

The sanitary emergency and language teachers' training needs in Italy

L'emergenza sanitaria e i bisogni formativi dei docenti di lingua in Italia

Paolo Nitti ^a

^a *Università degli Studi dell'Insubria*, paolo.nitti@uninsubria.it

Abstract

Language teaching represents one of the language sciences that can be regarded as applicative. The teaching of modern languages is a discipline that is intrinsically interconnected with other disciplines and, from the moment it was scientifically recognized on the epistemological level, it has been characterized by a keen interest and affinity towards the technologies. This essay showcases the results of a survey conducted on a sample of teachers on the effects of the pandemic on language teaching in Italy.

Keywords: language teaching; distance teaching; Italian language; teachers' training.

Sintesi

La didattica delle lingue rappresenta una delle scienze del linguaggio di carattere applicativo. La glottodidattica inoltre è una disciplina interconnessa intimamente con altri campi del sapere e, fin dai primi momenti di autonomia sul piano dello statuto epistemologico, con la tecnologia. Questo contributo permette di analizzare i risultati di un'indagine condotta su un campione rappresentativo di insegnanti in merito agli effetti della pandemia sull'insegnamento delle lingue in Italia.

Parole chiave: glottodidattica; didattica a distanza; lingua italiana; formazione dei docenti

1. Introduzione

Il periodo dell'emergenza sanitaria causata dal virus SARS-CoV-2 ha coinvolto, globalmente, ogni società complessa, ponendo le agenzie formative a confronto con una sfida educativa decisamente problematica. In Italia, le criticità più ampie in merito alla sospensione della didattica presenziale e all'attivazione della didattica a distanza hanno riguardato, in molti casi, il mancato ammodernamento delle strutture scolastiche, l'assenza di dispositivi e di competenze digitali da parte di docenti, famiglie e studenti, e la mancanza di una formazione alla didattica a distanza da parte del personale docente. In queste circostanze, rispetto all'insegnamento di altre discipline, la glottodidattica ha incontrato le maggiori difficoltà, poiché l'insegnamento delle lingue richiede per antonomasia l'interazione, concentrandosi essenzialmente sullo sviluppo della competenza comunicativa (Hymes, 1971), ovvero l'intersezione di diverse sotto-competenze: "la competenza linguistica – conoscenza del sistema di regole della lingua, la competenza sociolinguistica – capacità dei parlanti di utilizzare e di comprendere le varietà diatopiche, diastratiche, diafasiche, diamesiche e diacroniche della lingua, la competenza pragmatica – capacità di ottenere e recepire gli scopi comunicativi dei messaggi, la competenza interazionale – capacità di gestire i rituali di comunicazione e il ruolo del silenzio, la competenza culturale – capacità di riconoscere i riferimenti culturali della lingua in oggetto, competenze cinesiche, gestemiche e vestemiche – capacità di gestire e interpretare le distanze, la gestualità e il vestiario secondo il profilo culturale" (Nitti, 2017, p. 47).

Infatti, l'insegnamento di discipline teorico-applicative, quali storia, filosofia, geografia, etc. ha potuto conservare molte tra le modalità e le dimensioni alle quali gli apprendenti e gli insegnanti erano abituati, incontrando le criticità che normalmente si riscontrano in merito alla modalità di apprendimento a distanza: un tasso di dispersione maggiore rispetto alla didattica tradizionale, un aumento della distrazione e una conseguente perdita di motivazione a svantaggio degli studenti (Hadfield & Dörnyei, 2013). La necessità da parte dei gruppi di apprendenti di fruire di stimoli diversificati (Calvani, 2005), pertanto, è cresciuta e ha costretto gli insegnanti di ogni ordine e grado a un aggiornamento pressoché immediato delle proprie competenze digitali (Torsani, 2009), e all'attivazione di nuove strategie da collocare in un contesto fino a quel momento inatteso.

