

DIDATTICA A DISTANZA E STUDENTI MARCO POLO E TURANDOT: UN'INDAGINE SULL'ESPERIENZA PRESSO LA SCHOOL FOR INTERNATIONAL EDUCATION DELL'UNIVERSITÀ CA' FOSCARI DI VENEZIA

Silvia Scolaro¹

ABSTRACT

Il presente studio di tipo qualitativo si propone come una fotografia atta a fare il punto della situazione nell'estate 2020 analizzando le percezioni di studenti e docenti in merito alla Didattica a Distanza nei corsi di italiano propedeutici all'immatricolazione nelle Università e nelle A.F.A.M. (Alta Formazione Artistica e Musicale) italiane da parte di apprendenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot. Questo articolo inizia con una presentazione del contesto in cui si è svolta la ricerca, quindi si descrive la metodologia utilizzata per la ricerca e infine si analizzano i dati raccolti commentandoli.

1. PREMESSA

Il presente lavoro di ricerca si inserisce nel filone degli studi sull'insegnamento/apprendimento linguistico dell'italiano L2 a uno specifico *target* di apprendenti: gli studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot (da qui in avanti MP/T). La ricerca si è svolta fra i frequentanti il corso di italiano propedeutico all'immatricolazione nelle Università e nelle A.F.A.M. (Alta Formazione Artistica e Musicale) italiane presso la *School for International Education* (da qui in avanti SIE) dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

I corsi di italiano L2 per gli studenti partecipanti ai Programmi MP/T presso la SIE solitamente iniziano nel mese di novembre e hanno una durata di 10 mesi.² Tali corsi intensivi prevedono l'erogazione di circa 100 ore mensili di lingua e cultura italiane, basandosi su un approccio comunicativo orientato all'azione

¹ Si ringrazia la *School for International Education* per la collaborazione.

² Per maggiori informazioni si veda: <https://www.unive.it/pag/9926/>.

e seguendo il C.E.F.R. (*Common European Framework of Reference for Languages*)³ si suddividono in lezioni frontali, tutorati, laboratori di cultura e di comunicazione e si prevedono anche attività di *tandem* linguistico con gli iscritti al corso di laurea in Lingua Cinese dello stesso Ateneo. I corsi includono anche *test in itinere* ed un esame di valutazione finale.

Dalla fine del mese di febbraio 2020, a causa dell'emergenza sanitaria che ha colpito molti Paesi fra cui l'Italia, tali corsi, originariamente impostati per essere erogati in presenza, hanno avuto la necessità di essere ripensati in modo radicale e, in tempi brevissimi, fino a diventare in modalità di didattica a distanza (da qui in avanti DaD).

Si inserisce in questa cornice la raccolta di dati di tipo qualitativo del presente studio che, dopo qualche mese di esperienza in modalità DaD, vuole rispondere alle seguenti domande:

- Qual è la percezione dei docenti di italiano L2 a studenti sinofoni afferenti ai Programmi MP/T sull'efficacia della DaD e degli strumenti con cui è veicolata a questa tipologia specifica di apprendenti?
- Qual è la percezione dei discenti cinesi dei Programmi MP/T sulla DaD?

2. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

Per prima cosa è necessario dare una definizione di Didattica (o Formazione) a Distanza: essa è una modalità di insegnamento/apprendimento in cui i docenti e gli studenti non si trovano nello stesso luogo fisico, ci si avvale, perciò, dell'uso delle tecnologie per la trasmissione dei contenuti attraverso l'uso di piattaforme e/o *software* dedicati. Nella nota prot. 338 del 17 marzo 2020, il M.I.U.R. (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) la definisce nei seguenti termini:

Le attività di didattica a distanza, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e alunni. Qualsiasi sia il mezzo attraverso cui la didattica si esercita, non cambiano il fine e i principi. Nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dare vita a un "ambiente di apprendimento", per quanto inconsueto nella percezione e nell'esperienza comuni, da creare, alimentare, abitare, rimodulare di volta in volta. Il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, *chat* di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli

³ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>

stessi su piattaforme digitali e l'impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l'interazione su sistemi e *app* interattive educative propriamente digitali: tutto ciò è didattica a distanza. Il solo invio di materiali o la mera assegnazione di compiti, che non siano preceduti da una spiegazione relativa ai contenuti in argomento o che non prevedano un intervento successivo di chiarimento o restituzione da parte del docente, dovranno essere abbandonati, perché privi di elementi che possano sollecitare l'apprendimento. La didattica a distanza prevede infatti uno o più momenti di relazione tra docente e discenti, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile anche per accertare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che già in queste settimane ha offerto soluzioni, aiuto, materiali. È ovviamente da privilegiare, per quanto possibile, la modalità in "classe virtuale".⁴

Nella definizione data dal MIUR si fa menzione delle due principali modalità di impiego della DaD: sincrona e asincrona, nel documento definite rispettivamente con i termini "[apprendimento] diretto e indiretto, immediato e differito". Un altro aspetto che il documento enfatizza è il fatto che il processo di apprendimento in autonomia degli studenti deve sempre e comunque prevedere un momento di riflessione e di interazione guidata dal docente in quella che viene chiamata "aula virtuale" o, in inglese, *Virtual Learning Environment* (VLE). Il *Cambridge English Dictionary* lo definisce come "a system for learning and teaching using the Internet and special software" (un sistema per l'apprendimento e l'insegnamento attraverso l'uso di Internet e di *software* speciali).⁵ È importante ricordare che lo spazio virtuale è qualitativamente differente rispetto allo spazio reale, in quanto "mantiene un legame estremamente flessibile con le coordinate dello spazio e del tempo a cui siamo abituati" (Rotta 2001: 96) e che viene a mancare l'interazione faccia a faccia della "classe tradizionale", in questo caso essa avviene attraverso la mediazione dello schermo del dispositivo utilizzato. L'aula virtuale rimane comunque il luogo di incontro sulla rete fra i protagonisti dello scambio educativo: i formatori e gli apprendenti. I requisiti fondamentali perché questo possa avvenire sono relativi alla possibilità di connessione alla rete e al fatto di possedere la strumentazione (*smartphone, tablet, computer, ecc.*) per accedervi. Per quanto riguarda la situazione italiana in questo senso si può solo fare riferimento ai dati OCSE

