

Didattica in ambiente digitale per aspiranti insegnanti di italiano L2

PAOLA POLSELLI

Teaching in the digital environment for trainee teachers of L2 Italian

This paper discusses some basic questions related to the training in the pedagogical use of new Information and Communication Technologies for aspiring teachers of L2 Italian in the context of an internship within the university curriculum. The focal point of such training is the definition of the perspective from which the dynamic relationship between the learning object (the language), the learning subjects (the students), the subject who supports this process (the teacher) and the digital environment in which the input is experienced (the Internet). From this perspective, the paper discusses the didactic use of WebQuest in order to illustrate how the design of an environment with a reduced technological investment can allow for a reflection on the glottodidactic use of technologies with a high pedagogical yield, which allows for the creation of intertwined environments and new areas of contact between the languages and cultures of the participants.

Il contributo discute alcune questioni di base circa la formazione sull'uso pedagogico delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione per aspiranti insegnanti di Italiano L2 nell'ambito di un tirocinio curriculare universitario. Il punto focale di tale formazione riguarda la prospettiva da cui è definita la relazione dinamica tra l'oggetto di apprendimento (la lingua), il soggetto apprendente (lo studente), il soggetto che affianca tale processo (l'insegnante) e l'ambiente digitale in cui l'input è esperito. In questa prospettiva, sarà discussa una sperimentazione sull'impiego didattico del WebQuest per illustrare come l'ideazione di un ambiente a ridotto investimento tecnologico possa permettere una riflessione sull'uso glottodidattico delle tecnologie ad alto rendimento pedagogico, consentendo di creare nuovi intrecci di ambienti e zone di contatto tra le lingue e le culture degli interagenti.

PAOLA POLSELLI (paola.polselli@unibo.it) insegna Italiano L2 ed è docente a contratto di Didattica dell'Italiano come L2 per la Scuola dell'Infanzia e la Scuola primaria all'Università di Bologna. I suoi interessi di ricerca riguardano la formazione glottodidattica, la didattica dell'oralità e della scrittura in contesto accademico e professionale.

1. La didattica in ambiente digitale

1.1. La didattica e le tecnologie

Confrontarsi con i molteplici processi mediati dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) è oggi esperienza condivisa e la trasformazione, che ha investito le pratiche comunicative, ricreative e relazionali, ha permeato anche le azioni formative, a volte modellandole, come è accaduto ad esempio nell'esperienza della didattica a distanza imposta dall'emergenza pandemica (Cella, Viale 2020). In prospettiva storica, la promozione dell'uso delle TIC in ambito pedagogico e glottodidattico si è concretizzata in periodi diversi, esemplificati dall'evoluzione delle comunicazioni nelle istituzioni europee al riguardo. Da una prima fase, in cui l'attenzione sembrava concentrarsi sulla diffusione e sulla quantità di TIC utilizzate, si è passati a una seconda fase in cui l'attenzione rivolta alle TIC è stata variamente combinata con l'analisi critica della dimensione pedagogica che queste contribuiscono a realizzare (Chapelle 2010; Polselli 2013). Oggi, pochi obietterebbero sulla necessità di non confondere il livello di avanzamento tecnologico con quello didattico e pedagogico.

A livello universitario, l'uso delle TIC nell'apprendimento/insegnamento rimanda a una pleora di soluzioni organizzative, di programmi e soluzioni formative che hanno presupposti pedagogici diversi. In tutti i casi si sfruttano collegamenti a Internet o ad altre reti di connessione. Tale sfruttamento può variare notevolmente spaziando dalle attività supplementari al corso in aula alle offerte formative dipendenti da Internet per elementi chiave del programma di apprendimento senza che ciò implichi riduzioni significative del tempo di apprendimento in aula; dalla formazione in modalità mista in cui l'e-learning aspira a sostituirsi al tempo di apprendimento in aula, ma in cui l'apprendimento in presenza mantiene una significativa rilevanza, a quella pienamente a distanza, cioè rivolta ad apprendenti che possono risiedere in luoghi anche distanti tra di loro (OECD 2005; Fratter 2017). È di questi tempi pandemici la diffusione della didattica mista in cui l'ambiente virtuale di una piattaforma funge da *trait d'union* tra l'insegnante e gruppi mutevoli di studenti in presenza e online.

Per superare la visione trasmissiva o di surroga dell'aula che sottende alcuni tipi di e-learning (come può avvenire, ad esempio, con i *Language Management Systems* – LMS) è importante eludere un duplice risvolto negativo insito nelle scelte di sostituzione della didattica in presenza con l'e-learning. Bisogna evitare di voler riprodurre in ambiente digitale l'apprendimento in aula (cosa che non porta generalmente a soluzioni metodologiche innovative perché nega il valore sociocognitivo della dimensione faccia a faccia) e si deve potenziare la ricerca sulle qualità intrinseche dell'apprendimento online valorizzando «lo specifico, le differenze, la peculiarità della formazione assistita con supporto tecnologico» (Fallani 2017: 21).