Se è vero che la reazione da parte dei docenti e delle agenzie formative è stata rapida e tendenzialmente capillare, è altrettanto vero che mai come in questo momento storico, l'obbligo alla didattica a distanza ha messo in luce le differenze di mezzi, di possibilità e, più nello specifico, di risorse economiche. Difatti, gli apprendenti che non avevano accesso gratuito alla rete internet e ai dispositivi aggiornati e prestanti sono rimasti ai margini dell'azione formativa o ne hanno comunque disposto in maniera frammentaria e decisamente inadeguata.

In merito a queste considerazioni, la didattica dell'italiano come lingua seconda e delle lingue moderne ha subito le conseguenze più gravi, specialmente nel contesto di insegnamenti non coinvolti dall'obbligo scolastico e dall'assistenza pubblica. Le associazioni e gli enti che erogano corsi agli adulti e i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), ad esempio, hanno dovuto affrontare, non senza difficoltà, la disparità di risorse e progettare modalità che permettessero agli apprendenti di accedere ai contenuti degli insegnamenti (Galliani, 2004).

Al di là delle difficoltà contingenti, il momento storico inevitabilmente invita a riflettere su come sia importante ripensare alla didattica delle lingue e quanto sia opportuno, anche in condizioni non emergenziali, predisporre gli strumenti per organizzare la didattica in presenza e a distanza considerando le tecnologie (Vergaro, 1998), poiché oggi, come

sostiene Palermo (2017) è impossibile immaginare di tenere fuori la rete dai processi educativi; anche se si riscontrano tuttora opinioni contrastanti, tra gli insegnanti, che talvolta non colgono pienamente la potenzialità degli strumenti propri della didattica a distanza: “il docente deve conoscere le caratteristiche e le opportunità della comunicazione digitale anziché rimuoverle o demonizzarle” (Palermo, 2017, p. 7).

2. La didattica della lingua attraverso modalità digitali

L'insegnamento di una lingua per mezzo di modalità digitali è un'operazione da un lato stimolante sia per l'apprendente che per l'insegnante e, dall'altro, insidiosa, poiché caratterizzata da un elevato tasso di dispersione (Rivoltella & Rossi, 2019).

Le modalità di insegnamento digitali, per definizione, comportano il ricorso alle glottotecnologie, ovvero alle tecnologie impiegate per fare lezione: “l'uso della tecnologia nella didattica delle lingue moderne prende il nome di glottotecnologie, e rientrano all'interno della casistica tutti i sussidi e i dispositivi *hardware* e *software* in grado di migliorare, perfezionare e ottimizzare l'evento del corso di lingua. Si intendono glottotecnologie i nuovi media, gli strumenti che i docenti utilizzano nella redazione dei sillabi, dei curricoli e delle programmazioni, così come i dispositivi di registrazione e di riproduzione audio-visiva, la LIM, la lavagna luminosa e gli apparecchi intelligenti-*smart*, come *smartphone*, *smart TV*, *smart PC* e *tablet*” (Nitti, 2018, p. 40). Il ricorso alle tecnologie per la didattica delle lingue, inoltre “è stato promosso [...] principalmente come supporto da utilizzare in contesto scolastico o comunque per attività strettamente correlate a esso: in primo luogo produzione e distribuzione di materiali didattici mirati agli apprendenti per facilitare il superamento delle loro difficoltà linguistiche. Minore attenzione, invece, è stata prestata all'utilizzo delle nuove tecnologie con lo scopo di migliorare le abilità e le competenze interculturali” (La Grassa, 2016, p. 184).

Per quanto concerne la didattica della lingua attraverso le modalità digitali, si osservano generalmente tre tipologie di intervento didattico: sincrono, asincrono e ibrido (Nitti, 2016).

