Zakład Wydawnictw Statystycznych.
- Greenberg M. L. (1987), *Prozodične možnosti v slovenskem knjižnem jeziku*, in "Slavistična revija", 35(2): 171-186.
- Grgič M., Kosič M. & Pertot S. (2020), *Da sistema a simbolo. La lingua slovena in Italia tra linguistica, sociologia e psicologia*, Roma, Aracne.
- Grimmelmann J. (2014), *The Merchants of MOOCs*, in "Seton Hall Law Review", 44(4): 1035-1049.
- Grošelj R. (2013), *Vocali a confronto: analisi contrastiva dei sistemi vocalici sloveno e italiano*, in "Études romanes de Brno", 34(2): 131–147.
- Grošelj R. (2020), *La pronuncia italiana per i giovani apprendenti sloveni: che cosa ne dicono i dizionari?*, in "Studia Romanica Posnaniensia", 47(2): 47–66, <https://doi.org/10.14746/strop.2020.472.004>.
- Grošelj R. (2022), *Consonanti slovene e italiane – dall'analisi contrastiva alla pronuncia slovena dell'italiano*, in "Suvremena lingvistika", 48(93): 19-39.
- Haythornthwaite C. (2006), *Facilitating collaboration in online learning*, in "Journal of Asynchronous Learning Networks", 10(1): 7-24.

- Haythornthwaite C. & de Laat M. (2010), *Social networks and learning networks: using social network perspectives to understand social learning*, in “Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning”, Aalborg, Denmark (3–4 May): 183-190.
- Heer J., Viégas F.B. & Wattenberg M. (2009), *Voyagers and voyeurs: supporting asynchronous collaborative visualization*, in “Communications of the ACM”, April: 87–97.
- Henrick G., de Raadt M. & Costello E. (2016), *The potential for using Moodle to deliver the content, facilitation, assessment and reporting of a MOOC*, in Jansen D. & Konings L. (a cura di), *MOOCs in Europe: Overview of papers representing a collective European response on MOOCs as presented during the HOME conference in Rome November 2015*, EADTU.
- Hernández-García Á. (2014), *Usare Gephi per visualizzare la partecipazione nei corsi online: un approccio di Social Learning Analytics*, in “Tecnologie Didattiche”, 22(3): 148-156.
- Hill P. (2013), *Emerging Student Patterns in Mooc: A Graphical View*, in “e-Literate”,
https://eliterate.us/emerging_student_patterns_in_moocs_graphical_view/.
- Ho A. D., Reich B. J. F., Nesterko S. O., Seaton D. T., Mullaney T. P., Waldo J. H. & Chuang I. (2014), *HarvardX and MITx: The first year of open online courses, Fall 2012-Summer 2013*, in “HarvardX and MITx Working Paper”, 1: 1-33.
- Holmes W., Bialik M. & Fadel C. (2019), *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*, Boston, Center for Curriculum Redesign.
- Incalcaterra McLoughlin L. & Villarini A. (a cura di) (2018) *E-learning, MOOC e lingue straniere: studi, ricerche e sperimentazioni*, Napoli, UniorPress.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2018), *Le competenze trasversali dello studente universitario di italiano L2*, Siena, Becarelli.
- Jansen D. & Schuwer R. (2015), *Institutional MOOC strategies in Europe. Status report based on a mapping survey conducted in October-December 2014*, EADTU,
https://www.robertschuwer.nl/download/Institutional_MOOC_strategies_in_Europe.pdf.
- Jiang S., Williams A., Schenke K., Warschauer M. & O’Dowd D. K. (2014), *Predicting MOOC performance with Week 1 Behavior*, in “Proceedings of the 7th International Conference on Educational Data Mining”: 273–275.
- Jitpaisarnwattana N., Reinders H. & Darasawang P. (2019), *Language MOOCs: An Expanding Field*, in “Technology in Language Teaching & Learning”, 1(1): 21–32, <https://doi.org/10.29140/tltl.v1n1.142>.

- Jitpaisarnwattana N., Reinders H. & Darasawang P. (2021), *Learners' perspectives on interaction in a language MOOC*, in “The JALT CALL Journal”, 17(2): 158-176, <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.472>.
- Johnson L., Adams S. & Cummins M. (2012), *The NMC Horizon Report: 2012 Higher Education Edition*, in “The New Media Consortium”, Austin, Texas.
- Johnson L., Smith R., Willis H., Levine A. & Haywood, K. (2011), *The Horizon Report: 2011 Edition*, in “The New Media Consortium”, Austin, Texas.
- Jordan K. (2014), *Initial trends in enrolment and completion of massive open online courses*, in “The International Review of Research in Open and Distributed Learning”, 15(1), <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1651>.
- Jovanović J., Gasevic D., Brooks C., Devedzic V., Hatala M., Eap T., et al. (2008), *LOCO analyst: semantic web technologies in learning content usage analysis*, in “International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning”, 18(1): 54–76.
- Kaliska M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe IKS - Uniwersytet Warszawski.
- Kaliska M. (2019), *Come si insegna l'italiano alle università in Polonia?*, in “Italiano LinguaDue” 11(2): 205-221.
- Kim P. (a cura di), *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*, New York, London, Routledge.
- Kizilcec R. F., Piech C. & Schneider E. (2013), *Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses*, Stanford, Stanford University, <https://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>.
- Klobas J.E., Mackintosh B. & Murphy J. (2014), *The Anatomy of MOOCs*, in Kim P. (a cura di), *Massive Open Online Courses: The MOOC Revolution*, New York, London: Routledge: 1-22.
- Koller D. (2012), *What we're learning from online education*, http://www.ted.com/talks/daphne_koller_what_we_re_learning_from_online_education.html.
- Koller D., Ng A., Do C. & Chen Z. (2013), *Retention and Intention in Massive Open Online Courses: In Depth*, in “EDUCAUSE Review”, <https://er.educause.edu/articles/2013/6/retention-and-intention-in-massive-open-online-courses-in-depth>.

- Kompara Lukančič M. (2019), *Revitalization of the Italian Language in the Slovenian Istria: the case of the position of the Italian language among students as viewed by language teachers*, in “Suvremena lingvistika”, 88: 201–212.
- Kop R. (2011), *The Challenges to Connectivist Learning on Open Online Networks: Learning Experiences during a Massive Open Online Course*, in “International Review of Research in Open and Distance Learning”, 12(3): 19-37.
- Kop R., Fournier H. & Mak S.F.J. (2011), *A pedagogy of abundance or a pedagogy to support human beings?: participant support on massive open online courses*, in “International Review of Research in Open and Distance Learning, Special Issue—Emergent Learning, Connections, Design for Learning”, 12(7): 74-93.
- La Grassa M. (2020), *E-learning e massive learning nella didattica dell’italiano L2: metodologie a confronto*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l’italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 37-59.
- La Grassa M. (2021), *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l’Unità Didattica Digitale*, in “Educazione Linguistica. Language Education”, 10(1): 29-52.
- Lantolf J. P. & Thorne S. L. (2006), *Sociocultural theory and the genesis of second language development*, Oxford, Oxford University Press.
- Laurillard D. (2000), *New technologies and the curriculum*, in Scott P. (a cura di), *Higher education re-formed*, London, Falmer Press: 133–153.
- Layder D. (1992), *New Strategies in Social Research*, Cambridge, Polity Press.
- Levy M. (2013), *Design-based research and the quest for normalization in CALL*, in Rodriguez J. C. & Pardo-Ballester C. (a cura di), *Design-based research in CALL*, San Marcos, CALICO: 31–40.
- Long P. & Siemens G. (2011), *Penetrating the Fog: Analytics in Learning and Education*, in “EDUCAUSE Review”, 46(5): 31–40.
- Luise M. C. (2014), *La natura della lingua dello studio*, in Balboni P. & Mezzadri M. (a cura di), *L’italiano L1 come lingua dello studio*, Torino, Loescher Editore: 18-34.
- Luo Z. (2023), *The Effectiveness of Gamified Tools for Foreign Language Learning (FLL): A Systematic Review*, in “Behavioral Sciences”, 13(4): 1–15.
- Macdonald N. (2023), *Moodle e Learning Analytics: Sfruttare la potenza dei dati eLearning*, <https://moodle.com/it/news/moodle-e-apprendimento-analitico-sbloccare-la-potenza-dei-dati-dellapprendimento/>.
- Mackness J. (2013), *cMOOCs and xMOOCs – key differences*, <https://jennymackness.wordpress.com/2013/10/22/cmooocs-and-xmooocs-key-differences/>