4

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>

⁵ <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/virtual-learning-environment>

(database PISA 2018) relativi agli studenti italiani quindicenni.⁶ In merito, invece, agli studenti universitari non esistono dati precisi, in particolare per il fatto che la maggior parte degli studenti MP/T non alloggia nelle residenze universitarie ma in appartamenti affittati da privati, per cui non è possibile risalire al tipo di connessione Internet di cui si avvalgono. Per questo motivo possiamo solo basarci sulle risposte date nei questionari.

Fermo restando che sia al docente che allo studente sono richieste le stesse competenze di tipo cognitivo, comunicativo e sociale che ci si aspettano nella classe in presenza, questo tipo di didattica necessita di ulteriori competenze che Rotta (2001: 98) divide in 4 livelli:

- *Livello 1* – abilità tecniche: saper usare gli strumenti tecnologici, navigare su Internet, usare programmi di posta elettronica, forum, piattaforme digitali, ecc.;
- *Livello 2* – abilità nell’accesso e nella comprensione dei contenuti: saper consultare risorse ipertestuali, sapersi muovere in ambienti multimediali, riuscire a interpretare correttamente un contenuto prodotto da altri in mancanza del confronto in presenza;
- *Livello 3* – abilità nella gestione dei tempi: controllare regolarmente la posta elettronica, rispettare le scadenze nei termini stabiliti, verificare l’evoluzione di un progetto collaborativo, ecc.;
- *Livello 4* – abilità di interazione: rispettare le regole di *netiquette*, imparare a condividere le risorse elaborate, saper collaborare con gli altri, ecc.

Anche la Comunità Europea sostiene l’utilizzo delle *Information and Communication Technologies* (da qui in avanti ICT) nell’insegnamento/apprendimento linguistico⁷ ma fino allo scoppio dell’emergenza sanitaria esso era per lo più pensato e attuato in modalità *blended*, che prevede cioè l’integrazione di lezioni erogate in modo tradizionale in presenza con l’utilizzo delle tecnologie sia in modo sincrono che asincrono. La rivoluzione a cui si è assistito, in Italia, da febbraio/marzo 2020, ha visto la necessità di corsi erogati totalmente per mezzo delle ICT.

⁶ <https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>, p. 4

⁷ <https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/ICT-REV/tabid/1725/language/en-GB/Default.aspx>

3. LA METODOLOGIA DELLA RICERCA

Il presente lavoro di ricerca di tipo qualitativo si è svolto nel mese di giugno 2020 in collaborazione con la SIE dell'Università Ca' Foscari di Venezia e ha visto la somministrazione di due questionari: uno alle docenti di lingua e cultura italiane e uno agli studenti cinesi afferenti ai Programmi MP/T. Il questionario dedicato alle insegnanti aveva un totale di 14 quesiti, mentre quello ideato per gli studenti ne aveva un numero complessivo di 13 (redatti in lingua italiana e cinese per facilitarne la comprensione).

La prima parte di entrambi i questionari era di natura anagrafica. Mediante quesiti di diverso tipo (risposta a scelta singola o multipla, scale di confronto, domande aperte) si è indagata l'esperienza pregressa con la formazione a distanza, gli strumenti utilizzati e la percezione della loro adeguatezza; si sono chieste, inoltre, informazioni sulla modalità di erogazione della DaD e si sono analizzate le convinzioni sulla DaD e sulla sua efficacia nel corso di italiano.

4. L'ANALISI DEI DATI

Di seguito si analizzano i dati raccolti attraverso i questionari.

4.1 LE RISPOSTE DEI DOCENTI

Le tre docenti che seguono i corsi per gli studenti sinofoni del corso di italiano erogato dalla SIE di Ca' Foscari per i partecipanti ai Programmi Marco Polo e Turandot hanno un'età compresa fra i 30 e i 45 anni e ciascuna segue rispettivamente una delle tre classi. Tutte dichiarano di avere già avuto esperienza con la DaD anche in ruolo di studente, specificatamente per i corsi di Master e specializzazione glottodidattica ma in modalità *blended*, non completamente attraverso l'uso delle ICT.

Gli strumenti utilizzati per il corso di italiano in modalità DaD con gli studenti cinesi dei Programmi Marco Polo e Turandot sono stati:

- *Canvas*: per fare lezioni in videoconferenza (33%, 1 su 3);
- *E-mail*: per comunicare con gli studenti (67%, 2 su 3);
- *Google Meet*: per fare lezioni in video conferenza (67%, 2 su 3) e per comunicare con gli studenti (33%, 1 su 3);
- *Moodle*: per comunicare con gli studenti (33%, 1 su 3), fare interagire gli studenti fra loro (33%, 1 su 3), fare esercizi di ascolto (33%, 1 su 3), fare

- test/esami (33%, 1 su 3), ricevere e dare i compiti per casa e/o altri materiali (33%, 1 su 3);
- *Skype*: per comunicare con gli studenti (33%, 1 su 3);
- *WhatsApp*: per comunicare con gli studenti (33%, 1 su 3);
- *Youtube*: per fare esercizi di ascolto (67%, 2 su 3);
- *Zoom*: per fare lezioni in videoconferenza (100%, 3 su 3).