La didattica sincrona riflette per grandi linee la frequenza alle attività scolastiche presenziali tradizionali, in quanto prevede l'interazione e una scansione temporale definita (Gatto, 2011). In effetti, durante il protrarsi dell'emergenza sanitaria “un primo scenario per l'insegnamento dell'italiano e di altre lingue è quello in cui il timone del corso è lasciato agli incontri sincroni, durante i quali il docente, oltre a tenere la lezione, assegna compito da svolgere anche in rete che possono richiedere l'impiego di uno o più strumenti digitali. Durante l'incontro in tempo reale l'interazione didattica può avere luogo utilizzando libri digitali, materiali didattici reperibili in rete oppure realizzata dal docente. Possono essere proposte attività seguendo modelli operativi che la ricerca glottodidattica mette a disposizione [...], fornite correzioni e spiegazioni. L'insegnante può poi dirigere gli studenti verso singoli strumenti asincroni da utilizzare per attività aggiuntive, basate sul lavoro individuale o di gruppo” (Troncarelli, 2020, p. 7). Questo tipo di intervento è stato progressivamente rimodulato, nell'ottica di una modalità ibrida (Richards & Rodgers, 2001), ampliando le occasioni di lavoro autonomo da parte degli apprendenti e, dunque, di didattica asincrona.

La didattica asincrona, infatti, prevede che l'input didattico preceda un'operazione di ascolto o visione o elaborazione di un contenuto da parte dell'apprendente. Inoltre, “nella didattica prevalentemente asincrona una particolare attenzione va rivolta alle competenze

digitali dello studente e alla familiarità con questa modalità formativa che non è adatta a tutti i profili di apprendente. Muoversi in un corso sviluppato in un ambiente di apprendimento online richiede un certo grado di autonomia, un minimo di conoscenza degli strumenti da utilizzare e soprattutto la consapevolezza che si realizzerà una nuova esperienza formativa che include differenti modalità di apprendere la lingua. Lo studente deve essere quindi in grado di assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e deve essere disponibile a intraprendere questo tipo di percorso. Solo con questi presupposti sarà possibile poter contare sulla sua collaborazione, senza la quale il corso perderà parte della sua efficacia” (Troncarelli, 2020, p. 6).

Se il ricorso alla didattica sincrona presenta numerose criticità, tra le quali i cali di attenzione da parte degli studenti, la modalità asincrona tende ad annullare l’interazione e a fondarsi sul presupposto che l’apprendente sia autonomo (Traxler, 2009). Oltre alle differenti modalità di fruizione a distanza, occorre precisare che, durante l’emergenza sanitaria, in alcuni casi i gruppi classe hanno partecipato alle lezioni in presenza in forma ridotta, contestualmente alla stessa lezione erogata a distanza. Queste soluzioni di mediazione hanno prodotto risultati discutibili sia sul piano etico che su quello linguistico, d’altronde è naturale che un insegnante tenda a concentrarsi sulla componente del gruppo classe che partecipa di persona – *de visu* – e a trascurare la parte della classe, già soggetta alle criticità descritte in precedenza (Bruschi & Ercole, 2005).

3. L’emergenza sanitaria e il ricorso alle modalità digitali

Come si è detto nei paragrafi precedenti, a causa della recente emergenza sanitaria, le agenzie formative hanno trasformato la propria offerta didattica, sostanzialmente presenziale, in una gamma di interventi a distanza. Nel caso degli insegnamenti di carattere teorico, la modalità didattica a distanza non comporta criticità significative, se non quelle relative alle caratteristiche dei corsi *e-learning*, ovvero una maggiore possibilità di distrazione, soprattutto con un pubblico di apprendenti dotato di poca autonomia (Dörnyei, 1998). Inoltre, i tempi per la didattica frontale risultano più ridotti e si assiste, generalmente, a una minore interazione all’interno dell’aula virtuale (Emanuel & Nitti, 2017). Per quanto riguarda, invece, l’insegnamento delle lingue straniere moderne, la situazione risulta molto più articolata (Garelli & Betti, 2010): uno dei punti di maggiore fragilità consiste proprio nello sviluppo della competenza comunicativa. Al fine di incrementare la competenza comunicativa, infatti, occorre che vi sia interazione e la didattica a distanza non sempre è in grado di garantire un livello alto di interazione, soprattutto durante le fasi di controllo delle attività individuali e cooperative (Anderson & Elloumi, 2004). Non potendo vedere il gruppo classe e girare tra i banchi, l’insegnante può attivare delle stanze virtuali e procedere al controllo graduale di ciascun ambiente. Pertanto, al fine di attivare modalità cooperative e individuali che siano salienti sul piano dello sviluppo della competenza comunicativa, occorre che vi sia un’elevata autonomia di lavoro da parte dei corsisti. Inoltre, il livello di tecnologizzazione di un’attività didattica finalizzata all’insegnamento di una lingua moderna, secondo Porcelli, è uno dei principali criteri per classificare un’attività sul piano glottodidattico: “le tecniche che prescrivono l’uso di determinati apparecchi e sussidi [...] sono proponibili subordinatamente alla disponibilità e al buon funzionamento dei supporti tecnologici” (Porcelli, 1994, p. 220).