- Mackness J., Mak S. & Williams, R. (2010), *The Ideals and Reality of Participating in a MOOC*, in Dirckinck-Holmfeld L., Hodgson V., Jones C., De Laat M., McConnell D. & Ryberg T. (a cura di), *Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning 2010*: Lancaster, University of Lancaster: 266-274,
<http://www.lancs.ac.uk/fss/organisations/netlc/past/nlc2010/abstracts/Mackness.html>.
- Maffei S. (2020), *Gli scambi interattivi nei forum del MOOC Introduction to Italian*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 103-121.
- Manyika J., Chui M., Brown B., Bughin J., Dobbs R., Roxburgh C., et al. (2011), *Big Data: The Next Frontier for Innovation, Competition and Productivity*, McKinsey Global Institute, May.
- Martín-Monje E. & Bárcena E. (2014), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin: De Gruyter Open.
- Martin-Monje E., Bárcena E. & Read T. (2013), *Exploring the affordances of Massive Open Online Courses on second languages*, in “Proceedings of UNED-ICDE (International Council for Open and Distance Education)”, Madrid: UNED.
- Martín-Monje E., Bárcena E. & Ventura P. (2013), *Peer-to-peer interaction in Professional English MOOCs: A proposal for effective feedback*, in “Proceedings of The European Conference on Language Learning”.
- Martín-Monje E., Castrillo M. D. & Mañana-Rodríguez J. (2018), *Understanding online interaction in Language MOOCs through Learning Analytics*, “Computer Assisted Language Learning”, 31(3): 251-272.
- Mazza R. & Milani C. (2004), *GISMO: a graphical interactive student monitoring tool for course management systems*, in “T.E.L.'04 Technology Enhanced Learning'04 International Conference”, Milan, Italy (18–19 November).
- McIntosh N.E. (1979), *Barriers to implementing research in higher education*, in “Studies in Higher Education”, 4(1): 77–86.
- McKenney S. E. & Reeves T. C. (2012), *Conducting educational design research*, Abingdon: Routledge.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università: prospettive e strumenti*, Roma: Bonacci, Torino: Loescher.
- Midoro V. (1994), *Per una definizione di apprendimento cooperativo*, in “Quadrimestrale di Tecnologie Didattiche”, 4: 5-8.
- Miklič T. & Ožbot M. (2001), *L'insegnamento dell'italiano in Slovenia*, in “Bulletin VALS–ASLA”, 73: 113–121.

- Mikolič V. (2019), *Lo sloveno e la comunicazione attenta al genere*, in “Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere”, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste: 73-79.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014), *L'italiano nel mondo che cambia. Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze.
- Mische A. (2003), *Cross-Talk in Movements: Reconceiving the Culture-Network Link*, in Diani M. & McAdam D. (a cura di), *Social Movements and Networks*, Oxford, Oxford University Press.
- Mische A. (2011), *Relational Sociology, Culture and Agency*, in Scott J. & Carrington P. (a cura di), *The Sage Handbook of Social Network Analysis*, London, Sage Publications.
- Moore M. G. (1972), *Learner autonomy: The second dimension of independent learning*, in “Convergence”, 5(2): 76-88.
- Moore M. G. (1973), *Towards a theory of independent learning and teaching*, in “Journal of Higher Education”, 44: 661-679.
- Moore M. G. (1989), *Three types of interaction*, in “The American Journal of Distance Education”, 3(2), 1-7.
- Moore M. G. (1997), *Theory of transactional distance*, in Keegan D. (a cura di), *Theoretical Principles of Distance Education*, London, Routledge: 22-38.
- Moreira Teixeira A. & Mota J. (2014), *A Proposal for the Methodological Design of Collaborative Language MOOCs*, in Martín-Monje E. & Bárcena Madera E. (a cura di), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin, De Gruyter Open: 33-47.
- Moreira Teixeira A., Teixeira Pinto M., Stracke Ch., Tan E., Kameas A., Vassiliadis B., et al. (2018), *Divergent Perceptions from MOOC Designers and Learners on Interaction and Learning Experience: Findings from the Global MOOC Survey*, Genova: European Distance and E-Learning Network.
- Nespor M. (1993), *Fonologia*, Bologna, il Mulino.
- Newman M. E. J. (2010), *Networks: An Introduction*, Oxford, Oxford University Press.
- Onah D. F. O., Sinclair J. & Boyatt R. (2014), *Exploring the Use of MOOC Discussion Forums*, in “Proceedings of London International Conference on Education”: 1-4.
- Ortolano P. (2007), *Analisi linguistica di tipologie di errori in elaborati scritti da studenti croati*, in “Adriatico/Jadran. Rivista di cultura tra le due sponde”, 2: 265-281.
- Paccagnella L. (2000), *La comunicazione al computer*, Bologna, Il Mulino.

- Pereira A., Mendes A. Q., Morgado L., Amante L. & Bidarra J. (2008), *Universidade Aberta's pedagogical model for distance education: a university for the future*, Lisbon, Universidade Aberta, <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2388>.
- Perifanou M. (2015), *LangMOOCs - Research report on the current state of Language Learning MOOCs worldwide: Exploration, Classification and Evaluation*, LangMOOC project, <http://www.langmooc.com/wp-content/uploads/2016/03/REPORT-LangMOOCs-O2- V3.pdf>.
- Perifanou M. (2016a), *Worldwide state of language MOOCs*, in S. Papadima-Sophocleous S., Bradley L. & Thouěsny S. (a cura di), in CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016: 386-390, Research-publishing.net, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.593>.
- Perifanou M. (2016b), *Designing strategies for an efficient language MOOC*, in Papadima-Sophocleous S., Bradley L. & Thouěsny S. (a cura di), in CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016: 380-385, Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.eurocall2016.592>.
- Perifanou M. & Economides A. (2014), *MOOCs for foreign language learning: an effort to explore and evaluate the first practices*, in INTED2014 Proceedings 8th International Technology, Education and Development Conference, 10-12 March 2014, Valencia (Spain), IATED: 3561-3570, <https://library.iated.org/view/PERIFANOU2014MOO>.
- Pisarek W. (2007), *Język polski*, Warszawa, Rada Języka Polskiego przy Prezydium PAN: 1-16, https://rjp.pan.pl/images/stories/pliki/broszury/jp_polski.pdf.
- Puglisi A. (2021a), *Le interazioni didattiche nei corsi di italiano online*, Pisa, Pacini.
- Puglisi A. (2021b), *Dentro la rete degli apprendenti. Un'applicazione della social network analysis ai MOOC linguistici*, in “Studi di Glottodidattica”, 6(1): 60-72, <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1251>
- Puglisi A. (2021c), *Ricerca-azione e analisi delle reti sociali in contesti di apprendimento linguistico online: una proposta metodologica*, in “Studi di glottodidattica”, 6(2): 91-99, <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1331>.
- Ramadhan A., Warnars H. L. H. S. & Razak F. H. A. (2023), *Combining intelligent tutoring systems and gamification: a systematic literature review*, in Education Information Technology.
- Read T. (2014), *The Architectonics of Language MOOCs*, in Martín-Monje E. & Bárcena Madera E. (a cura di), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin, De Gruyter Open: 91-105.