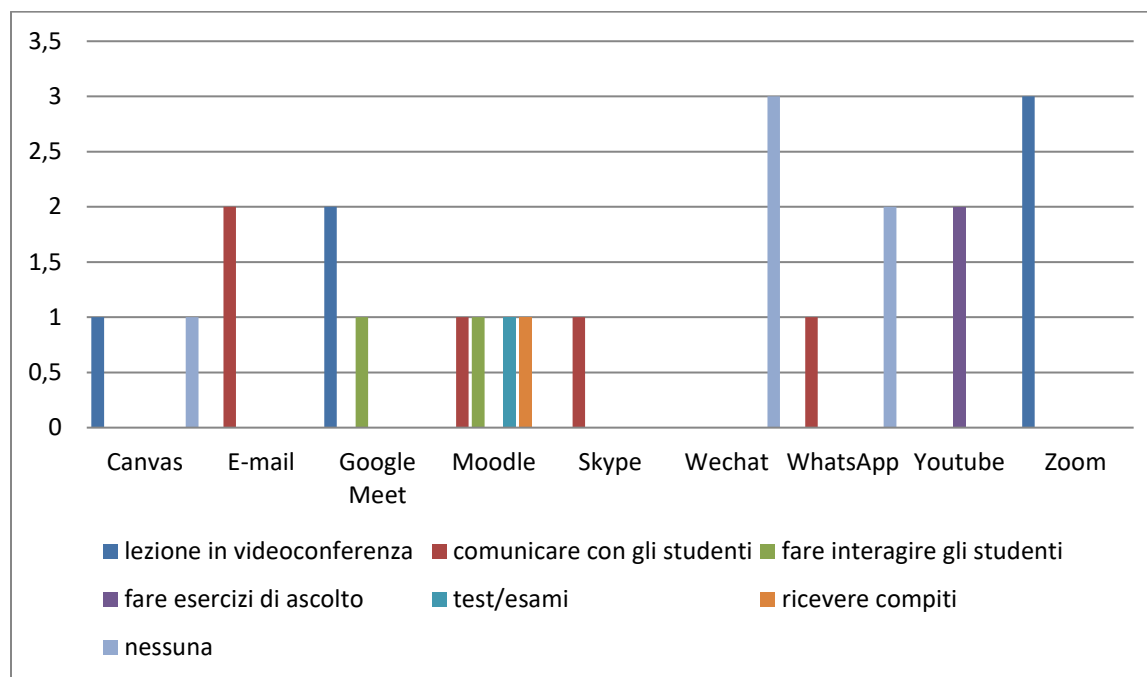


Fig. 1: Gli strumenti utilizzati e le attività (docenti)

Wechat sembra non essere usata da nessuna delle insegnanti. Le docenti indicano invece di avere usato *Mindnote* (33%, 1 su 3) per attività di *brainstorming* lessicale, *Appear.in* (33%, 1 su 3) al posto di *Skype* per creare stanze virtuali di 3-4 studenti; *Google Drive* (33%, 1 su 3) per la correzione in simultanea delle produzioni scritte degli apprendenti. Esse raccontano anche di avere utilizzato la piattaforma *Moodle* per l'inserimento di attività interattive create con *H5P*, *Hotpotatoes*, *Padlet*, ecc., per la consegna di materiali didattici e per la somministrazione di test di valutazione.⁸

⁸ I riferimenti ai software/APP indicati si trovano inseriti in una lista apposita sita dopo le conclusioni.

Fra gli strumenti considerati in assoluto i più utili per lo scopo per cui sono stati utilizzati rientrano *Zoom* (media ponderata⁹ di 4,67/5), la piattaforma *Moodle* (media ponderata di 4,67/5) e l'e-mail (media ponderata di 4,33 su 5). Vengono poi considerati in modo positivo anche *Youtube* (media ponderata di 3,67 su 5) seguito da *Canvas*, *Google Meet*, *WhatsApp* (media ponderata di 3,33 su 5) e da *Wechat* (media ponderata di 2,67 su 5). È interessante notare come *Google Meet* riceva pareri molto discordanti sulla sua utilità: infatti il 33%, cioè un'insegnante su 3 non lo ritiene assolutamente utile, un altro 33% dà un giudizio neutro e un altro 33% lo considera utile.

Durante le lezioni in modalità DaD era richiesto agli studenti di interagire con l'insegnante (100%, 3 su 3), frequentare (67%, 2 su 3), accendere la *webcam* (67%, 2 su 3), interagire con i compagni di classe (67%, 2 su 3), fare lavori a coppie/gruppi (67%, 2 su 3), accendere il microfono (33%, 1 su 3).¹⁰ Una docente indica la sua necessità di far accendere la *webcam* anche se ne ammette le difficoltà con qualche studente.

Successivamente si è indagata la percezione del cambiamento avvenuto dalla modalità tradizionale a quella in DaD. Le insegnanti asseriscono che gli studenti non hanno modificato il loro interesse nei confronti delle lezioni (100%, 3 su 3). Un leggero cambiamento in positivo si riscontra nella consegna dei compiti (67%, 2 su 3 uguale a prima; 33%, 1 su 3 più di prima), al contrario sembra essere leggermente diminuita l'attenzione (67%, 2 su 3 uguale a prima; 33%, 1 su 3 meno di prima). Un aspetto che riporta una percezione di maggiore peggioramento riguarda il fatto di rilevare se gli studenti prestano attenzione (67%, 2 su 3 meno di prima; 33%, 1 su 3 uguale a prima).

⁹ In questo caso si riporta la media ponderata dei risultati ottenuti, in quanto il quesito era in forma di Scala Likert in cui i rispondenti dovevano indicare l'utilità degli strumenti adottati in una *5-item scale* che riportava i seguenti parametri: per niente, no, neutro, sì, molto.

¹⁰ Una delle docenti specifica che l'accensione del microfono avviene per prendere il turno di parola.