L’aspetto del funzionamento dei dispositivi sia hardware che software risulta un altro punto di fragilità della didattica a distanza e si dovrebbe introdurre un protocollo operativo con le proprie classi (Ceccarelli, 2002), in caso di mancato funzionamento delle

apparecchiature, causato anche da un banale calo di corrente o di connessione. Queste dinamiche, ovviamente, valgono tanto per gli studenti quanto per i docenti, giacché gli ostacoli alla didattica digitale, causati da guasti o da malfunzionamenti, sono prevedibili. Inoltre, le condizioni di partecipazione a una lezione a distanza possono essere ostacolanti per l'apprendente, che "può infatti seguirla da un luogo poco tranquillo, dove la presenza di altre persone offre occasioni di distrazione e ostacola la concentrazione o impedisce di udire con chiarezza quanto dice l'insegnante. A questo si aggiunge la stabilità della connessione a Internet che può non essere costante e causare interruzioni o cattiva ricezione di immagini e suoni. Non ultimo è da considerare la difficoltà di condivisione di *file* multimediali, dato che alcuni sistemi di videoconferenza non consentono di inviare direttamente alla classe il suono proveniente dal pc del docente" (Troncarelli, 2020, p. 4).

In aggiunta alla resistenza alla tecnologia (Rossi, 2009), da parte di alcuni insegnanti e apprendenti, all'accesso alle risorse, alla soglia di attenzione e alla motivazione degli apprendenti, la criticità rispetto all'insegnamento di discipline puramente teoriche cui si è accennato in precedenza (si veda il paragrafo 1) riguarda, nel caso della didattica delle lingue moderne, la complessità dello sviluppo, attraverso canali a distanza, di un buon livello di interazione, utile a incrementare la competenza comunicativa: "interaction has traditionally received a great amount of attention in second language teaching and is considered one of the priorities in most learning syllabuses" (Nava & Pedrazzini, 2018, p. 120).

Sebbene gli insegnanti partecipino spesso a percorsi di aggiornamento professionale e, pertanto, siano abituati a fruire personalmente della didattica a distanza (Facchetti, Grosso, & Nitti, 2019), non risulta affatto scontato che sappiano gestire i contesti di apprendimento digitale, né in forma asincrona né in forma sincrona. La didattica digitale, infatti, prevede dinamiche differenti rispetto alla didattica in presenza e cambia sostanzialmente se la si eroga da insegnante o se la si utilizza da apprendente (Galliani, 2004). In aggiunta a quanto detto, se si considera l'apprendimento delle lingue, è significativo individuare in queste piattaforme e modalità didattiche un limite rilevante, da imputarsi alla prevalenza di una conversazione di carattere unidirezionale che, oltre a non facilitare l'incremento della competenza linguistica e socio-pragmatica, non considera adeguatamente la competenza extralinguistica: "partecipare ad attività didattiche a distanza in modalità *live* è più impegnativo di prendere parte a una lezione in presenza e richiede maggiore attenzione. Lo studente non può usufruire dei codici extra-linguistici che accompagnano la comunicazione verbale favorendo la comprensione e inoltre potrebbe dover affrontare il disagio di esprimersi pubblicamente attraverso un mezzo, specialmente in una lingua straniera. Le risorse attentive dello studente possono per di più essere messe alla prova dalla condizione in cui partecipa alla lezione" (Troncarelli, 2020, p. 4). In particolare, in questi casi è opportuno soffermarsi sul concetto di competenza interazionale, elaborata da Kramsch verso la fine degli anni Ottanta, ovvero: "a push [...] to give our students a truly emancipating, rather than compensating, foreign language education"¹ (Kramsch, 1986, p. 370). Su questo tema, Walsh afferma che sovente, per quanto concerne il processo di valutazione della produzione orale, gli insegnanti di lingue moderne si concentrano sulla *performance* individuale degli apprendenti, trascurando completamente l'efficacia comunicativa: "al di fuori della classe di L2, ovviamente, l'efficacia della comunicazione dipende invece essenzialmente dalla capacità di interagire con gli altri, raggiungendo