- Reeves T. C. (2006), *Design research from a technology perspective*, in Van Den Akker J., Gravemeijer K., McKenney S. & Nieveen N. (a cura di), *Educational design research*, Abingdon, Routledge: 52–66.
- Reeves T. C. & McKenney S. (2013), *Computer-assisted language learning and design-based research: Increased complexity for sure, enhanced impact perhaps*, in Rodriguez J. C. & Pardo-Ballester C. (a cura di), *Design-based research in CALL*, San Marcos, CALICO: 9–21.
- Robinson P. (2001), *Task complexity, task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework*, in “Applied Linguistics”, 22(1): 27–57, <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.27>.
- Romeo K. (2012), *Language learning MOOCs*, <https://www.stanford.edu/group/ats/cgi-bin/hivetalkin/?p=3011>.
- Romero C. & Ventura S. (2007), *Educational data mining: a survey from 1995 to 2005*, in “Expert Systems with Applications”, 33(1): 135–146.
- Romero C., Ventura S. & García E. (2008), *Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial*, in “Computers & Education”, 51(1): 368–384.
- Rourke L., Anderson T., Garrison R. & Archer W. (2007), *Assessing social presence in asynchronous text based computer conferencing*, in “The Journal of Distance Education”, 14(2): 50–71.
- Rovira-Collado J., Cuevas M., del Olmo Ibáñez M.T., Bañuls M.R. (2021), *MOOC2move y OER como experiencias digitales educativas durante el COVID-19*, in Satorre Cuerda R. (a cura di), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Alacant, Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, 151-160.
- Rubio F. (2015), *The Role of Interaction in MOOCs and Traditional Technology-Enhanced Language Courses*, in Dixon E. & Thomas M. (a cura di), *Researching Language Learner Interaction Online: From Social Media to MOOCs*, CALICO Monograph Series, 13: 63-88.
- Sadler P. M. & Good E. (2006), *The impact of self-and peer-grading on student learning*. *Educational assessment*, 11(1): 1-31.
- Salvati L. (2020), *Language Massive Open Online Courses (LMOOC): uno sguardo alle tipologie e alle lingue dei corsi offerti*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 123-135.
- Sancassani S., Marchetti R., Moscardò C., Limone P., Ferri P., Batini C., et al. (2017), *Progetto MOOCs Italia. Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane [Rapporto tecnico]*, <https://www.cruis.it/images/1- LineeGuidaMOOCsItalia aprile2017.pdf>.

- Sannicandro K., De Santis A., Bellini C. & Minerva T. (2019), *I MOOC di EduOpen: analisi dei tassi di completamento e learning analytics*, in “Reports on E-Learning, Media and Education Meetings”, 8(1): 8–13, <https://www.journals.org/ojs/index.php/R-EMEM/article/view/1135133>.
- Samu B. (2021), Erasmus+ KA220 project “Romance languages for Slavic-speaking university students”.
- Scott J. (2017), *Social Network Analysis*, London, SAGE Publications Ltd.
- Sharma P. (2010), *Blended learning*, in “ELT journal”, 64(4): 456–458, <https://doi.org/10.1093/elt/ccq043>.
- Siemens G. (2004), *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, https://www.academia.edu/2857237/Connectivism_a_learning_theory_for_the_digital_age.
- Siemens G. (2010), *What Are Learning Analytics?*.
- Simpson R. & Galbo J. (1986), *Interaction and learning: Theorizing on the art of teaching*, in “Interchange”, 17(4): 37–51.
- Sinha T. (2014), *Supporting MOOC Instruction with Social Network Analysis*, <https://arxiv.org/abs/1401.5175>.
- Slavuj V., Kovačić B. & Jugo I. 2015, *Intelligent tutoring systems for language learning*, in *38th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, IEEE: 814 – 819.
- Smith D. & Smith K. (2014), *Case for ‘Passive’ Learning – the ‘Silent’ Community of Online Learners*, in “European Journal of Open, Distance and E-Learning”, 17(2): 86–99.
- Sokolik M. (2014), *What Constitutes an Effective Language MOOC?*, in Martín-Monje E. & Bárcena Madera E. (a cura di), *Language MOOCs: Providing Learning, Transcending Boundaries*, Berlin, De Gruyter Open: 16-32.
- Sosnowski R. (2010). *Errori dovuti a interferenze negli scritti degli apprendenti polacchi (livello intermedio e avanzato). Ricerca corpus based*, in “Romanica Cracoviensa”, 10(1): 135-156.
- Spina S. (2007), *Apprendere in rete*, modulo online del “Master in Didattica dell’italiano lingua non materna”, Perugia, Università per Stranieri di Perugia.
- Squartini M. (2006), *L’insegnante di fronte alle “lingue” degli allievi*, in Bosc F., Marellò C. & Mosca S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano per stranieri. Un’esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Torino, Loescher: 70–85.

- Stevens V. (2013), *What's with the MOOCs?*, in “TESL – EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language”, 16 (4): 1-14, <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej64/ej64int/>.
- Stracke C. M., Tan E., Texeira A., Pinto M., Vassiliadis B., Kameas A., *et al.* (2018), Quality Reference Framework (QRF) for the Quality of Massive Open Online Courses (MOOCs), <http://www.mooc-quality.eu/QRF>.
- Strijbos J. & De Laat M. F. (2010), *Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis*, in “Computers in Human Behavior”, 26: 495-505.
- Swan K. (2001), *Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses*, “Distance Education”, 22(2): 306–331, <https://doi.org/10.1080/0158791010220208>.
- Swiecki Z., Koshravi H., Chen G., Martinez-Maldonado R., Lodge J. M., Milligan S., *et al.* (2022), *Assessment in the age of artificial intelligence*, in “Computers and Education: Artificial Intelligence”, 3: 1–10.
- Szpingier B. K. (2011), *Contrastività e didattica dell'italiano L2 – ambito di un pubblico polacco*, in “Italica Wratislaviensia”, 2: 63-77.
- Tabaa Y. & Medouri A. (2013), *LASyM: A Learning Analytics System for MOOCs*, in “International Journal of Advanced Computer Science and Applications” (IJACSA), 4(5): 113–119.
- TandemMOOC English–Spanish, <http://moodle.speakapps.org/>.
- Thomas M. J. (2002), *Learning within incoherent structures: The space of online discussion forums*, in “Journal of Computer Assisted Learning”, 18(3): 351–366.
- Tinto V. (1997), *Colleges as communities: taking research on student persistence seriously*, in “The Review of Higher Education”, 21(2): 167–177.
- Tivadar H. & Jurgec P. (2003), *Podoba govornjenega slovenskega knjižnega jezika v Slovenskem pravopisu 2001*, in “Slavistična revija”, 51(2): 203–220.
- Toporišič J. (2004), *Slovenska slovnica*, Maribor, Obzorja.
- Troncarelli D. (2010), *Progettare un corso on line per l'apprendimento dell'italiano L2 per scopi generali*, in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Milano–Firenze, Mondadori Education/Le Monnier: 31-51.
- Troncarelli D. (2011), *Percorsi per l'apprendimento dell'italiano L2 online*, in Minerva T. & Colazzo L. (a cura di), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione = Atti del VIII Congresso Nazionale Società Italiana di E-learning* (Reggio Emilia, 14-16 settembre 2011), Milano, Ledizioni LediPublishing: 885-892.

- 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. Didattiche delle lingue e tecnologie digitale*, Siena, Becarelli: 42-60.
- Troncarelli D. (2018), *L'internazionalizzazione del sistema terziario di istruzione e l'uso di MOOC per lo sviluppo della competenza in L2: il progetto MOVE-ME*, in Incalcaterra McLoughlin L. & Villarini A. (a cura di), *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and experiences*, Napoli, UniorPress: 17-26.
- Troncarelli D. (2020), *Progettare un MOOC per l'insegnamento di una lingua straniera*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 61-78.
- van Ham F., Schulz H.-J. & Dimicco J.M. (2009), *Honeycomb: visual analysis of large scale social networks*, in "Ifip International Federation For Information Processing": 429–442.
- VanLehn K. (1988), *Student Modeling*, in Polson M. C. & Richardson J. J. (a cura di), *Foundations of Intelligent Tutoring Systems*, New York, Psychology Press: 55 – 78.
- Viberg O. & Grönlund L. (2021), *Desperately seeking the impact of learning analytics in education at scale: Marrying data analysis with teaching and learning*, <https://arxiv.org/abs/2105.06680>.
- Villarini A. (2020), *I MOOC per la didattica delle lingue straniere: storia, contenuti e pubblici di riferimento*, in Villarini A. (a cura di), *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pisa, Pacini Editore: 7-36.
- Wagner E. D. (1994), *In support of a functional definition of interaction*, in "The American Journal of Distance Education", 8 (2): 6-26.
- Wang F. & Hannafin M. J. (2005), *Design-based research and technology-enhanced learning environments*, in "Educational Technology Research and Development", 53(4): 5–23.
- Wang L., Xu W., Lan Y., Hu Z., Lan Y., Lee R. K. W., et al. (2023), *Plan-and-Solve Prompting: Improving Zero-Shot Chain-of-Thought Reasoning by Large Language Models*, in "Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics", 1: 2609-2634.
- Weber M. (1920–1921), *Economy and Society*, Berkeley, CA, University of California Press, (1968 edition).
- Weinstein Y. & Smith M., *Six Strategies for Effective Learning*, <https://static1.squarespace.com/static/56acc1138a65e2a286012c54/t/57d03e669de4bbd3567d57a6/1473265254536/All-Color-Posters.pdf>.