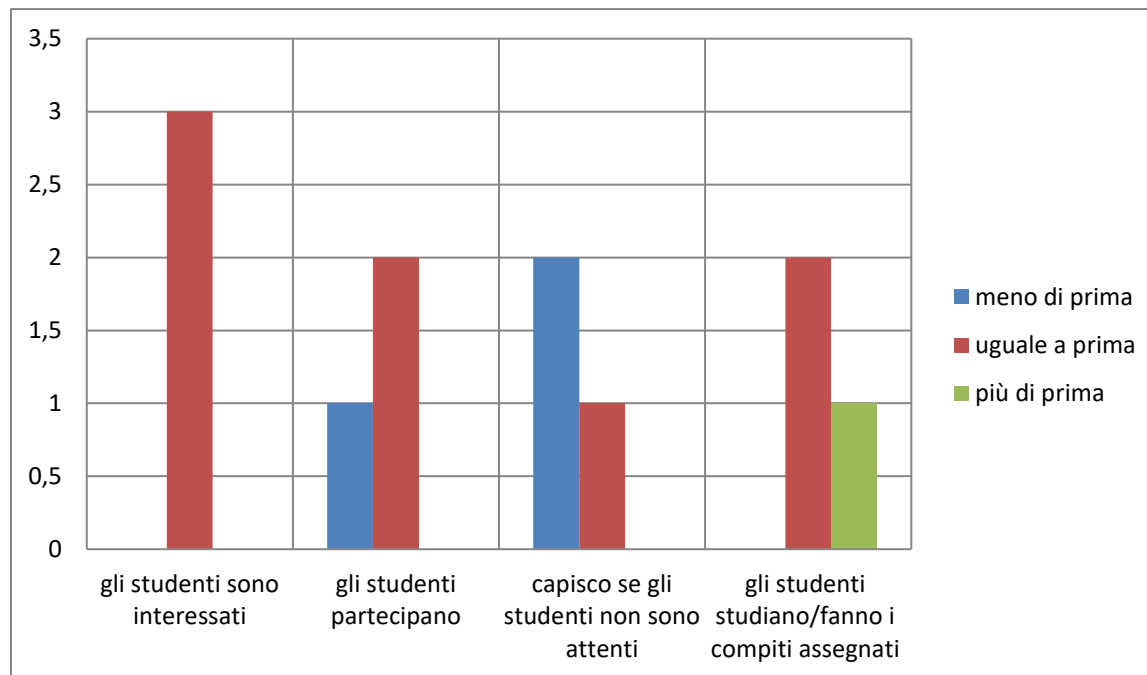


Fig. 2: La percezione delle docenti sulla partecipazione degli studenti in DaD

In modalità DaD le attività che si svolgono con maggiore frequenza rispetto a prima sono in ordine decrescente: la preparazione agli esami (media ponderata di 2,67 su 3)¹¹; seguita da attività di comprensione orale e scritta (media ponderata di 2,33 su 3); produzione scritta, esercizi di grammatica, dettati, *test* (media ponderata di 2 su 3); interazione orale e attività culturali (media ponderata di 1,67 su 3); attività di fonetica (media ponderata di 1,33 su 3). Per tutte e tre le docenti le occasioni di proporre attività di coppia e di gruppo sono diminuite (media ponderata di 1 su 3). Per quello che riguarda la valutazione, le docenti indicano di avere svolto *test* scritti al computer e interrogazioni orali. Solo in un caso (33%) è stato valutato un *project work*.

Il 67% (2 su 3) delle insegnanti percepisce la DaD come meno efficace rispetto alla modalità in presenza e esprime l'opinione che andrebbe comunque integrata. Una delle tre docenti, invece, la ritiene molto adeguata.

Nel quesito finale si è chiesto alle insegnanti di esprimere liberamente la propria opinione:

¹¹ Si riporta la media ponderata delle risposte in quanto più interessante ai fini statistici. Il quesito si presentava in forma di scala in cui si chiedeva se le attività elencate venissero svolte in modalità DaD con frequenza minore, uguale o maggiore rispetto a prima.

- una ritiene la DaD di difficile attuazione con studenti sinofoni di livello linguistico molto basso ma allo stesso tempo riconosce la potenzialità della DaD di essere una risorsa molto preziosa;
- la seconda la considera uno strumento dalla natura efficace per gli studenti afferenti ai Programmi MP/T, tuttavia indica la necessità che essa venga strutturata e definita in modo consono ricorrendo a esperti della progettazione di percorsi in *e-learning* come docenti esperti nelle ICT, *information brokers*, *tutors* che affianchino i discenti, ecc.;
- la terza rileva la difficoltà iniziale dovuta al cambiamento che ha richiesto grandi sforzi sia da parte del docente che degli apprendenti e registra la grande influenza del periodo di *lockdown* sull'esposizione all'*input* da parte di parlanti nativi per gli studenti.

4.2 LE RISPOSTE DEGLI STUDENTI

Un numero di 24 informanti ha compilato il *survey* che era formulato in due lingue, italiano e cinese, per facilitare la comprensione dei quesiti.¹² I rispondenti erano per il 42% (10 su 24) di genere maschile e per il 58% (14 su 24) di genere femminile. Il 54% (13 su 24) è nato/a fra il 1999 e il 1995, il 25% (6 su 24) nell'anno 2000, il 13% (3 su 24) fra il 1994 e il 1990 e il 4% (1 su 24) rispettivamente nel 2001 e nel 2002. Si tratta quindi di una popolazione molto giovane da cui si aspetterebbe una maggiore familiarità con le ICT, tuttavia il 58% (14 su 24) asserisce di non avere mai seguito lezioni/corsi in modalità DaD quando si trovava in Cina.