¹ "una spinta [...] per dare ai nostri studenti una formazione in una lingua straniera veramente emancipante, piuttosto che compensativa" (trad. a cura dell'Autore).

insieme una comprensione reciproca. Ciò che serve per *sopravvivere* nella maggior parte degli incontri comunicativi è dunque la competenza interazionale, mentre la correttezza grammaticale e la fluenza, di per se stesse, sono [...] insufficienti. I parlanti di una L2 devono saper fare molto di più che non produrre una serie di enunciati grammaticalmente corretti: devono essere in grado di tenere conto del contesto locale; devono saper ascoltare, e saper mostrare di aver capito; devono saper chiarire i loro intendimenti e rimediare a *impasse* comunicativi; e molto altro ancora. Tutto ciò richiede abilità mentali ed interazionali estremamente sviluppate, le quali però difficilmente verranno potenziate prendendo parte a esercizi in coppia o a discussioni di gruppo” (Walsh, 2016, p. 62). In aggiunta a quanto riportato, occorre menzionare che le scelte in merito alla valutazione comportano “inevitabili conseguenze sul piano scolastico, sociale, personale e/o professionale, per cui è necessario che sia i criteri che le pratiche utilizzate siano condivisi, trasparenti e eticamente accettabili” (Tomassetti, 2019, p. 119). Il fatto di trascurare l’efficacia comunicativa all’interno delle pratiche di interazione ricorre anche nelle situazioni di normalità, giacché si ritiene più semplice valutare la correttezza delle produzioni linguistiche e l’ampiezza del vocabolario posseduto dall’apprendente, rispetto alla sua capacità di interazione e di negoziazione di significati (Pellai, Rinaldin, & Tamborini, 2002). Se dunque si postula l’esistenza di questa defezione già in condizioni di normalità, da mettere insieme con la diversità di concezione della didattica digitale da parte di fruitori ed erogatori, si comprende molto facilmente come la progettazione di interventi didattici efficaci a distanza possa risultare piuttosto articolata da parte di molti docenti di lingue moderne e di italiano L2.

4. La ricerca sulla didattica a distanza e sulle modalità digitali

Sulla base delle premesse, descritte nei paragrafi precedenti, nel corso della seconda parte dell’anno scolastico 2019/2020 è stata realizzata un’indagine che ha coinvolto 180 docenti di lingue straniere e di italiano L2, di scuola secondaria di secondo grado.

Il campione, con più di cinque anni di servizio, ha risposto a un questionario in forma telematica, riguardo alle principali criticità della didattica a distanza, attraverso modalità digitali, nel corso delle attività formative erogate a distanza, durante la fase di *lockdown*, causata dalla diffusione del virus SARS-CoV-2.

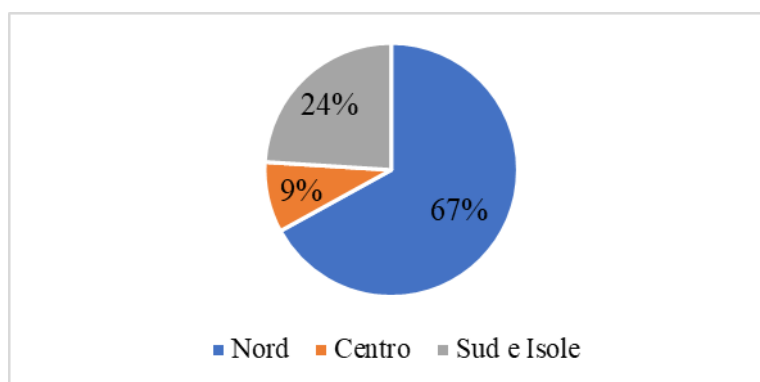


Figura 1. La distribuzione geografica del campione.