- Wiley D. & Hilton J. (2009), *Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education*, in “International Review of Research in Open and Distance Learning”, 10(5).
- Wise A. F., Zhao Y. & Hausknecht S. N. (2013), *Learning analytics for online discussions: A pedagogical model for intervention with embedded and extracted analytics*, in “Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge (LAK ‘13)”: 48–56.
- Wolpers M., Najjar J., Verbert K. & Duval E. (2007), *Tracking actual usage: the attention metadata approach*, in “Journal of Educational Technology and Society”, 10(3): 106–121.
- Yilmaz R. *et al.* (2022) *Smart MOOC integrated with intelligent tutoring: A system architecture and framework model proposal*, in “Computers and Education: Artificial Intelligence”, 3: 1-12.
- Yuan L. & Powell S. (2013), *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education, A white paper*, JISC CETIS, The University of Bolton, <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>.
- Zaiane O.R. (2001), *Web usage mining for a better web-based learning environment*, in “The 4th IASTED International Conference on Advanced Technology for Education (CATE’01)”, 27–28 June, Banff, Canada.
- Zimmerman T. D. (2012), *Exploring learner to content interaction as a success factor in online courses*, in “The International Review of Research in Open and Distributed Learning”, 13(4): 152-165.
- Zudič Antonič N. (2023), *L’insegnamento dell’italiano in Slovenia*, in “Italiano LinguaDue”, 15(1): 179-197.
- Žele A. & Šekli M. (a cura di) (2018), *Slovenistika in slavistika v zamejstvu – Videm*, Ljubljana, Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Appendice 1. Questionario *Italiano accademico per studenti slavi* ***L2***

Ciao! Mi chiamo Agnieszka Pakula e sono una dottoranda in Linguistica e didattica delle lingue presso l'Università per Stranieri di Perugia.

Nell'ambito della mia ricerca faccio parte del gruppo LMOOC4SLAV del progetto Erasmus+ realizzato dall'Università per Stranieri di Perugia in collaborazione con l'Università di Porto, l'Università SS. Cirillio e Metodio (Skopje), l'Università Masaryk (Brno), l'Università Jagellonica (Cracovia) e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE).

Il progetto LMOOC4SLAV mira a creare un corso MOOC (Massive Open Online Course) sull'italiano accademico destinato a studenti slavofoni in mobilità per facilitare lo sviluppo della padronanza linguistica in contesti accademici. Avremmo quindi bisogno del tuo aiuto per la compilazione del questionario riportato qui sotto, al fine di identificare le esigenze linguistiche specifiche degli apprendenti universitari slavi che studiano in Italia.

Ai sensi dell'articolo 13 del D.Lgs. n.196/2003 e dell'articolo 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, ricordiamo che le informazioni fornite saranno trattate solo per fini di ricerca scientifica e in modo aggregato, garantendo così il più totale anonimato.

Grazie per la vostra preziosa collaborazione! Per eventuali dubbi o chiarimenti, potete scrivere a agnieszka.pakula@unistrapg.it.

SEZIONE I – INFORMAZIONI PERSONALI

1. Sesso:

- Maschio
- Femmina

2. Et :

- 18-24

- 25-30
 - 31-36
 - >36
3. Paese di provenienza: _____
4. Lingua materna: _____
5. Quali lingue straniere conosci oltre all'italiano? _____
6. Da quanto tempo studi l'italiano? _____
7. Dove hai studiato l'italiano?
- Solo in Italia
 - Nel mio paese di origine
 - In entrambi
8. Da quanto tempo sei in Italia? _____
9. Livello di italiano attuale secondo il CEFR (Common European Framework of Reference)
- A1 (principiante)
 - A2 (elementare)
 - B1 (intermedio)
 - B2 (medio alto)
 - C1 (avanzato)
 - C2 (esperto)
10. L'Università/Accademia/Conservatorio a cui sei attualmente iscritta/o:

11. Adesso a quale anno sei iscritta/o all'università?
- primo anno
 - secondo anno
 - terzo anno
 - primo anno fuori corso
 - secondo anno fuori corso
 - più di secondo anno fuori corso
12. Il nome del tuo corso: _____
13. La tipologia del corso:

- triennale
- magistrale
- Master di I livello/II livello
- dottorato di ricerca

SEZIONE II – LA LINGUA ACCADEMICA

14. Quanto sei soddisfatta/o del tuo livello di italiano accademico?

- Poco
- Abbastanza
- Molto

15. Credi che il tuo livello di italiano attuale ti permetta di comprendere bene le lezioni?

- Sì
- No
- Non lo so

16. Perché hai scelto di studiare in un'università italiana?

17. Ritieni che il tuo italiano sia migliorato da quando studi in Italia?

- Sì
- No
- Non lo so

18. Quale aspetto culturale ti crea più problemi all'università? (Puoi sceglierne più di uno)

- Mancanza di puntualità
- Disorganizzazione
- Difficoltà nella comunicazione con gli uffici
- Difficoltà di comunicazione con i docenti
- Diversa modalità di svolgimento delle lezioni e degli esami
- Difficoltà di comunicazione con i colleghi italiani
- Problemi legati alla collaborazione con i colleghi italiani

- Accesso agli spazi comuni (es. biblioteca, aula studio, mensa universitaria)
- Altro

19. Quali sono le maggiori difficoltà linguistiche che riscontri all'università?

(Puoi sceglierne più di una)

- Comprendere il professore durante la lezione
- Capire il linguaggio del manuale
- Interpretare grafici, diagrammi
- Prendere appunti
- Esprimere opinioni
- Fare una presentazione orale
- Sostenere un esame orale
- Sostenere un esame scritto
- Scrivere una mail formale
- Produrre un testo accademico scritto (tesi/tesina)
- Altro

20. Per te, quali lezioni sono più difficili da comprendere?

21. Per quanto riguarda la comprensione quanto sono difficili per te i seguenti generi testuali?

- Lezione frontale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Seminario universitario: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Relazione orale (ad es. in un convegno): Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Manuale di studio: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Saggio/Articolo specialistico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Lettera formale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Referto medico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Regolamento: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto

- Bando di selezione pubblica: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
22. Per quanto riguarda la produzione quanto sono difficili per te i seguenti generi testuali?
- Presentazione orale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Saggio/Articolo specialistico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Lettera formale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Tesi/tesina: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Curriculum vitae: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Video CV: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Recensione: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Moduli universitari (ad es. domanda di immatricolazione, domanda di tesi, richiesta certificati): Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
 - Dibattito: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
23. Ci sono dei generi testuali non menzionati nella domanda 21 e 22 che ti creano difficoltà di comprensione/produzione? Se sì, spiega quali difficoltà ti creano? _____
24. Quali sono gli aspetti linguistici che vorresti migliorare?
(Puoi sceglierne più di uno)
- La pronuncia/fonologia (es. gli accenti; le doppie)
 - La morfologia (es. *mangiare - mangiabile, rosso - rosseggiare, fiore - fiorato*)
 - La sintassi (es. *Qualora tu voglia partecipare all'incontro, devi firmare il seguente modulo*)
 - La testualità (es. coerenza e coesione di un testo scritto/parlato)
 - Il lessico (es. lessico specialistico relativo alla tua disciplina di studio)
 - Nessuno
25. Qual è l'elemento più difficile per te per quanto riguarda la pronuncia?
(Puoi sceglierne più di uno)

- Consonanti doppie (es. *cappello, canne, pazzia*)
- Vocali 'e' e 'o' aperte o chiuse (es. *pésca* [= dal verbo pescare] / *pèsca* [= il frutto del pesco], *bòtte* [percosse] / *bótte* [recipiente per il vino])
- Pronunciare gl(i) come in *famiglia, figlio* ecc.
- Gli accenti
- 'S' sonora (es. *sbaglio*) ed 's' sorda (es. *sasso*)
- Nessuno
- Altro

26. Qual è l'ambito della morfosintassi più difficile per te? (Puoi sceglierne più di uno)

- Gli articoli (es. *il, lo, l', i, gli, la, l', le, un, uno, una, un'*)
- Le coniugazioni verbali (es. *amare, temere, udire*)
- Le preposizioni semplici (es. *a, da, di, in, su*) e articolate (es. *al, allo, alla, ai, agli, alle; dai, dallo* ecc.; *del, dello* ecc.; *nel, nello* ecc.)
- Il genere e il numero (es. il maschile e il femminile; il singolare e il plurale)
- Costruire frasi complesse con il congiuntivo (es. *penso che tu sia stanco*)
- Utilizzare i pronomi clitici (es. *te lo voglio dire; glielo dico; vorrei chiederlo*)
- Nessuno
- Altro