Considerare gli usi efficaci delle TIC per apprendere a comunicare in una seconda lingua (L2), poi, significa interrogarsi sui presupposti del loro uso formativo (cioè la capacità di usarle e di sfruttarle come strumento di tipo cognitivo che favorisce nuove forme di pensiero e di intelligenza); sulle modalità di utilizzo previste (cioè il loro uso critico in contesti significativi che valorizzino le capacità di indagine, di gestione della complessità, di relazione significativa e creativa); sulla rilevanza dell'offerta formativa in rapporto a percorsi di scoperta, spazi esperienziali e di apprendimento. In quest'ottica, si inseriscono sia le pratiche di didattica integrata (*Blended Learning*) sia l'utilizzo dei WebQuest (WQ) di cui tratteremo in questo contributo. In proposito, saranno discussi i presupposti teorici e metodologici dell'uso dei WQ con particolare riferimento ai bisogni formativi degli apprendenti di italiano L2 in un centro linguistico universitario e alle esigenze di formazione glottodidattica sul campo di aspiranti insegnanti di italiano L2 in un tirocinio curriculare per studenti di laurea magistrale.

In particolare, la discussione è così organizzata: nel § 1.2 si delinearanno gli usi formativi delle TIC degli apprendenti di italiano L2 e dei tirocinanti coinvolti nella sperimentazione; nel § 2 sarà descritto il modello formativo del tirocinio DULCIS e le ragioni che hanno portato alla sperimentazione con i WebQuest; nel § 3 saranno descritte le principali caratteristiche dei WQ e verrà presentata una breve rassegna dei relativi contributi teorici e applicativi; nel § 4, infine, sarà discusso l'intervento sperimentale incentrato sulla produzione e presentazione in classe di un WQ da parte dei tirocinanti, come passaggio significativo nel loro percorso di aspiranti insegnanti di italiano L2.

1.2.Apprendenti e aspiranti insegnanti di italiano L2

Fratter e Altinier (2015) hanno indagato le esperienze formative, le preferenze e le abitudini tecnologiche di 225 apprendenti universitari di italiano L2 in mobilità internazionale. Circa la formazione con le TIC, «l'esperienza di apprendimento linguistico online è vista positivamente in particolare per lo sviluppo delle abilità ricettive (ascolto e lettura) ma anche per la gestione autonoma del tempo», d'altra parte i dati del questionario somministrato mostrano che il 78% degli apprendenti preferisce apprendere le lingue con un insegnante nei corsi in presenza e motiva la scelta indicando sia l'importanza del feedback immediato e individualizzato sia la dimensione affettiva e di socializzazione con i pari. Un altro valore chiave dei corsi in presenza è lo sviluppo delle abilità produttive e interazionali mentre, come si è detto, la formazione online è vista come un'attività di supporto alla didattica in presenza, specie in riferimento all'apprendimento grammaticale.

Ciò fa concludere che

si tratta di *digital natives* così come delineati da Prensky (2012) in quanto utilizzano la rete, posseggono in genere almeno due dispositivi e hanno almeno un profilo sociale in rete sui più comuni social network (Facebook e Instagram), tuttavia non possiamo definirli degli “apprendenti digitali” (*digital learners*) in quanto preferiscono non solo strumenti di studio tradizionali quali il libro in formato cartaceo ma anche il formato tradizionale di corso in presenza; in particolar modo la lingua orale è una necessità sentita molto fortemente da questa tipologia di apprendenti e tale abilità trova il suo naturale sviluppo in corsi in presenza (Fratteer, Altinier 2015: 178-80).

Di contro, queste percezioni sembrano riconducibili, almeno in parte, alla qualità delle esperienze pregresse degli apprendenti nello studio con piattaforme (e materiali didattici) la cui impostazione pedagogica è «di tipo erogativo, basate principalmente su obiettivi di tipo grammaticale e scarsamente motivanti» (Fratteer 2017: 239). Fragai *et al.* (2017) segnalano dunque il divario che spesso si verifica tra l’uso relativamente ridotto che gli studenti fanno delle TIC nella loro attività formativa e l’intenso sfruttamento che invece caratterizza la loro vita quotidiana al di fuori dell’accademia. Considerando le macroaree della competenza digitale indicata nel *Quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini* (DigComp 2.1), risulta che

gli studenti di Italiano L2 – pur dichiarando di avere una discreta competenza d’uso delle TIC nelle aree dell’elaborazione delle informazioni (ricerca di informazioni per specifici ambiti di interesse e di studio o per specifici bisogni) o della comunicazione (comunicazione a distanza attraverso *instant messaging*, video conferenze) o della creazione di contenuti (testi, tabelle immagini) – sembrano non avere ancora integrato in modo soddisfacente l’utilizzo delle TIC per la formazione (Fragai *et al.* 2018: 24).