Il 42% che aveva già utilizzato modalità di *e-learning*, alla domanda su quali strumenti abbiano utilizzato in R.P.C. e con quali funzioni, riportano le seguenti risposte:¹³

- *Bilibili*: per guardare lezioni precedentemente videoregistrate e per fare esercizi di ascolto (20%, 3 su 15); per seguire una lezione in video conferenza (7%, 1 su 15);
- *Dingtalk*: per seguire lezioni in video conferenza (36%, 5 su 14);
- *E-mail*: per comunicare con l'insegnante (50%, 6 su 12) e per comunicare con i compagni di classe (17%, 2 su 12);
- *Wechat*: per la comunicazione con i compagni di corso (41%, 7 su 17), per seguire lezioni in video conferenza (18%, 3 su 17), per comunicare con gli

¹² La traduzione delle risposte date in lingua cinese dagli informanti è opera dell'Autrice.

¹³ Non tutti gli informanti hanno dato risposte per ogni strumento elencato, per questo motivo si riportano fra parentesi sia la percentuale sul numero effettivo di scelte in base al numero totale dei rispondenti per i rispettivi *items*.

- insegnanti (12%, 2 su 17) e per guardare una video lezione precedentemente registrata e fare esercizi di ascolto (6%, 1 su 17);
- *Weibo*: per comunicare con i compagni di classe (8%, 1 su 12);
 - *Youku*: per vedere una lezione preregistrata (15%, 2 su 13); per fare esercizi di ascolto (8%, 1 su 13);
 - *Zoom*: per seguire una lezione in video conferenza (54%, 7 su 13).

Tali strumenti sono percepiti come efficaci per lo scopo prefisso.

In Italia gli strumenti utilizzati corrispondono a quanto già indicato dalle docenti. Di seguito si riportano i dati specifici forniti dagli studenti:

- *Canvas*: per fare lezioni in videoconferenza (8%, 2 su 24);
- *E-mail*: per comunicare con l'insegnante (63%, 15 su 24), per comunicare con i compagni di classe e per fare lezioni in videoconferenza (rispettivamente 8%, 2 su 24), per consegnare compiti per casa (4%, 1 su 24);
- *Google Meet*: per fare lezioni in videoconferenza (88%, 22 su 24); per comunicare con i compagni di classe e per consegnare i compiti (rispettivamente 4%, 1 su 24);
- *Moodle*: per fare un test (38%, 9 su 24), per consegnare i compiti (25%, 6 su 24), per fare lezione in videoconferenza (13%, 3 su 24);
- *Skype*: per comunicare con l'insegnante (33%, 8 su 24), per fare lezioni in videoconferenza (17%, 4 su 24) e per fare un test (4%, 1 su 24);
- *Wechat*: per fare lezioni in videoconferenza ((%, 2 su 24);
- *WhatsApp*: per comunicare con i compagni e con la docente (rispettivamente 21%, 5 su 24) e per fare lezioni in videoconferenza (8%, 2 su 24);
- *Youtube*: per guardare una lezione video preregistrata (25%, 6 su 24), per fare esercizi di ascolto (21%, 5 su 24), per fare lezioni in videoconferenza (8%, 2 su 24);
- *Zoom*: per fare lezioni in videoconferenza (96%, 23 su 24) e per fare esercizi di ascolto (4%, 1 su 24).¹⁴

¹⁴ Dai dati si potrebbe pensare che qualche informante abbia dato risposte poco precise.

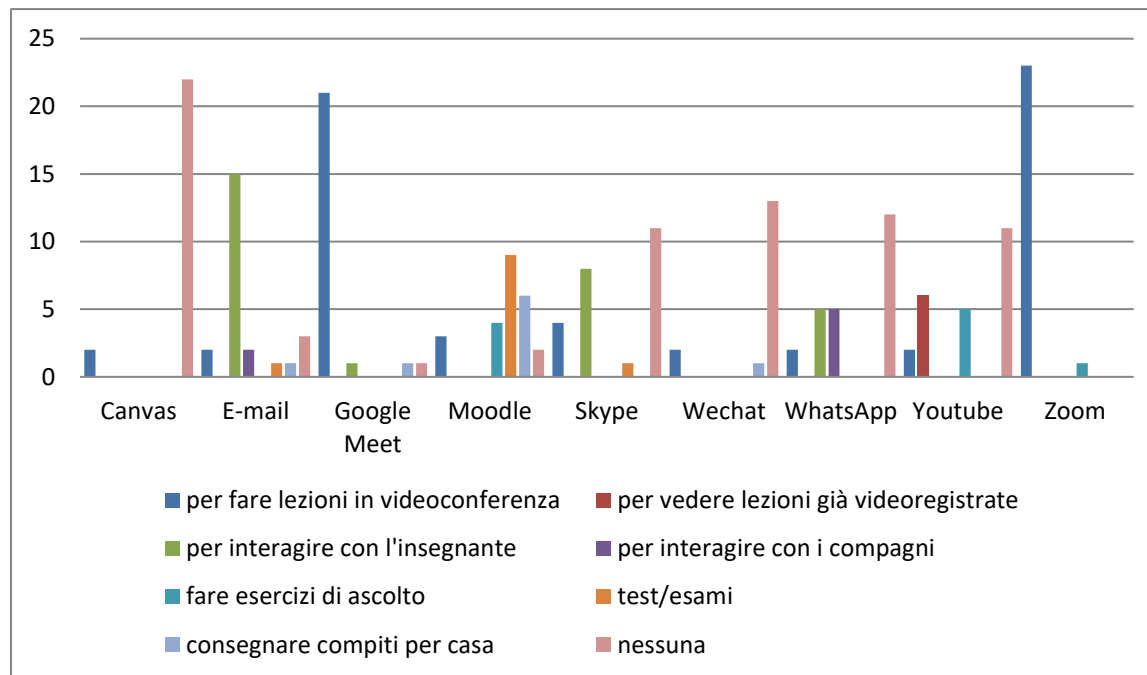


Fig. 3: Gli strumenti utilizzati e le attività (studenti)

Gli strumenti percepiti come adeguati per le attività per cui sono stati utilizzati sono: *Zoom* (media ponderata di 4,14 su 5)¹⁵; *Moodle* (4 su 5); *e-mail* (3,71 su 5); *Google Meet* (3,67 su 5); *Youtube* (3,54 su 5); *Wechat* (3,38 su 5); *WhatsApp* (3,33 su 5); *Skype* (2,96 su 5); *Canvas* (2,21 su 5).