27. Quale aspetto del lessico ti crea più problemi? (Puoi sceglierne più di uno)

- Collocazioni (es. *bandire un concorso, svolgere un ruolo*)
- Linguaggio specialistico (es. *mal di testa > emicrania*)
- Frasi idiomatiche (es. *passare la notte in bianco > non dormire*)
- Parole polirematiche (es. *ferro da stiro, anima gemella*)
- Nessuno
- Altro

28. Quali sono le strategie che metti in atto quando leggi un testo accademico? (puoi sceglierne più di una)
- Ricercare parole specifiche, numeri, date
 - Leggo titoli e sottotitoli
 - Identifico le parole-chiave
 - Leggo il paragrafo iniziale e finale con attenzione
 - Identifico la fonte (genere testuale)
 - Mi faccio un'idea del testo nel suo complesso
 - Rileggo il testo più volte
 - Utilizzo il dizionario cartaceo sin da subito
 - Utilizzo il dizionario on-line sin da subito
 - Nessuna
 - Altro
29. Quali sono le strategie che utilizzi per la scrittura accademica? (Puoi sceglierne più di una)
- Scrivere una scaletta (cioè preparare un elenco dei passaggi necessari per affrontare un argomento)
 - Raccogliere/consultare fonti di informazioni (cioè la bibliografia e sitografia)
 - Fare una parafrasi (cioè riformulare un testo in modo più semplice)
 - Fare un riassunto (cioè scrivere una versione più breve del testo)
 - Argomentare (cioè aggiungere informazioni o argomenti al testo)
 - Fare una revisione del testo (cioè rileggere e rivedere un testo per correggere l'ortografia, riflettere su quanto si è scritto ecc.)
 - Nessuna
 - Altro
30. Quali sono le strategie di apprendimento che ti aiutano di più? (Puoi sceglierne più di una)
- Leggere con attenzione il programma e gli obiettivi di apprendimento
 - Prendere appunti (parole-chiave, schemi, concetti significativi ecc.)
 - Fare domande di chiarimento al professore durante la lezione

- Chiedere sostegno al professore/tutor
- Fare approfondimenti (es. in biblioteca)
- Consultare dizionari cartacei/on-line
- Ripetere più volte prima dell'esame
- Studiare in gruppo
- Chiedere feedback/correzioni ai compagni madrelingua
- Altro

Appendice 2. Questionario *Italiano accademico per studenti slavi*

LS

Il presente questionario è nato nell'ambito della ricerca svolta dal gruppo LMOOC4SLAV per il progetto Erasmus+ realizzato dall'Università per Stranieri di Perugia in collaborazione con l'Università di Porto, l'Università SS. Cirillio e Metodio (Skopje), l'Università Masaryk (Brno), l'Università Jagellonica (Cracovia) e la Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa (FENICE).

Il progetto LMOOC4SLAV mira a creare un corso MOOC (Massive Open Online Course) sull'italiano accademico destinato a studenti slavofoni in mobilità per facilitare lo sviluppo della padronanza linguistica in contesti accademici. Avremmo quindi bisogno del tuo aiuto per la compilazione del questionario riportato qui sotto, al fine di identificare le esigenze linguistiche specifiche degli apprendenti universitari slavi che studiano in Italia.

Ai sensi dell'articolo 13 del D.Lgs. n.196/2003 e dell'articolo 13 del Regolamento UE 2016/679 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, ricordiamo che le informazioni fornite saranno trattate solo per fini di ricerca scientifica e in modo aggregato, garantendo così il più totale anonimato.

Grazie per la vostra preziosa collaborazione!

SEZIONE I – INFORMAZIONI PERSONALI

1. Sesso:

- Maschio
- Femmina

2. Et :

- 17-24
- 25-30

- 31-36
 - >36
3. Paese di provenienza: _____
4. Lingua materna: _____
5. Quali lingue straniere conosci oltre all'italiano? _____
6. Da quanto tempo studi l'italiano? _____
7. Dove hai studiato l'italiano?
- Nel paese d'origine
 - In Italia
 - In entrambi
 - Altro
8. Livello di italiano attuale secondo il CEFR (Common European Framework of Reference)
- A1 (principiante)
 - A2 (elementare)
 - B1 (intermedio)
 - B2 (medio alto)
 - C1 (avanzato)
 - C2 (esperto)
9. L'Università/Accademia/Conservatorio a cui sei attualmente iscritta/o:

10. Adesso a quale anno sei iscritta/o?
- primo anno laurea triennale
 - secondo anno laurea triennale
 - terzo anno laurea triennale
 - primo anno laurea magistrale
 - secondo anno laurea magistrale
 - altro
11. Il nome del tuo corso: _____

SEZIONE II – LA LINGUA ACCADEMICA

12. Quanto sei soddisfatta/o del tuo livello di italiano accademico?
- Poco
 - Abbastanza
 - Molto
13. Credi che il tuo livello di italiano attuale ti permetta di comprendere bene le lezioni?
- Sì
 - No
 - Non lo so
14. Quale aspetto culturale ti potrebbe creare più problemi durante lo studio all'università in Italia? (Puoi sceglierne più di uno)
- Mancanza di puntualità
 - Disorganizzazione
 - Difficoltà nella comunicazione con gli uffici
 - Difficoltà di comunicazione con i docenti
 - Diversa modalità di svolgimento delle lezioni e degli esami
 - Difficoltà di comunicazione con i colleghi italiani
 - Problemi legati alla collaborazione con i colleghi italiani
 - Accesso agli spazi comuni (es. biblioteca, aula studio, mensa universitaria)
 - Altro
15. Secondo te, quali potrebbero essere le maggiori difficoltà linguistiche che riscontrerai studiando in Italia? (Puoi sceglierne più di una)
- Comprendere il professore durante la lezione
 - Capire il linguaggio del manuale
 - Interpretare grafici, diagrammi
 - Prendere appunti
 - Esprimere opinioni
 - Fare una presentazione orale
 - Sostenere un esame orale
 - Sostenere un esame scritto

- Scrivere una mail formale
- Produrre un testo accademico scritto (tesi/tesina)
- Altro

16. Per te, quali lezioni sono più difficili da comprendere?

17. Per quanto riguarda la comprensione quanto sono difficili per te i seguenti generi testuali?

- Lezione frontale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Seminario universitario: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Relazione orale (ad es.in un convegno): Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Manuale di studio: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Saggio/Articolo specialistico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Lettera formale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Referto medico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Regolamento: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Bando di selezione pubblica: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto

18. Per quanto riguarda la produzione quanto sono difficili per te i seguenti generi testuali?

- Presentazione orale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Saggio/Articolo specialistico: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Lettera formale: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Tesi/tesina: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Curriculum vitae: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Video CV: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Recensione: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Moduli universitari (ad es. domanda di immatricolazione, domanda di tesi, richiesta certificati): Per niente / Poco / Abbastanza / Molto
- Dibattito: Per niente / Poco / Abbastanza / Molto

19. Ci sono dei generi testuali non menzionati nella domanda 17 e 18 che ti creano difficoltà di comprensione/produzione? Se sì, spiega quali difficoltà ti creano? _____

20. Quali sono gli aspetti linguistici che vorresti migliorare?

(Può sceglierne più di uno)

- La pronuncia/fonologia (es. gli accenti; le doppie)
- La morfologia (es. *mangiare* - *mangiabile*, *rosso* - *rosseggiare*, *fiore* - *fiorato*)
- La sintassi (es. *Qualora tu voglia partecipare all'incontro, devi firmare il seguente modulo*)
- La testualità (es. coerenza e coesione di un testo scritto/parlato)
- Il lessico (es. lessico specialistico relativo alla tua disciplina di studio)
- Nessuno

21. Qual è l'elemento più difficile per te per quanto riguarda la pronuncia?

(Puoi sceglierne più di uno)

- Consonanti doppie (es. *cappello*, *canne*, *pazzia*)
- Vocali 'e' e 'o' aperte o chiuse (es. *pésca* [= dal verbo pescare] / *pèscà* [= il frutto del pesco], *bòtte* [percosse] / *bótte* [recipiente per il vino])
- Pronunciare gl(i) come in *famiglia*, *figlio* ecc.
- Gli accenti
- 'S' sonora (es. *sbaglio*) ed 's' sorda (es. *sasso*)
- Nessuno
- Altro