Per quanto riguarda gli aspiranti insegnanti, invece, ogni edizione annuale del tirocinio DULCIS prevede la partecipazione di quattro tirocinanti. Sono studenti all’ultimo anno di corsi di laurea magistrale in discipline linguistiche e letterarie. La compresenza di tirocinanti provenienti da queste due macroaree è molto proficua e arricchisce spesso le prospettive da cui il gruppo dei tirocinanti affronta le diverse tematiche trattate. Con qualche eccezione, si tratta solitamente di tirocinanti con scarse o nulle esperienze di insegnamento con gruppi classe in generale e con studenti universitari in particolare.

L’uso delle TIC per scopi comunicativi, relazionali o ricreativi corrisponde solitamente a quello degli studenti di italiano L2. Riguardo agli usi di risorse digitali in rete a scopo formativo, i dati disponibili provengono principalmente dalla breve ricognizione sulle pratiche multimediali che è realizzata nell’ambito del colloquio di selezione iniziale, dal questionario introduttivo al DULCIS tratto dal *Portfolio europeo per la formazione iniziale*

degli insegnanti di lingue (PEFIL)¹, oltre che dall'attività di discussione che apre il seminario sull'uso didattico delle TIC. Nel breve questionario adattato dal PEFIL si indagano le esperienze e le opinioni dei rispondenti sulle attività di apprendimento/insegnamento linguistico precedenti e i temi proposti nel tirocinio. Le attività di apprendimento indicate sono solitamente poche e per lo più circoscritte allo studio delle lingue straniere. Circa le dichiarazioni d'interesse riguardo alla formazione con le TIC, invece, queste sono andate aumentando negli anni. Nell'edizione DULCIS che sarà discussa in dettaglio (a.a. 2019/2020), i tirocinanti hanno attribuito un valore alto alle domande sull'importanza di saper «analizzare dei materiali didattici cartacei e/o digitali e i modelli soggiacenti»; saper «creare dei materiali didattici cartacei e/o digitali»; saper «integrare l'azione didattica in presenza e online con Moodle». Una tirocinante, in particolare, ha specificato:

[m]'interessa molto l'uso delle tecnologie nella didattica, in particolare di come, a seconda del medium che si utilizza nell'insegnamento, si moduli l'apprendimento. Mi sto interessando in questo momento all'uso di strumenti quali il digital story telling o alla scrittura collaborativa nell'insegnamento linguistico, sia in L1 che in L2. Fino ad ora ho solo seguito lezioni in cui ne venivano illustrate le potenzialità senza però aver avuto mai modo di farne esperienza diretta. (Tirocinante 4-2020)

Nell'insieme, dunque, il bagaglio esperienziale con le TIC degli studenti di italiano L2 e quello dei tirocinanti appaiono coincidenti. Del resto, secondo Rivoltella (2018), anche sul fronte della formazione degli insegnanti già in servizio, il punto focale della questione non riguarda tanto la formazione tecnica sull'uso degli strumenti quanto lo sviluppo di «a new teaching culture hosting media in a natural way», cioè di una nuova cultura dell'insegnamento che preservi la continuità tra le pratiche individuali private fuori dell'aula e quelle professionali in classe (Rivoltella 2018: 2).

Questo quadro d'insieme sugli attori delle attività di insegnamento/apprendimento svolte nel tirocinio evidenzia due punti di rilievo per la discussione: l'importanza di operare negli spazi aperti della rete e l'investimento su una visione ecologica (Van Lier 2010) dell'apprendimento linguistico in cui siano messe in gioco l'integrazione di più ambienti di apprendimento e le diverse forme di apprendimento già coesistenti nell'esperienza quotidiana degli studenti e dei tirocinanti.

¹ La traduzione italiana del Portfolio EPOSTL (Newby *et al.* 2007) è stata curata da Pierangela Diadori e pubblicata in Diadori (2010).

2. Il tirocinio DULCIS

2.1. Il modello formativo

Il tirocinio curriculare DULCIS (*Didattica universitaria della lingua e cultura italiane per stranieri*) si realizza annualmente nel contesto del Centro linguistico dell'Università di Bologna. Istituito nell'autunno del 2011 presso l'allora Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata, il DULCIS è incentrato sui corsi di italiano L2 che prevedono la didattica in presenza e attività di tipo integrato con progetti e nuove tecnologie (*blended learning*).