Durante le lezioni in DaD agli studenti viene richiesto di interagire con l'insegnante (100%, 24 su 24), accendere il microfono (96%, 23 su 24), interagire con i compagni di classe (75%, 18 su 24), frequentare (71%, 17 su 24), fare attività di coppia/gruppo (63%, 15 su 24), accendere la *webcam* (54%, 13 su 24). Un apprendente (4%, 1 su 24) esplicita che il segnale non era buono. Il quesito era in forma di risposta multipla con la possibilità di dare più risposte. In questo caso, i dati sembrano mostrare una diversa percezione degli studenti rispetto agli insegnanti, in particolare per quello che riguarda l'uso della *webcam* e del microfono, l'interazione con i compagni di classe e i lavori di coppia/gruppo.

Per quello che riguarda la percezione del cambiamento dalle lezioni in presenza a quelle in modalità DaD, al contrario di quella dei docenti da cui traspare un leggero miglioramento, gli studenti hanno una percezione che ha una tendenza verso il

¹⁵ Il quesito si proponeva in forma di scala Likert composta da 5 *item* da "per niente" a "molto", per questo motivo, a fini statistici, è più utile fare riferimento alla media ponderata delle diverse voci.

negativo, per i primi tre aspetti: l'interesse, l'attenzione e il fatto che l'insegnante si accorga quando uno studente non è attento. I dati emersi sono i seguenti:

- *Sono interessato/a*: meno di prima 29% (7 su 24), come prima 46% (11 su 24), più di prima 25% (6 su 24);
- *Partecipo con attenzione*: meno di prima 38% (9 su 24), come prima 50% (12 su 24), più di prima 13% (3 su 24);
- *Se non sono attento/a, l'insegnante se ne accorge*: meno di prima 33% (8 su 24), come prima 50% (12 su 24), più di prima 17% (4 su 24);
- *Studio/faccio i compiti assegnati per lo studio a casa*: meno di prima 13% (3 su 24), come prima 63% (13 su 24), più di prima 25% (6 su 24).

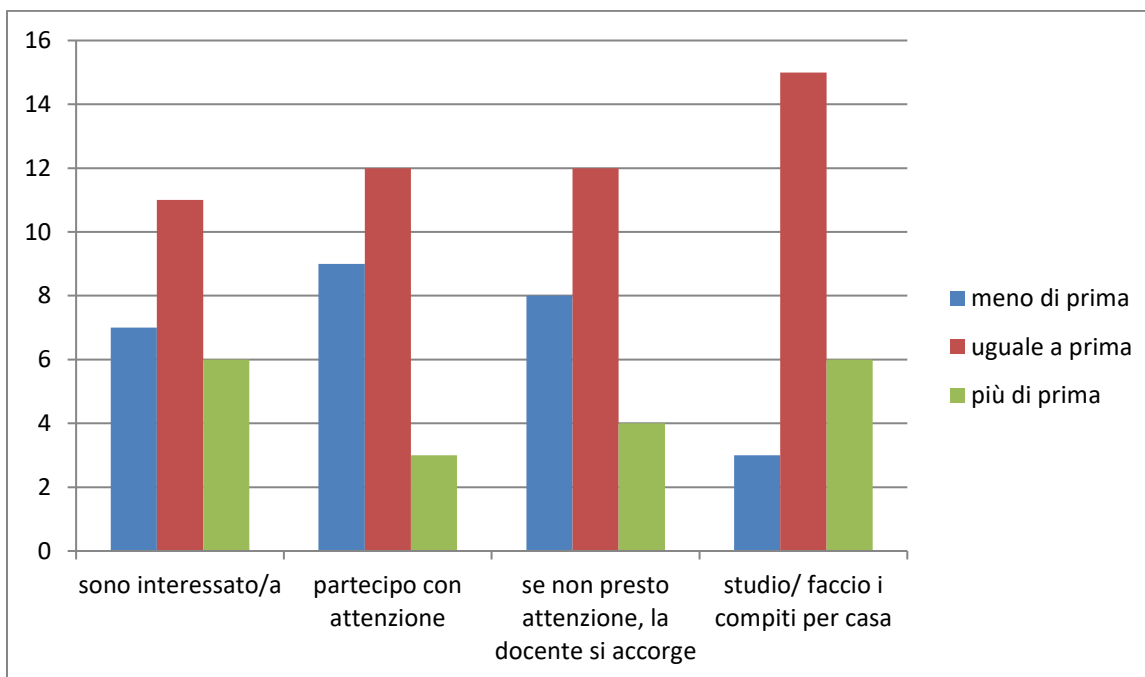


Fig. 4: La percezione della partecipazione degli studenti

I dati sono congruenti con quanto ci riportano gli insegnanti per gli ultimi due aspetti (il fatto che l'insegnante si accorga quando uno studente non è attento e lo studio a casa), mentre per i primi due (l'interesse e la partecipazione) le percezioni sono opposte: leggermente più positive per le docenti e leggermente più negative per gli apprendenti.