22. Qual è l'ambito della morfosintassi più difficile per te? (Puoi sceglierne più di uno)

- Gli articoli (es. *il*, *lo*, *l'*, *i*, *gli*, *la*, *l'*, *le*, *un*, *uno*, *una*, *un'*)
- Le coniugazioni verbali (es. *amare*, *temere*, *udire*)

- Le preposizioni semplici (es. *a, da, di, in, su*) e articolate (es. *al, allo, alla, ai, agli, alle; dai, dallo ecc.; del, dello ecc.; nel, nello ecc.*)
 - Il genere e il numero (es. il maschile e il femminile; il singolare e il plurale)
 - Costruire frasi complesse con il congiuntivo (es. *penso che tu sia stanco*)
 - Utilizzare i pronomi clitici (es. *te lo voglio dire; glielo dico; vorrei chiederlo*)
 - Nessuno
 - Altro
23. Quale aspetto del lessico ti crea più problemi? (Puoi sceglierne più di uno)
- Collocazioni (es. *bandire un concorso, svolgere un ruolo*)
 - Linguaggio specialistico (es. *mal di testa > emicrania*)
 - Frasi idiomatiche (es. *passare la notte in bianco > non dormire*)
 - Parole polirematiche (es. *ferro da stiro, anima gemella*)
 - Nessuno
 - Altro
24. Quali sono le strategie che metti in atto quando leggi un testo accademico? (puoi sceglierne più di una)
- Ricerca parole specifiche, numeri, date
 - Leggo titoli e sottotitoli
 - Identifico le parole-chiave
 - Leggo il paragrafo iniziale e finale con attenzione
 - Identifico la fonte (genere testuale)
 - Mi faccio un'idea del testo nel suo complesso
 - Rileggo il testo più volte
 - Utilizzo il dizionario cartaceo sin da subito
 - Utilizzo il dizionario on-line sin da subito
 - Nessuna
 - Altro

25. Quali sono le strategie che utilizzi per la scrittura accademica? (Puoi sceglierne più di una)
- Scrivere una scaletta (cioè preparare un elenco dei passaggi necessari per affrontare un argomento)
 - Raccogliere/consultare fonti di informazioni (cioè la bibliografia e sitografia)
 - Fare una parafrasi (cioè riformulare un testo in modo più semplice)
 - Fare un riassunto (cioè scrivere una versione più breve del testo)
 - Argomentare (cioè aggiungere informazioni o argomenti al testo)
 - Fare una revisione del testo (cioè rileggere e rivedere un testo per correggere l'ortografia, riflettere su quanto si è scritto ecc.)
 - Nessuna
 - Altro
26. Quali sono le strategie di apprendimento che ti aiutano di più? (Puoi sceglierne più di uno)
- Leggere con attenzione il programma e gli obiettivi di apprendimento
 - Prendere appunti (parole-chiave, schemi, concetti significativi ecc.)
 - Fare domande di chiarimento al professore durante la lezione
 - Chiedere sostegno al professore/tutor
 - Fare approfondimenti (es. in biblioteca)
 - Consultare dizionari cartacei/on-line
 - Ripetere più volte prima dell'esame
 - Studiare in gruppo
 - Chiedere feedback/correzioni ai compagni madrelingua
 - Altro

Appendice 3. Panoramica generale dei moduli e delle attività del MOOC Italiano accademico per studenti slavofoni

MOOC Italiano accademico per studenti slavofoni				
Settimana 1. Titolo: Studiare in Italia (23 step)				
Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	<p>Video: Perché sei venuto a studiare in Italia?</p> <p>Testo: Il sistema universitario italiano</p>	Conoscerai le informazioni principali sull'università italiana.	8 video/audio, 14 quiz, 1 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	<p>Video: I problemi pratici nella vita di tutti i giorni in Italia</p> <p>Video: Video-guida alla vita universitaria</p> <p>Testo: E-mail con richiesta di informazioni relative all'affitto</p> <p>Testo: Il permesso di soggiorno</p> <p>Video: Dialogo in contesto formale</p> <p>Video: Dialogo in contesto informale</p> <p>Video: Differenze tra usi linguistici in contesto formale e informale</p> <p>Forum Produzione: preparare una video-presentazione</p>	Riceverai alcuni consigli che ti aiuteranno nella vita di tutti i giorni in Italia e a muoverti con facilità all'interno di un Ateneo italiano. Inoltre, imparerai a presentarti a professori e colleghi.		
Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia	<p>Video: Aspetti problematici per uno studente di origine slava nella cultura italiana</p>	Imparerai come affrontare aspetti culturali problematici e quali strategie utilizzare per prevenire lo shock culturale.		

	Video: Strategie per prevenire lo shock culturale e consigli			
Valutazione	Quiz: verifica finale	In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la prima settimana. Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.		
Settimana 2. Titolo: Comunicare all'Università (20 step)				
Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	Video: Incontro di uno studente Erasmus con il tutor universitario Video: Incontro di uno studente Erasmus con l'impiegato dell'ufficio Erasmus	Confronterai diversi registri presenti nel campo della comunicazione universitaria con esempi concreti.	7 video/audio, 12 quiz, 1 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	Testo: Pagina informativa dell'Università Video: Scambio di messaggi di compagni di corso su WhatsApp Video: Scambio tra compagni su un compito da realizzare Video: Come comunicare con i professori, con gli uffici universitari e con i compagni di corso Esercizio: Il condizionale	Capirai più facilmente pagine informative scritte in un linguaggio formale. Inoltre, imparerai come comunicare all'Università con i professori, i colleghi e il personale tecnico-amministrativo, sia oralmente che attraverso e-mail o sistemi di messaggistica istantanea.		

	<p>Video: Come scrivere una e-mail formale</p> <p>Testo: e-mail formale</p> <p>Forum Produzione: scrivere una e-mail formale al professore</p>			
Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia	Video: Video-lezione sui registri nella lingua	Conoscerai e sarai in grado di usare i diversi registri linguistici utilizzati nel contesto universitario.		
Valutazione	Quiz: verifica finale	In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la seconda settimana. Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.		
Settimana 3. Titolo: Capire le lezioni universitarie e prendere appunti (27 step)				
Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	Video: La prima volta ad una lezione universitaria in Italia	Conoscerai le testimonianze personali sulla lezione universitaria in Italia.	9 video/audio, 17 quiz, 1 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	<p>Video: Spezzone di una lezione universitaria dell'area tecnico-scientifica</p> <p>Video: Spezzone di una lezione universitaria dell'area umanistica</p>	Capirai più facilmente le lezioni di un professore in italiano, sarai in grado di chiedere chiarimenti e prendere appunti correttamente. Oltre a ciò, conoscerai le principali		

	<p>Video: Domande e risposte durante una lezione universitaria</p> <p>Video: Il professore dà istruzioni per un compito a casa</p> <p>Video: Le caratteristiche del discorso accademico orale</p> <p>Esercizio: La percezione dei suoni: l'accento, -N /n/ o -GN /ɲ/, le doppie</p> <p>Forum Produzione: prendere appunti</p>	<p>caratteristiche del discorso accademico orale.</p>		
<p>Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia</p>	<p>Video: Capire le lezioni universitarie e comunicare efficacemente</p> <p>Video: Come prendere appunti ascoltando una lezione in L2</p> <p>Esercizio: I pronomi combinati</p> <p>Video: Aspetti culturali problematici per uno studente di origine slava</p>	<p>Imparerai come affrontare aspetti culturali problematici e quali strategie utilizzare per capire le lezioni universitarie e fare delle domande a un professore, e per prendere appunti durante una lezione universitaria.</p>		
<p>Valutazione</p>	<p>Quiz: verifica finale</p>	<p>In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la terza settimana.</p> <p>Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.</p>		
<p>Settimana 4. Titolo: Realizzare compiti universitari scritti (24 step)</p>				

Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	Video: La prima relazione scritta all'Università in Italia	Conoscerai le testimonianze personali sulla relazione scritta all'Università in Italia.	7 video/audio, 16 quiz, 1 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	Video: Come commentare grafici e tabelle Video: Come scrivere una relazione Esercizio: L'uso dell'articolo Esercizio: La subordinazione Testo: Chimica Testo: Filologia Video: I segnali discorsivi nel testo scritto Forum Produzione: scrivere una relazione	Imparerai a scrivere dei testi accademici efficaci. Nello specifico, vedrai come commentare grafici e tabelle, strutturare una relazione, e utilizzare strumenti utili come dizionari o traduttori online. Inoltre, ti verranno fornite delle efficaci strategie di scrittura.		
Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia	Video: Come usare i dizionari digitali Video: Come usare i traduttori digitali Video: Strategie per la scrittura accademica	Imparerai come usare i dizionari ed i traduttori digitali. Inoltre, ti verranno fornite delle efficaci strategie di scrittura accademica.		
Valutazione	Quiz: verifica finale	In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la quarta settimana. Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.		
Settimana 5. Titolo: Fare una presentazione orale all'Università (22 step)				

Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	Video: La prima presentazione orale all'Università	Conoscerai le testimonianze personali sulla presentazione orale all'Università in Italia	6 video/audio, 8 quiz, 6 file, 2 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	Video: Esempio di presentazione orale nell'area tecnico-scientifica Video: Esempio di presentazione orale nell'area umanistica Video: Come strutturare ed implementare una presentazione orale Esercizio: Feedback produzione: l'accento, NI-GNI, durata consonantica Video: I segnali discorsivi nel discorso orale Forum Produzione: preparare una presentazione orale	Questa sezione ti servirà per creare ed esporre una presentazione orale. Imparerai a organizzare il lavoro, preparare le slide, ed esprimerti correttamente durante il tuo discorso.		
Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia	Video: Strategie di comunicazione efficace Forum: espressioni utili per eseguire la presentazione orale	Imparerai strategie ed espressioni utili per eseguire al meglio la presentazione orale.		
Valutazione	Quiz: verifica finale	In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la quinta settimana. Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni		

		corrette in ciascun quiz di fine modulo.		
Settimana 6. Titolo: Esprimere la propria opinione, affrontare un esame orale (23 step)				
Sezioni	Attività	Breve presentazione	Risorse utilizzate	Tempo di lavoro
Introduzione	Video: Gli esami all'Università in Italia	Conoscerai le testimonianze personali sugli esami all'Università in Italia	7 video/audio, 12 quiz, 3 forum	6 ore a settimana
Presentazione, Pratica, Produzione	Video: Esempio di esame orale Esercizio: I segnali discorsivi Video: Come partecipare a un dibattito all'università Video: Come condurre lavori di gruppo Esercizio: I clitici Testo: Come esprimere la propria opinione Forum Produzione: preparare una video-presentazione su come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense	Imparerai a esprimere la tua opinione o un punto di vista in diverse situazioni: a lezione, in un testo argomentativo scritto, durante un dibattito o in un confronto tra colleghi per un lavoro di gruppo.		
Sviluppo delle strategie per studiare efficacemente all'Università in Italia	Video: Come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense Forum: Consigli che possono essere utili per organizzare al meglio la sessione d'esami. Video: Strategie argomentative in contesti formali e informali Forum: Attivismo o vandalismo?	In questa sezione ti verranno fornite delle strategie utili per studiare e rispondere efficacemente alle domande d'esame. Infine, imparerai quali strategie argomentative utilizzare in contesti formali e informali.		

	Video: Come rispondere in maniera efficace alle domande d'esame			
Valutazione	Quiz: verifica finale	In questa sezione verrà verificato quanto hai imparato durante la sesta settimana. Per ottenere il certificato finale è necessario ottenere una valutazione corrispondente al 60% delle soluzioni corrette in ciascun quiz di fine modulo.		

Appendice 4. Tabella dei video del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*

Tema 1					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
Perché sei venuto a studiare in Italia?	Perché si studia in Italia?	5mn16	A2	Video con testimoni	Esprimersi sulla propria scelta di studiare all'estero Attività di comprensione con autocorrezione
I problemi pratici nella vita di tutti i giorni in Italia	I problemi pratici riscontrati durante il periodo di mobilità in Italia	2mn02	A2	Testimonianza personale	Attività di riflessione: differenze culturali Attività di comprensione: domande a scelta multipla, abbinamento
Informazioni pratiche agli studenti neoarrivati	Guida alla vita universitaria (tasse universitarie, borsa Erasmus, assicurazione sanitaria, codice fiscale)	4mn44	B2	Video-guida	Attività di comprensione: domande a scelta multipla, abbinamento
Dialogo in contesto formale	Registro formale: studentessa dialoga con il professore a fine lezione	3mn44	B1	Dialogo	Attività di comprensione: domande a scelta multipla Attività di produzione: presentarsi ad un professore
Dialogo in contesto informale	Registro informale: studente si presenta ai membri di un gruppo di lavoro	3mn10	B1-B2	Dialogo	Attività di comprensione: domande a scelta multipla

					Attività di produzione: presentarsi ad un gruppo di lavoro universitario
Differenze tra usi linguistici in contesto formale e informale	Spiegazioni sulle differenze tra usi linguistici in contesto formale e informale	4mn57	B1-B2	Video-lezione	Attività grammaticali
Aspetti problematici per uno studente di origine slava nella cultura italiana	Studentessa di origine slava parla della propria esperienza di shock culturale in Italia	4mn47	B1-B2	Testimonianza personale	Discussione
Strategie per prevenire lo shock culturale e consigli	Strategie per prevenire lo shock culturale	3mn06	B1-B2	Video-lezione	Discussione
Tema 2					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
Incontro di uno studente Erasmus con il tutor universitario	Studente chiede informazioni al tutor universitario	5mn49	B1-B2	Dialogo	Attività di comprensione: domande chiuse
Incontro di uno studente Erasmus con l'impiegato dell'ufficio Erasmus	Studente chiede informazioni all'impiegato dell'ufficio Erasmus	4mn57	B2	Dialogo	Attività di comprensione: domande chiuse
Scambio di messaggi di compagni di	Gli studenti scambiano i messaggi in reazione alla comunicazione	4mn09	A2-B1	Videochat	Esercizi lessicali: espressioni colloquiali

corso su WhatsApp	ricevuta dalla Segreteria studenti				
Scambio tra compagni su un compito da realizzare	Gli studenti elencano i pro e i contro di ognuna delle due modalità (articolo o presentazione) tra cui devono scegliere per presentare il proprio argomento all'esame.	3mn18	A2-B1	Videochat	Esercizi di abbinamento: coniunzioni Discussione: pro e contro
Come comunicare con i professori, con gli uffici universitari e con i compagni di corso	Esempi di registro medio-formale e informale-colloquiale	4mn26	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione
Come scrivere una e-mail formale	Struttura dell'e-mail, formule utili, espressioni di cortesia, uso dei pronomi	5mn42	B1-B2	Video-lezione	Riassunto grammaticale: i pronomi allocutivi Esercizi con autocorrezione
Consapevolezza dei registri nella lingua	Come scegliere il registro appropriato; comunicazione informale su app	5mn16	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione
Tema 3					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
La prima volta ad una lezione universitaria in Italia	Com'è stata la tua prima lezione universitaria in Italia?	3mn07	B1	Video con testimoni	Attività di riflessione: differenze culturali Attività di comprensione con autocorrezione

Spezzone di una lezione universitaria dell'area tecnico-scientifica	Lezione universitaria del laboratorio dei sistemi informativi geografici	3mn34	B2	Lezione	Attività di comprensione con autocorrezione Analisi di esempi di appunti presi
Spezzone di una lezione universitaria dell'area umanistica	Lezione universitaria sulla promozione della lingua e della cultura italiane nel mondo	5mn15	B1	Lezione	Attività di comprensione con autocorrezione Analisi di esempi di appunti presi
Domande e risposte durante una lezione universitaria	Studentessa fa domande al professore durante la lezione universitaria	6mn34	B1-B2	Lezione	Attività di comprensione con autocorrezione
Il professore dà istruzioni per un compito a casa	Compito a casa: istruzioni del professore	4mn20	B2	Lezione	Attività di comprensione con autocorrezione
Le caratteristiche del discorso accademico orale	Caratteristiche linguistiche specifiche del discorso accademico orale	4m56	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione Esercizi sulla percezione dei suoni
Capire le lezioni universitarie e comunicare efficacemente	Strategie per capire le lezioni universitarie e fare delle domande a un professore	5mn09	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione: tipologie di domande Role play: chiedere chiarimenti al professore durante la lezione
Come prendere appunti ascoltando una lezione in L2	Strategie per prendere appunti durante una lezione universitaria	3mn31	B1-B2	Video-lezione	Attività di produzione: prendere appunti e analizzare i propri appunti
Aspetti culturali problematici per uno	Che cosa hai notato di diverso durante le lezioni universitarie	2mn46	B1	Video con testimoni	Attività di riflessione: differenze culturali