Il modello formativo del tirocinio è stato definito da un gruppo di insegnanti e si basa sull'effettiva offerta di italiano L2 presso le sedi del Centro, così da permettere ai tirocinanti di osservare gli eventi formativi presenti (lezioni in aula e attività laboratoriali, autoapprendimento guidato dall'insegnante e attività di gruppo svolte in autonomia) e analizzarli anche in riferimento ai descrittori proposti nei principali documenti europei relativi alla formazione degli insegnanti di lingua (tra gli altri, Newby *et al.* 2007; Kelly, Grenfell 2004). Un aspetto qualificante delle occasioni di osservazione è la loro articolazione di tipo verticale: invece di circoscrivere l'osservazione a una classe/insegnante, i tirocinanti sono coinvolti nelle attività di una decina di corsi così da osservare il lavoro di insegnamento nei livelli e sottolivelli presenti e coglierne gli elementi distintivi o di complessità in una visione d'insieme dell'offerta formativa del centro. Ciò permette loro di osservare i vari stili di insegnamento delle insegnanti che vi operano e riflettere su come possano caratterizzare l'azione didattica.

L'insieme delle proposte di tirocinio mira a incentivare lo sviluppo di conoscenze, saperi applicativi e competenze professionali che sono alla base della formazione iniziale per aspiranti insegnanti linguistici o per tutor che assistono lo studio linguistico in ambienti diversi dall'aula. Allo scopo sono fornite griglie di osservazione e di partecipazione e sono previsti incontri seminariati a tema, in cui i tirocinanti si familiarizzano con strumenti e categorie analitiche che permettono di descrivere e valutare materiali (cartacei e digitali) ed eventi formativi (lezioni in aula, attività su piattaforma ecc.) già considerati su un piano più teorico nei rispettivi corsi di studio.

2.2. La progressione delle attività di tirocinio

In una tale prospettiva, il modello operativo prevede che il focus operativo dei tirocinanti evolva attraverso tre stadi di progressione: l'osservazione analitica, l'attività didattica guidata e la pratica didattica ideativa.

Il primo stadio è caratterizzato appunto da compiti di analisi e osservazione in cui l'obiettivo principale è saper sistematizzare la pratica osservativa

attraverso l'appropriazione di categorie analitiche professionali per superare l'impressionismo soggettivo che caratterizza lo sguardo valutativo dei non professionisti. Nell'osservazione della didattica in aula, ad esempio, è fornita una griglia di osservazione che prevede sia una compilazione durante lo svolgimento della lezione sia un momento di riflessione ex post. Nella prima parte della griglia, compilata in itinere, il focus analitico è sulle diverse fasi di inizio, svolgimento e conclusione dell'evento lezione; sulle attività linguistico-comunicative occorrenti, sulle competenze obiettivo e sui sussidi usati; sulle modalità di lavoro degli studenti e le diverse forme di interazione in classe o su piattaforma che sono praticate. Conseguentemente, prevalgono le domande a risposta chiusa che propongono i principali parametri di osservazione e analisi dell'azione didattica. Nella seconda parte della griglia, compilata a posteriori, si chiede di riconsiderare e discutere quanto appuntato nell'osservazione in itinere (le modalità di lavoro, la varietà, i tipi e gli scopi di attività e compiti ecc. l'interazione tra pari e con l'insegnante, le forme di feedback ecc.) nel contesto globale della lezione osservata aggiungendo e motivando eventuali impressioni personali. Qui, la richiesta di riflessione complessiva è di tipo aperto ed è articolata in due domande sulle macrocategorie dell'organizzazione della lezione e delle forme di interazione in classe.

Il secondo stadio è quello delle attività di partecipazione guidata: i tirocinanti iniziano a prendere parte alla didattica seguendo le indicazioni, il modello e i materiali forniti dalle insegnanti così da potersi concentrare sulla dimensione comunicativa e interattiva di una (parte di) lezione senza l'aggravio della preparazione del piano di lavoro o dei relativi materiali. Anche per le attività di partecipazione alla didattica in aula, è prevista una griglia di riflessione che, questa volta, è compilata prima e dopo lo svolgimento delle attività. Sulla falsa riga della griglia di osservazione, la prima parte presenta delle categorie descrittive (che riguardano il focus tematico, i tipi di compito, i sussidi da usare, le fasi operative previste, la qualità e le modalità di interazione ecc.) e la seconda parte è più libera per sistematizzare a posteriori le riflessioni su alcuni aspetti relativi alla strutturazione e allo svolgimento dell'intervento didattico e alla qualità della partecipazione (interazioni in classe e tra pari ecc.).

Il terzo e ultimo stadio, infine, prevede una partecipazione produttiva e di tipo creativo con l'affiancamento di insegnanti che supervisionano le attività/unità didattiche proposte in relazione al piano di una lezione o rispetto alla produzione di materiali didattici. In questo stadio, dopo un'impostazione generale del lavoro previsto, le azioni di supervisione si realizzano direttamente sulle proposte operative ideate dai tirocinanti con un intervento delle insegnanti mirato a precisare, modulare e mediare l'azione didattica prevista dai tirocinanti. Il lavoro richiesto ai tirocinanti riguarda l'ideazione e la realizzazione di (parti di) lezioni da svolgere in classi con

livelli di padronanza linguistica diversi o richiede di impegnarsi nella produzione di materiali multimediali e in attività di didattica per progetti. È questo lo stadio operativo di cui discuteremo nel § 4 in rapporto alla formazione relativa alla didattica in ambiente digitale.