Gli studenti indicano come le attività che si fanno con maggiore frequenza a lezione in modalità DaD le seguenti che si riportano in ordine decrescente: *attività di*

comprensione orale (50%, 12 su 24); *attività di comprensione scritta e di produzione orale* (38%, 9 su 24); *esercizi di grammatica* (29%, 7 su 24); *attività di preparazione agli esami e test/esami* (25%, 6 su 24); *attività di coppia/gruppo* (21%, 5 su 24); *dettato* (17%, 4 su 24); *attività di produzione scritta e di fonetica* (13%, 3 su 24); *attività relative alla cultura* (8%, 2 su 24). I dati forniti dai discenti sono in linea con le risposte date dalle docenti.

Per quanto riguarda la valutazione i dati sono congruenti con quanto riportato dalle insegnanti: *test scritti al computer* (92%, 22 su 24), *interrogazioni orali* (75%, 18 su 24) e *voto su un project work* (33%, 8 su 24) o *attività di coppia/gruppo* (21%, 5 su 24).

L'ultima domanda, di cui si riportano le risposte di seguito, chiedeva un parere sulla DaD: *non ho un'opinione* (38%, 9 su 24); *ho un'opinione positiva sulla DaD* (17%, 4 su 24); *preferisco le lezioni in presenza* (17%, 4 su 24); *difficoltà a seguire e a comunicare a causa della connessione* (8%, 2 su 24); *altro* (21%, 5 su 24): uno studente ha espresso la difficoltà a seguire le spiegazioni grammaticali perché per lui/lei poco sistematiche, un altro la difficoltà a seguire con attenzione le lezioni *online*, un altro auspicerebbe di velocizzare il ritmo delle lezioni, un altro ancora vorrebbe usufruire di lezioni preregistrate in modo da non perdere tempo aspettando il turno di parola di 20 studenti e un altro ancora vorrebbe che si presentassero più contenuti in vista degli esami.

5. CONCLUSIONI

Dallo studio di tipo qualitativo condotto presso la SIE dell'Università Ca' Foscari di Venezia in merito alla percezione della DaD da parte delle docenti e degli studenti cinesi afferenti ai Programmi governativi Marco Polo e Turandot possiamo ora, dopo l'analisi dei dati, rispondere alle domande poste precedentemente.

Le docenti dimostrano una buona preparazione nell'utilizzo delle ICT e, non solo utilizzano gli strumenti per attività di videoconferenza e presentazione di materiali su *database*, sia in modalità sincrona che asincrona, ma si avvalgono anche di ulteriori strumenti, *software/App* per la creazione e la somministrazione di attività interattive mirate e calibrate da proporre agli apprendenti per stimolare il loro apprendimento linguistico. Nonostante ciò, le insegnanti ammettono la difficoltà iniziale dovuta al passaggio improvviso dalle lezioni in presenza a quelle *online* e ne riconoscono il maggiore carico cognitivo che richiedono. D'altronde, non sembrano notare una grande differenza rispetto all'interesse per le lezioni, non percepiscono, quindi, un abbassamento della motivazione.

Rispetto a quanto riportato dalle docenti, gli apprendenti mostrano una leggera tendenza negativa nella partecipazione attenta alle lezioni: ciò potrebbe essere anche legato alla strumentazione o alla connessione utilizzate oppure un fattore con

influenze potenzialmente controproducenti potrebbe essere (per altro non menzionato, probabilmente per una questione culturale) la lontananza di questi giovani studenti internazionali dalla famiglia e dalla patria in un momento di emergenza sanitaria mondiale. La percezione degli studenti di essere meno attenti alle lezioni *online* potrebbe essere ipoteticamente causata dallo stress e dalla preoccupazione portati dalla pandemia.

In generale, i dati mostrano come vengano sviluppate tutte le competenze linguistiche: comprensione scritta e orale, produzione scritta e orale; anche se emerge una diminuzione delle attività di interazione fra studenti e di quelle culturali rispetto alle lezioni in presenza, legata probabilmente alla modalità di erogazione/fruizione delle lezioni e al periodo di *lockdown* che ha contribuito a diminuire l'*input* di lingua italiana da parte di nativi a cui gli apprendenti avrebbero potuto essere sottoposti.

Dai dati emersi si può comunque dedurre che gli studenti sono consapevoli della competenza delle loro docenti in quanto a glottodidassi e all'utilizzo delle ICT, infatti ciò non è assolutamente messo in discussione (anzi, qualcuno persino ringrazia la docente per il supporto nello studio della lingua italiana). Purtroppo, però, il fatto che molti studenti non abbiano condiviso le loro opinioni in modo aperto,¹⁶ non ci permette di comprendere in modo completo le loro percezioni. Fra chi ha dato una risposta si osserva una parità fra chi preferisce le lezioni in DaD e chi, invece, in presenza: ciò potrebbe dipendere dal profilo dell'apprendente.

Il quadro generale della situazione della DaD agli studenti sinofoni dei Programmi Marco Polo e Turandot presso la SIE si dimostra positivo in particolare grazie alle competenze con le ICT dimostrate dalle docenti e alla qualità nella conduzione della prassi glottodidattica che hanno messo gli apprendenti nelle condizioni di proseguire il loro percorso di studio della lingua italiana in modo consono, mantenendo pressoché invariati l'interesse e la motivazione. Le ricadute delle lezioni in modalità DaD sul piano dell'apprendimento linguistico saranno visibili solo in seguito e necessitano di studi longitudinali di altro tipo.

¹⁶ Ciò potrebbe essere dovuto a un retaggio di tipo culturale dello studente cinese che non è abituato ad esprimere le sue opinioni o anche alla poca esperienza con l'*e-learning* di questi giovani studenti internazionali.