Il questionario prevedeva 20 quesiti di cui 5 di carattere generale e socio-anagrafico e 15 relativi alle problematiche più diffuse per quanto concerne la didattica a distanza.

Dalla Figura 1 si evince la distribuzione geografica degli informanti. La maggior parte del campione che ha risposto al questionario si colloca nell'Italia settentrionale.

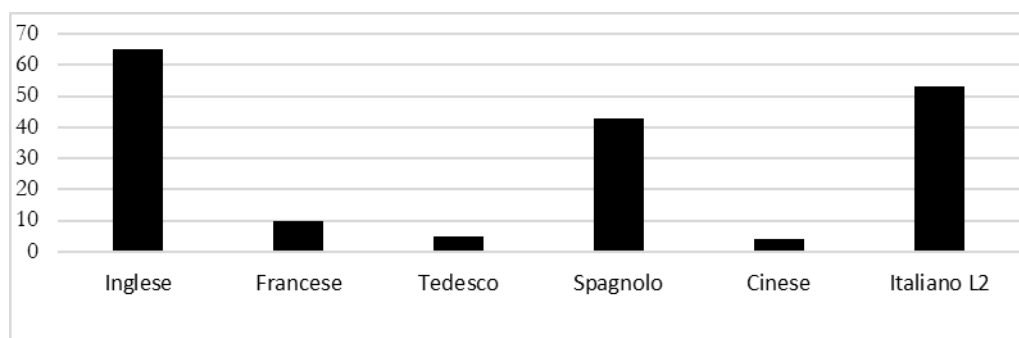


Figura 2. Le lingue insegnate dal campione.

La Figura 2 illustra le lingue insegnate dal campione e occorre considerare che alcuni informanti insegnano due o più lingue. Sul piano metodologico, si è deciso di inserire l'italiano come lingua seconda nel novero delle lingue prese in esame, a causa delle caratteristiche delle lingue seconde (Nitti, 2018). Come si vede nel grafico, l'inglese, lo spagnolo e l'italiano L2 sono le lingue maggiormente rappresentate, nonostante la lingua insegnata non sia in correlazione con le problematiche della didattica digitale indicate dal campione.

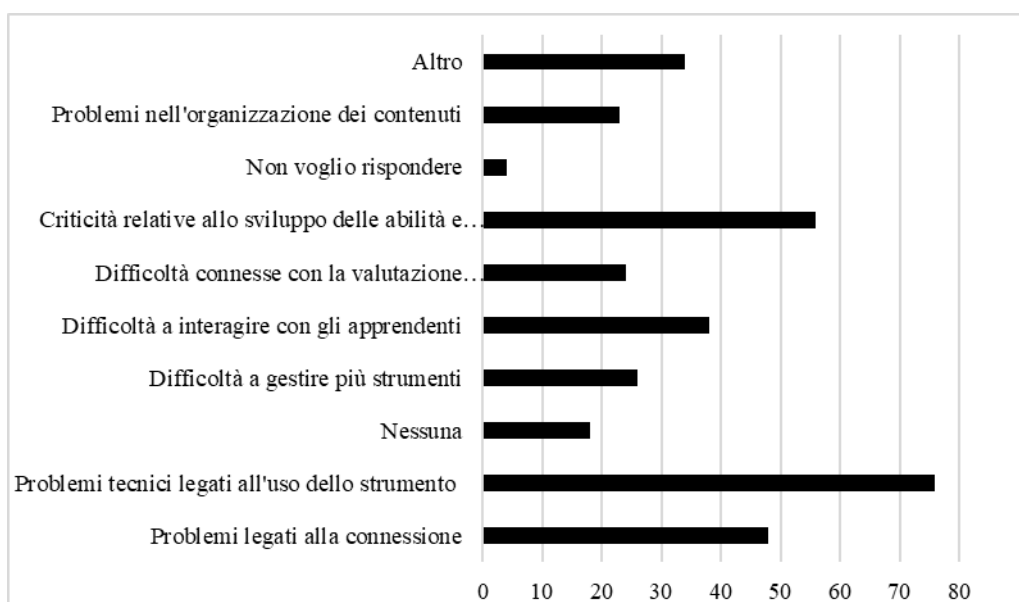


Figura 3. Le criticità relative alla Didattica a Distanza (DaD), evidenziate dal campione.