2.3. La formazione all'uso didattico delle TIC

Nel DULCIS, il lavoro sui materiali multimediali in rete comprende attività che rientrano tipicamente nei compiti del primo stadio osservativo e del terzo stadio di ideazione e produzione. Inizialmente, è infatti richiesto di condurre un'analisi di materiali didattici digitali relativi all'insegnamento dell'italiano L2 così da familiarizzarsi con i diversi tipi di risorse utilizzate nel centro linguistico o reperibili in rete (percorsi strutturati di apprendimento su piattaforme di LMS e repository di risorse didattiche multimediali). Anche qui, la ricognizione è svolta con l'ausilio di griglie analitiche su voci specifiche quali caratteristiche tecniche e funzionalità delle piattaforme in termini di interattività, motivazione e autonomia dell'apprendente; presenza di strumenti di supporto e socializzazione; flessibilità dei percorsi proposti; tempi e modi di utilizzo; sillabi prevalenti e scelte metodologiche ecc. È poi richiesto di analizzare in profondità un'unità di lavoro descrivendone i diversi aspetti (la struttura, le abilità, le funzioni comunicative, le conoscenze linguistiche, la scelta di testi e task ecc.). Le analisi sui diversi percorsi svolte individualmente devono poi confluire in una presentazione multimediale in cui il gruppo dei tirocinanti rappresenta il quadro d'insieme, le caratteristiche ricorrenti e gli elementi distintivi dei materiali analizzati.

Successivamente, nell'ambito delle attività di ideazione e produzione che rientrano nel terzo stadio, sono richieste sia la produzione di materiali didattici da fruire in autonomia (produzione di un *Learning Object*, LO) sia la partecipazione a un progetto di gruppo con produzione e presentazione in classe di un WebQuest. Quest'ultima parte di lavoro con le TIC è l'esito di una sperimentazione la cui ragion d'essere scaturisce proprio dall'osservazione di alcune criticità emerse nella formazione limitata alla produzione di LO.

La creazione di LO realizzati sotto la supervisione di due insegnanti ha portato negli anni alla produzione di vari materiali pubblicati online nei percorsi ISI (*Italiano per Studenti Internazionali*) di livello B1 e B2. Si tratta di percorsi multimediali *content-based* in cui i LO proposti dai tirocinanti si caratterizzano per la scelta di temi di sicuro interesse per gli studenti internazionali. Dalla prospettiva della formazione glottodidattica dei tirocinanti, però, il laborioso percorso produttivo ha fatto regolarmente emergere alcuni limiti oggettivi rispetto all'obiettivo di sviluppare una maggiore consapevolezza circa l'uso glottodidattico delle TIC. Per la messa a punto di un LO, infatti, sono necessari molti passaggi e la stratificazione dei compiti richiesti dalla produzione delle pagine di attività multimediali

assorbe tutto l'impegno dei tirocinanti a scapito di alcuni aspetti cruciali: l'attenzione da prestare all'unità di lavoro nel suo insieme e ai collegamenti interni al percorso che rendono conto di tale unitarietà; la dimensione interattiva apprendente-materiali didattici e i margini di personalizzazione del compito che questi dovrebbero presentare per non risultare meccanici e puramente esercitativi; la dimensione di co-costruzione e negoziazione delle conoscenze nell'apprendimento linguistico.

Le domande che hanno portato a ideare il percorso di formazione sulla didattica con i WQ sono le seguenti: come definire un uso significativo delle TIC che favorisca la produzione di una proposta caratterizzata da una metodologia didattica attiva, dall'attenzione alla selezione degli input e da una dimensione socio-interazionale ricca? Come evitare che i tirocinanti vengano assorbiti dalle tecnicità che l'uso di nuove TIC spesso implica?

3. Ricerche in rete e WebQuest

Da quanto detto, emerge evidente la bontà di un maggior collegamento tra i diversi ambienti di uso linguistico perseguendo pratiche formative centrate sugli apprendenti. Questa prospettiva è ben riassunta da Galliani (2004), secondo il quale

il grande obiettivo della personalizzazione dell'apprendimento può essere perseguito nella sinergia di due modalità formative: attraverso l'*informazione in rete*, accoppiando metodologie di ricerca consapevole in Internet che non escludano l'*incidental learning*, e attraverso la *comunicazione in rete*, costruendo e condividendo conoscenze (artefatti simbolici e tecnologici) nelle comunità di discorsi e di pratiche (Galliani 2004: 13-14).

Nella stessa ottica, Calvani e Menichetti evidenziano come l'apprendimento con le TIC possa essere utilmente ridefinito considerando «le potenziali implicazioni di natura metodologica [...] a seguito dello straordinario sviluppo della rete come luogo di costruzione della conoscenza» (Calvani, Menichetti 2014: 88).² La rete si prefigura dunque come un ambiente di ricerca, di interrogazione e di co-costruzione di saperi in tipologie di indagine più o meno impegnative sul piano cognitivo.