Link a Software/APP utilizzati per la DaD nella presente ricerca (in ordine alfabetico)

Appear (software che permette di lavorare in condivisione audio-video senza registrazione)

<http://appear.in/>

Canvas (piattaforma che permette di creare un ambiente di apprendimento digitale)

<https://www.instructure.com/canvas/>

H5P (strumento di *authoring e-learning* gratuito e *open source*)

<https://h5p.org/>

Hotpotatoes (software finalizzato alla costruzione di esercizi interattivi sotto forma di pagine Web)

<https://hotpot.uvic.ca/>

Google Meet (applicazione che consente di effettuare riunioni e video chiamate)

<https://meet.google.com/>

Moodle (soluzione di gestione dell'apprendimento basata su *cloud* che fornisce alle aziende e alle istituzioni educative strumenti per progettare corsi di formazione personalizzabili)

<https://moodle.org/?lang=it>

Padlet (sito Web di collaborazione e condivisione di testi, foto, *link* e altri contenuti)

<https://padlet.com/>

Bilibili (piattaforma cinese di video *sharing*)

<https://www.bilibili.com/>

Dingtalk (applicazione cinese per messaggistica di gruppo e *conference calls*)

<https://www.dingtalk.com/en/>

Mindnote (applicazione pensata per i *brainstorming*: permette di creare una mappa concettuale in cui appuntare concetti e collegarli tra loro)

<https://www.punto-informatico.it/download/mindnote/>

Skype (piattaforma per effettuare chiamate o videochiamate tramite computer o cellulari)

<https://www.skype.com/it/>

Wechat (applicazione che supporta chat di gruppo e messaggi vocali, foto, video e di testo)

<https://www.wechat.com/it/>

Weibo (applicazione per la messaggistica istantanea, per la condivisione di post, creazione di sondaggi, *microblogging* e *gaming*)

<https://www.weibo.com/login.php/>

Whatsapp (*software* che consente di inviare e ricevere messaggi e fare telefonate usando la connessione Internet del telefono)

<https://www.whatsapp.com/>

Youku (piattaforma cinese di condivisione video)

<https://www.youku.com/>

Youtube (piattaforma di condivisione video)

<https://www.youtube.com/>

Zoom (*software* che permette di effettuare video-conferenze *online*)

<https://zoom.us/>

BIBLIOGRAFIA

CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.

COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.

COONAN C.M., 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Cafoscarina, Venezia.

DE SANTO M., 2011, "L'apprendimento dell'italiano L2 dei cinesi del Progetto Marco Polo: tra autonomia e multimedialità", in Bonvino E., Rastelli S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo. Atti del XV seminario AICLU, Roma, 19 febbraio 2010*, Pavia University Press, Pavia, 165-172.

DE SANTO M., 2015, "La formazione online del docente CLIL: il ruolo dell'e-tutor come mediatore dell'apprendimento", in A. De Meo (a cura di), *From ESP to CLIL: The teachers' perspective*, Università di Napoli L'Orientale, Napoli, 77-85.

DE SANTO M., 2017, "Percorsi d'italiano per studenti cinesi: *e-counselling* e *moodle* per l'autoapprendimento dell'italiano L2", in BAGNA B., CHIAPEDI N., SALVATI L., SCIBETTA A., VISIGALLI, M. (a cura di), 2017, *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici - Riflessioni sul "Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua italiana agli Studenti Internazionali"*, OL3, Perugia, pp. 62-67.

HOLEC H., 1981, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.

LIGORIO M.B., CACCIAMANI S., CESAREI D., 2006, *Blended Learning*, Carocci, Roma.

MIUR, nota prot. 338 del 17 marzo 2020. [online] <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499> (ultima consultazione 11-07-2020)

OECD, 2015, *Students, Computers and Learning. Making the connection*, OECD Publishing [online] <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en> (ultima consultazione 11-07-2020)

ROTTA M., 2001, "Università e classi virtuali", in CALVANI A. (a cura di), *Innovazione tecnologica e cambiamento dell'università: verso l'università virtuale*, Firenze University Press, Firenze.

SERRAGIOTTO G., 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia.

SPINELLI B., PARIZZI F. (a cura di), 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.

TORRESAN P., MAZZOTTA C., 2012, "«Task» e multimedia", in CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino, 155- 167

TRENTIN G., 2003, *Dalla Formazione a Distanza all'Apprendimento in Rete*, Franco Angeli, Milano.

TRENTIN G., 2005, *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Franco Angeli, Milano.

WHITE C., 2003, *Language Learning in Distance Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

SITOGRAFIA

<https://www.istruzione.it/allegati/2016/MIUR_2015-Studenti-computer-e-apprendimento.pdf>

Documento del MIUR che analizza i dati raccolti da OCSE PISA 2012.

<<https://www.unive.it/pag/9926/>>

Sito di SIE (Università Ca' Foscari) in cui si trovano informazioni sui corsi di italiano per studenti afferenti ai Programmi Marco Polo e Turandot.

<<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>>

Sito della Comunità Europea sui livelli linguistici.

<<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+388+del+17+marzo+2020.pdf/d6acc6a2-1505-9439-a9b4-735942369994?version=1.0&t=1584474278499>>

Sito che riporta la nota prot. 338 del 17 marzo 2020 del MIUR con la definizione di DaD.

<<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/virtual-learning-environment>>

Sito del dizionario online di Cambridge.

<<https://www.ecml.at/TrainingConsultancy/ICT-REV/tabid/1725/language/en-GB/Default.aspx>>

Sito dell'*European Centre for Modern Languages* che promuove l'utilizzo delle ICT per l'insegnamento/apprendimento linguistico.

<<https://fltmag.com/an-overview-of-blended-language-learning/>>

Sito di una rivista specializzata nell'integrazione delle tecnologie per l'insegnamento/apprendimento linguistico.

<<https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018/covid-19.pdf>>

Documento che riporta dati OCSE, PISA 2018, sulla situazione dell'utilizzo delle ICT fra gli studenti quindicenni nel mondo.