studente di origine slava	in Italia rispetto al tuo Paese?				Attività di comprensione: domande a scelta multipla, abbinamento
Tema 4					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
La prima relazione scritta all'università in Italia	Com'è stata la tua prima relazione scritta all'università?	3mn47	B1	Video con testimoni	Attività di riflessione: differenze culturali Attività di comprensione con autocorrezione
Come commentare grafici e tabelle	Strategie ed espressioni utili per commentare grafici e tabelle	5mn53	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione
Come scrivere una relazione	Come scrivere una relazione: caratteristiche e situazioni, struttura del testo, distribuzione delle informazioni, citazioni, bibliografia e sitografia	6mn18	B1-B2	Video-lezione	Attività di produzione: scrivere una breve relazione partendo da un testo dato
I segnali discorsivi nel testo scritto	Segnali discorsivi nel testo scritto: definizione e tipologie	3mn40	B1-B2	Video-lezione	Esercizi sulla testualità: segnali discorsivi
Come usare i dizionari digitali	Funzionalità dei dizionari nello studio individuale (<i>Nuovo De Mauro</i> , DOP); esempi in pratica	6mn01	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione
Come usare i traduttori digitali	Strumenti digitali per la traduzione di singole parole e testi	4mn45	B1-B2	Video-lezione	Esercizi con autocorrezione

	interi, strumenti utili nella comunicazione quotidiana				
Strategie per la scrittura accademica	Strategie per scrivere testi accademici efficaci: pianificazione, stesura, revisione	6mn51	B1-B2	Video-lezione	Esercizi per mettere in atto le strategie per la scrittura accademica
Tema 5					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
La prima presentazione orale all'università	Com'è andata la tua prima presentazione orale all'università?	3mn40	B1	Video con testimoni	Attività di riflessione: differenze culturali Attività di comprensione con autocorrezione
Esempio di presentazione orale nell'area tecnico-scientifica	Presentazione orale "Chimica e tecnologie farmaceutiche: farmaco, eccipiente, medicinale"	4mn02	B2-C1	Presentazione	Attività di comprensione: domande a scelta multipla
Esempio di presentazione orale nell'area umanistica	Presentazione orale "Allo scoppio della prima guerra mondiale: luci e ombre"	4mn07	B2-C1	Presentazione	Attività di comprensione: domande a scelta multipla
Come strutturare ed implementare una presentazione orale	Come creare ed esporre una presentazione orale all'università: pianificazione, preparazione, pratica	7mn44	B1-B2	Video-lezione	Attività di produzione: una breve presentazione orale realizzata in base ad un testo dato
I segnali discorsivi nel discorso orale	Segnali discorsivi nel discorso orale: definizione e tipologie	5mn34	B1-B2	Video-lezione	Esercizi sulla testualità: segnali discorsivi (ad es. <i>in primo luogo, inoltre, infine</i>)

Strategie di comunicazione efficace	Come comunicare efficacemente all'università: caratteristiche e situazioni della comunicazione accademica orale, come saper parlare e saper ascoltare al meglio, strategie ed espressioni utili	5mn42	B1-B2	Video-lezione	Esercizi sulla parafrasi, sull'uso di sinonimi, ecc
Tema 6					
Titolo	Contenuto	Durata	Livello	Genere	Piste di svolgimento, altri documenti (link)
Gli esami all'università in Italia	Come sono gli esami universitari in Italia in facoltà diverse?	2mn41	A2-B1	Video con testimoni	Attività di riflessione: differenze culturali Attività di comprensione con autocorrezione
Esempio di esame orale	Studentessa svolge l'esame orale di Fonetica e fonologia dell'italiano	3mn52	B2	Esame orale	Role play: ad un esame Attività di comprensione: domande a scelta multipla, abbinamento I segnali discorsivi
Come partecipare a un dibattito all'università	Come partecipare ad un dibattito all'università: caratteristiche e situazioni, strategie, formule ed espressioni utili, strategie di mitigazione	5mn50	B1-B2	Video-lezione	Esercizi grammaticali: uso del congiuntivo, uso dei clitici Esercizi: come esprimere la propria opinione
Come condurre lavori di gruppo	Come condurre i lavori di gruppo: espressioni utili	4mn15	B1	Video-lezione	Esercizi grammaticali: uso del congiuntivo, uso dei clitici

					Esercizi: come esprimere la propria opinione
Come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense	Strategie per studiare in maniera efficace usando manuali e dispense (strategie di lettura, strategie di elaborazione dei contenuti)	4mn21	B1-B2	Video-lezione	Attività di produzione: presentazione orale su come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense
Strategie argomentative in contesti formali e informali	Strategie argomentative in contesti formali (ad es. ad un esame o durante una lezione) e in contesti informali (con compagni di corso)	5mn27	B2	Video-lezione	Esprimere la propria opinione utilizzando strategie argomentative Argomentazioni in contesto formale e informale: abbinamento
Come rispondere in maniera efficace alle domande d'esame	Strategie per rispondere alle domande d'esame in maniera efficace	6mn09	B1	Video-lezione	Esprimere la propria opinione sulle strategie di apprendimento più efficaci

Appendice 5. Attività del Forum Produzione del MOOC *Italiano accademico per studenti slavofoni*

Modulo 1: Forum 2.6 PRODUZIONE

Preparate due video di circa 1 minuto ciascuno in cui vi presentate:

- ad un professore;
- ad un gruppo di lavoro universitario.

Cliccate su “Rispondi” e registrate le vostre video-presentazioni. Potete usare la funzione videoregistrazione cliccando sull'icona.

Poi osservate la griglia di autovalutazione e date un punteggio al vostro lavoro.

Se volete, fornite un feedback alle produzioni dei vostri compagni.

Modulo 2: Forum 2.8 PRODUZIONE

Leggete nuovamente l'email che Giovanna scrive al professore (2.7b), e scrivetene una nella quale:

- vi presentate;
- chiedete informazioni su un corso;
- vi congedate.

Cliccate su “Rispondi” e condividete la vostra produzione sul forum.

Poi osservate la griglia di autovalutazione e date un punteggio al vostro lavoro.

Potete anche lasciare un feedback alle produzioni dei vostri compagni.

Modulo 3: Forum 2.6 PRODUZIONE

Scegliete una delle due lezioni universitarie presentate nel modulo: la lezione dell'area tecnico- scientifica (2.1a) oppure la lezione dell'area umanistica (2.1b).

Riguardate il video, prendendo appunti.

Poi cliccate su “Rispondi” e condividete sul forum i vostri appunti o la foto della pagina con gli appunti che avete preso.

Leggete e commentate gli appunti presentati dai vostri compagni di corso, fornendo un feedback positivo se il lavoro vi pare completo o aiutandoli aggiungendo le informazioni mancanti.

Modulo 4: Forum 3.4 PRODUZIONE

Immaginate di dover scrivere una relazione sul panorama linguistico del vostro Paese.

Cliccate su “Rispondi” e pubblicate nel forum:

- titolo del lavoro;
- indice.

Potete anche farlo caricando le immagini della copertina e dell'indice.

Poi, osservate le altre produzioni del forum e fornite un feedback a uno o più compagni di corso.

Modulo 5: Forum 2.5 PRODUZIONE

Preparate un video con una breve presentazione orale (max 5 minuti).

L'argomento sarà quello che avete scelto per l'attività di produzione **3.4 del Modulo 4**. Utilizzate lo stesso titolo e sviluppate l'indice che avete preparato.

Cliccate su “Rispondi” e registrate le vostre video-presentazioni. Potete caricare la

presentazione usando la funzione “inserisci video” cliccando sull'icona.

Poi osservate le altre produzioni del forum e fornite un feedback a uno o più compagni di corso.

Modulo 6: Forum 3.4 PRODUZIONE

Preparate una video presentazione di circa 3 minuti su come studiare in maniera efficace usando manuali e dispense. Includete la vostra opinione personale sulle strategie di apprendimento presentate nel corso che trovate più efficaci.

Cliccate su “Rispondi” e registrate le vostre video-presentazioni. Potete usare la funzione videoregistrazione cliccando sull'icona.

Infine, potete fornire un feedback alla produzione di uno o più compagni di corso.