² Gli studiosi propongono un approccio OEPPath – *Open Educational Path* il cui nome richiama esplicitamente i modelli di *Open Educational Practices* (OEP, cfr. Bali *et al.* 2020).

3.1. Che cos'è un WebQuest

Operativamente, ci sono vari modi in cui delle attività in Internet possono essere integrate nel quadro complessivo di un corso di L2. Parliamo di un WebQuest quando l'insegnante lancia una ricerca in rete mirata a risolvere un problema o impostare un'indagine esplorativa fornendo un percorso (semi)strutturato, indicando delle risorse pertinenti e chiedendo la realizzazione di un prodotto che sia l'esito del processo di ricerca. Il termine *WebQuest* e il relativo modello di ambiente d'apprendimento sono riconducibili a Bernie Dodge (1995). La definizione considerata più esaustiva è quella del co-creatore Tom March secondo il quale

a WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding. The best WebQuests do this in a way that inspires students to see richer thematic relationships, facilitate a contribution to the real world of learning and reflect on their own metacognitive processes (March 2003: 43).

In questa descrizione, possiamo notare termini e definizioni che rimandano a questioni centrali nella ricerca della linguistica applicata quali i rimandi alle strutture di sostegno dell'apprendimento, ai task e alla loro autenticità³, al rapporto tra apprendimento individuale e partecipazione al processo di elaborazione di gruppo, all'importanza della capacità riflessiva sul proprio apprendimento. In un WQ, infatti, l'insegnante concepisce delle azioni di *scaffolding*, cioè le strutture di sostegno temporanee che possono migliorare il processo di apprendimento degli studenti, e suggerisce dei modelli operativi a cui fare riferimento in altre occasioni di ricerca. Progetta dunque un perimetro operativo a cui gli studenti fanno riferimento, ma a partire dal quale ampliano la propria ricerca. Sceglie un tema generale e dei contenuti di interesse o di rilievo nella vita degli apprendenti e così facendo definisce un ambiente operativo in cui gli apprendenti possono indagare, condividere e trasformare le conoscenze acquisite tra pari. Perché ciò accada, è cruciale che i task siano percepiti come autentici dagli apprendenti.

Questi tratti caratterizzano anche il processo d'acquisizione linguistica e la dimensione cooperativa di gruppo favorendo le occasioni di negoziazione, confronto e condivisione tra pari. Si tratta di un sistema che, attraverso l'uso estensivo di Internet e di altre eventuali risorse, punta al potenziamento delle

³ A partire dalla definizione di Prabhu (1987), sono state proposte diverse formulazioni del concetto di task ed è stato variamente interpretato il carattere di autenticità dei task. Per una discussione in prospettiva storica del *Task-based Language Teaching* (TBLT), si vedano Skehan (2003) e Rodgers (2011: 352-355).

strategie di *problem solving* e all'acquisizione in autonomia di conoscenze e competenze sviluppate con la rete di sostegno del lavoro cooperativo. Una tale visione olistica coinvolge anche la dimensione affettiva e relazionale dell'apprendente. Ha dunque il grande pregio di combinare attività di lavoro linguistico transazionale, in cui l'uso linguistico è funzionale all'espressione di contenuti culturali, ad attività di lavoro linguistico relazionale, in cui l'uso è finalizzato principalmente all'espressione delle relazioni sociali e delle prospettive (psicologiche, affettive ecc.) individuali (Brown, Yule 1983a, 1983b). Queste possono realizzarsi sia nelle interazioni online sia in presenza, sia nel piccolo gruppo di lavoro, sia nell'interazione con il più ampio gruppo classe⁴.

I principali elementi strutturali che compongono un WQ sono:

- l'introduzione, che prefigura la proposta di percorso formativo e motiva gli studenti;
- i task, cioè le attività da svolgere in cui sono indicati i prodotti e le performance attesi⁵;
- il processo, che dettaglia i passaggi da seguire per portare a termine i task previsti;
- le risorse necessarie, cioè i link alle fonti di informazione⁶ che forniscono una (prima) documentazione per realizzare i task;
- la valutazione, che esplicita i criteri di misurazione e i relativi giudizi sui prodotti e/o le performance previsti;
- la conclusione, che richiama in sintesi il percorso realizzato e i relativi apprendimenti.