La Figura 3 rappresenta le criticità prevalenti indicate dal campione ed è possibile notare come i problemi di carattere tecnico costituiscano le scelte prevalenti all'interno delle risposte.

Al fine di diminuire il rischio di defezioni causate dal malfunzionamento o dai problemi di carattere tecnico delle apparecchiature, occorrerebbe, da parte dell'insegnante o del rappresentante del collegio dei docenti, come si è visto in precedenza, preparare il gruppo

classe – e le famiglie – a una serie di fattori di rischio, indicando le possibili misure per correggerli e contenerli, come la possibilità di spostare la lezione, di videoregistrarla, il fatto di mantenere un atteggiamento calmo e di riprovare ad avviare nuovamente l'hardware o il software (Facchetti & Nitti, 2019).

Per quanto concerne, invece, l'interazione, bisognerebbe responsabilizzare il gruppo classe ed educarlo alla didattica digitale, orientandolo verso l'autonomia dell'apprendimento. Questo processo, particolarmente delicato e produttivo all'interno dei contesti scolastici riferiti a bambini, preadolescenti e adolescenti, è concretizzabile solamente se si esplicitano e si negoziano con gli apprendenti i contenuti, gli obiettivi e le modalità didattiche, presupponendo un cambiamento radicale rispetto al ruolo dell'insegnante sul piano della tradizione didattica italiana.

Infatti, relativamente all'uso delle glottotecnologie, il passaggio di informazioni, anche di carattere procedurale sull'utilizzo delle apparecchiature, rende *de facto* significativamente meno asimmetrico il ruolo del docente rispetto a quello dello studente, poiché la modalità con cui si fa lezione rappresenta un bene comune (Stranberry & Kymes, 2007).

5. Conclusioni

Sulla base di quanto osservato nel primo periodo di sospensione della didattica in presenza, causata dall'emergenza sanitaria, risulta chiaro come la didattica a distanza possa costituire una modalità didattica caratterizzata dalla flessibilità e contraddistinta da un enorme potenziale (Ranieri, 2005). In effetti, in moltissimi casi ha garantito forme di insegnamento più che valide e ha consentito di arginare situazioni che diversamente avrebbero originato un tasso di dispersione decisamente più elevato (Biagioli & Giudizi, 2019). Le stesse piattaforme utilizzate per la didattica digitale, d'altronde, proprio in merito all'ampio ricorso da parte delle agenzie formative hanno migliorato in modo consistente le proprie *performance* e ampliato le possibilità di intervento didattico.

In una condizione di normalità, inoltre, occorrerà fare tesoro delle esperienze di didattica a distanza, ben documentate all'interno del panorama nazionale (Bonomi & Nitti, 2020).

Come osservato dai dati estrapolati dall'indagine, all'interno del corpo docente italiano non è ancora diffusa una cultura solida della didattica digitale a distanza, con evidenti ricadute sulla formazione degli apprendenti.

Dall'analisi dei dati, pertanto, emerge con chiarezza un bisogno formativo del personale docente orientato alla creazione o al rinforzo di competenze digitali, tecnologiche e relative alle potenzialità di impiego della didattica a distanza, in modo che non sia considerata un mero salvagente rispetto alle situazioni emergenziali (Trentin, 2014), ma che possa costituire un vero e proprio *modus operandi* dell'insegnante contemporaneo.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, T., & Elloumi, F. (2004). *Theory and Practice of Online Learning*. Athabasca: Athabasca University.
- Biagioli, R., & Giudizi, G. (2019). *Orizzonti linguistici e pedagogici per l'insegnamento*. Parma: Junior.