3.2. I contributi sui WebQuest in rassegna

Un breve excursus sulla letteratura relativa ai WQ in ambito glotto-didattico evidenzia un'ampiezza degli usi che corrisponde anche al variare della loro interpretazione nelle discussioni teoriche e nella pratica delle esperienze applicative (Alias *et al.* 2013; Ibáñez Martínez, Currás Móstoles 2020). Alcuni contributi ne enfatizzano la natura di strumento o di strategia didattica (Corujo-Vélez 2019; Aydin 2015; Federle, Stefani 2006), lo considerano nell'ottica della didattica per progetti (Akhand 2015) o nella sua dimensione di approccio (Chen 2019; Sadaghian, Marandi 2016), meto-

⁴ Per rassegne esemplificative di possibili applicazioni nei diversi ordini scolastici e in combinazione con temi interdisciplinari o attività CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), si vedano Marani (2004); Federle, Stefani (2006); Mezzadri (2006).

⁵ In proposito, si veda la *taskonomy* (tassonomia di task) proposta da Dodge in <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html> (ultima consultazione: 31.01.2021).

⁶ Secondo Dodge (2001), cinque regole sintetizzano i passaggi fondamentali per creare un WQ ottimale: 1. trovare ottimi siti; 2. coordinare apprendenti e risorse; 3. sfidare gli apprendenti a pensare; 4. sfruttare le caratteristiche del mezzo; 5. dare sostegno a grandi aspettative.

dologia (Colazzo 2007; Bearzi, Colazzo 2017) o ambiente digitale (Marani 2004). Gli studi generalmente concordano sulle potenzialità didattiche che possono favorire l'acquisizione di una L2 (Koenraad 2010) ed evidenziano come un WQ possa avere caratteristiche strutturali tali da poter essere:

1. funzionale al potenziamento integrato delle competenze linguistiche e tecnologiche sia nel caso degli apprendenti sia degli insegnanti (Zlatkovska 2010; Gilyazeva *et al.* 2019);
2. ideato e realizzato con riferimento a quadri teorici e modelli di insegnamento di tipo diverso (come nel Task-based Language Teaching (TBLT) o in modalità CLIL; Stoks 2002, 2010a, 2010b; Baelo 2010; Altstaedter, Jones 2009);
3. in linea con i principi dell'insegnamento di microlingue e usi specifici del linguaggio (Da Rold 2010; Synekop 2020);
4. facilmente integrato con altri ambienti digitali, applicazioni o dispositivi (wiki, gruppi di interesse online, spazi social, ambienti di condivisione materiali multimediali ecc.; un esempio in tal senso è il modello di New WebQuest proposto da Bearzi, Colazzo 2017) e sufficientemente *plastico* da promettere di continuare a esserlo in futuro⁷.

Quest'ultimo aspetto fa intuire anche la variabilità degli esiti applicativi e rende conto della necessità di verificare i presupposti e le coordinate delle realizzazioni proposte. Tra gli aspetti critici evidenziati, infatti, molti studi ricordano che il modello WQ non è in sé garanzia di un'offerta formativa capace di attivare abilità cognitive superiori. È dunque necessaria una realizzazione attenta alla dimensione del pensiero critico e un'enfasi sulla consapevolezza rielaborativa richiesta agli studenti.

Di particolare interesse per il nostro discorso sono i contributi che, da prospettive diverse, hanno approfondito l'uso dei WQ nella formazione degli insegnanti. Nell'insieme, gli autori concordano nell'evidenziare che le caratteristiche di ambiente a impegno tecnologico variabile permettono una proficua riflessione sull'uso delle TIC nella glottodidattica (Colazzo 2007; Manning, Carpenter 2008; Zlatkovska 2010; Stoks 2002; Aina, Sofowora 2013; Iskeceli, Öner 2016; Akçay 2017; Melnik *et al.* 2019). Di contro, è utile approfondire alcuni rilievi scaturiti da un'esperienza pluriennale sviluppata all'Università di Locarno con studenti del Department for Teaching and Learning of the University of Applied Sciences and Arts of Southern Switzerland (DFA/SUPSI) e discussa in Stoks 2010a e 2010b. Il modello di WQ praticato in questo caso implicava una combinazione con l'approccio del TBLT e agli studenti era richiesto di prevedere una fase di "focus on form" successiva al task previsto nel WQ. In proposito, Stoks indica tre aspetti

⁷ Abbit e Ophus (2008), ad esempio, ricordano la necessità di riconsiderare il modello WQ in rapporto alle caratteristiche del Web 2.0 e delle relative applicazioni.

problematici: la tendenza degli studenti a focalizzare l'attenzione sugli aspetti tecnici (come la resa in linguaggio HTML) a scapito degli aspetti ideativi di contenuto; la difficoltà di realizzare una sezione valida di "focus on form" con un'impostazione didattica *task-based* (Troncarelli 2018); lo sfavorevole rapporto tra investimento e durata nel tempo del "prodotto WQ" dovuto alla difficoltà di individuare dei buoni siti, da una parte, e alla caducità di siti e indirizzi in Internet, dall'altra. Di questi rilievi si è tenuto conto nella sperimentazione discussa nel § 4.2.