- Bonomi, S., & Nitti, P. (Eds.). (2020). *Competenze digitali e innovazione*. Cerbara (PG): Studium.
- Bruschi, B., & Ercole, M. L. (2005). *Strategie per l'e-learning*. Roma: Carocci.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Erickson.
- Ceccarelli, N. (2002). *Progettare nell'era digitale*. Venezia: Marsilio.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135.
- Emanuel, L., & Nitti, P. (2017). Lifelong learning: aspetti pedagogici e didattici. *Nuova Secondaria*, 9, 22–25.
- Facchetti, G., Grosso, M., & Nitti, P. (2019). L'aggiornamento dei docenti di italiano L2. Una ricerca sulle necessità formative degli insegnanti. *e-Scripta Romanica*, 9, 29–39.
- Facchetti, G., & Nitti, P. (2019). Technologies for teaching Italian L1/L2 and foreign languages. An experimental investigation. *Journal of Language Teaching and Technology*, 2, 2–12.
- Galliani, L. (2004). *La scuola in rete*. Bari: Laterza.
- Gatto, N. (2011). Dimensioni temporali nell'apprendimento a distanza. In C. Buffagni, B. Garzelli & A. Villarini (Eds.), *Idee di tempo* (pp. 297-303). Perugia: Guerra.
- Garelli, P., & Betti, S. (2010). *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*. Milano: FrancoAngeli.
- Hadfield, J., & Dörnyei, Z. (2013). *Motivating learning*. Harlow: Longman.
- Hymes, D. (1971). On Linguistic Theory, Communicative Competence, and the Education of Disadvantaged Children. In M.L Wax, S.A Diamond & F.O. Gearing (Eds.), *Anthropological Perspectives on Education* (pp. 5-26). New York: Basic Books.
- Kramsch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 70(4), 366–372.
- La Grassa, M. (2016). Promuovere il dialogo e la consapevolezza interculturale in ambienti virtuali. In M. La Grassa & D. Troncarelli (Eds.), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali* (pp. 181-208). Siena: Becarelli.
- Nava, A., & Pedrazzini, L. (2018). *Second Language Acquisition in Action. Principles from practice*. London: Bloomsbury.
- Nitti, P. (2016). Didattica della lingua seconda e TIC/ICT. *Scuola e Didattica*, 8, 40–43.
- Nitti, P. (2017). Interventi linguistico-pragmatici per evitare gli errori all'interno di contesti comunicativi da parte di apprendenti di lingua seconda e straniera. *Expressio*, 1, 43–63.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: La Scuola.
- Palermo, M. (2017). *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci.

- Pellai, A., Rinaldin, V., & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*. Trento: Erickson.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Ranieri, M. (2005). *E-Learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Edizioni Erickson.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (2019). *Il corpo e la macchina*. Brescia: Morcelliana.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, P. G. (2009). *Tecnologia e costruzione di mondi. Post-costruttivismo, linguaggi e ambienti di apprendimento*. Roma: Armando.
- Stransberry, S. L., & Kymes, A. D. (2007). Transformative learning through “Teaching with Technology” electric portfolios, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(6), 488–496.
- Tomassetti, R. (2019). La valutazione linguistica della L2. In P. Diadori (Ed.), *Insegnare italiano L2* (pp. 105-121). Milano-Firenze: Mondadori-Le Monnier.
- Torsani, S. (2009). *La didattica delle lingue in rete. Teoria, pratica e sviluppo*. Fasano (BR): Schena.
- Traxler, J. (2009). Learning in a mobile age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(1), 1–12.
- Trentin, G. (2014). Come trasformare un’esigenza estrema in una straordinaria opportunità di innovazione didattica e crescita professionale per i docenti. *Italian Journal of Educational Technology*, 22(1), 31–38.
- Troncarelli, D. (2020). Didattica a distanza per l’insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona. *Italiano a stranieri*, 28, 3–8.
- Vergaro, C. (1998). Nuove tecnologie e didattica delle lingue. In C. Serra Borneto (Ed.), *C’era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere* (pp. 305-324). Roma: Carocci.
- Walsh, S. (2016). Sviluppare la Competenza Interazionale di Classe. In C. Andorno & R. Grassi (Eds.), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi. Studi AItLA*, 5 (pp. 61-76). Milano: Officinaventuno.