4. La sperimentazione con i WebQuest

4.1. La sperimentazione sull'uso dei WebQuest

Per risolvere le aree grigie emerse nella creazione di LO, sono state definite le attività incentrate sulla realizzazione di WQ qui discusse. Si tratta di attività che mirano a stimolare la riflessione sul *problem-based learning* considerato tanto nella dimensione tecnologica quanto in quella cognitiva e metacognitiva. Ad oggi, l'intervento ha coinvolto 12 tirocinanti e si è sviluppato in tre edizioni, riassumibili in tre diverse fasi dell'azione sperimentale. Nella prima edizione (a.a. 2017/2018), il focus della proposta operativa ha riguardato la definizione del lavoro sul WQ in relazione al tipo di ricerca degli studenti e alle occasioni di produzione e interazione orale e scritta. L'attività è stata svolta con studenti di livello B2 e, nello sviluppo del WQ, è emersa l'importanza di concettualizzare le caratteristiche distintive delle risorse da proporre agli studenti. Nell'a.a. 2018/2019, il lavoro sul WQ è stato rivolto ad apprendenti A2. In ripetute fasi di lavoro è stato richiesto ai tirocinanti di incentivare la dimensione collaborativa e comunicativa all'interno del gruppo di lavoro per creare le immagini illustrative e migliorare la selezione delle risorse, ambito in cui si sono confermate le criticità già emerse. Nella terza edizione (a.a. 2019/2020), il livello previsto è stato il B1 e si è deciso di operare sul doppio fronte della creazione del WQ e della sua presentazione al gruppo classe per rendere più stringente la collaborazione tra tirocinanti e avere un'occasione operativa importante per riflettere sul tipo di didattica attiva proposto.

La definizione del lavoro di produzione di un WQ risponde infatti a una duplice prospettiva: da una parte, permette ai tirocinanti di ragionare in un'ottica applicativa sull'utilizzo delle TIC nella didattica e sui criteri di selezione dei materiali in rete da proporre agli studenti; dall'altra, aiuta questi aspiranti insegnanti di lingua a guadagnare una prospettiva didattica incentrata sugli studenti e una visione più negoziale delle proposte didattiche da presentare in classe. Si tratta dunque di obiettivi che interessano, per un verso, l'esercizio di quella capacità di analisi e selezione degli input che può permettere di arricchire l'offerta in senso sociolinguistico, per l'altro, la

capacità di riflessione sul rapporto testi-task che rappresenta una dimensione cruciale nell'insegnamento della lingua, specie in un contesto di immersione nel panorama linguistico della società in cui tale lingua è parlata.

Il progetto qui discusso, sviluppato nell'a.a. 2019/2020, è stato proposto in classe come progetto di gruppo facoltativo da realizzare per il test orale finale, esame in cui ogni studente deve parlare circa 10 minuti in un'esposizione pianificata con presentazione multimediale completa di fonti consigliate, sitografia e bibliografia di documentazione. Il tema proposto dai tirocinanti riguarda i modi di dire in quattro aree: cibo, colori, giochi e sport o numeri. Nonostante fosse una scelta facoltativa, due gruppi hanno raccolto l'invito e hanno partecipato al progetto.

Nello specifico, il lavoro proposto dai tirocinanti richiedeva di:

1. creare un gruppo e scegliere uno dei temi indicati;
2. procedere a una prima fase di documentazione in rete selezionando e approfondendo alcuni modi di dire in italiano (origine, datazione, significati letterali e traslati dei componenti del modo di dire);
3. ricercare nel web alcuni esempi d'uso (in un titolo, in un articolo, in un video ecc.) da analizzare e illustrare in rapporto al contesto comunicativo;
4. intraprendere una seconda fase di documentazione su espressioni dal significato simile nelle altre lingue conosciute dal gruppo;
5. ideare delle frasi esemplificative da presentare ai colleghi del corso per verificare la comprensione e l'efficacia comunicativa dell'esposizione;
6. organizzare il lavoro svolto in una presentazione multimediale di gruppo ben strutturata e corredata da immagini e/o audio/videoclip illustrativi;
7. prepararsi individualmente e in gruppo all'esposizione orale facendo riferimento ai parametri di valutazione forniti;
8. presentare l'esposizione;
9. rispondere alle domande del pubblico e
10. riflettere individualmente sull'efficacia dell'esposizione realizzata.

Come si evince dalla sintesi precedente, il WQ proposto dai tirocinanti è un buon esempio applicativo sia in termini di ideazione del tema sia nella messa in pratica del modello. Rispetta infatti i parametri dati: è un lavoro in piccolo gruppo, di durata media, con tipi di task combinati e uso di abilità integrate, con sviluppo in ambienti digitali diversi⁸ e ricadute significative sul piano del profilo educativo degli apprendenti, con produzione di prodotti multimediali definiti in autonomia dagli studenti e momenti di valutazione

⁸ Gli studenti hanno lavorato con strumenti di CMC, strumenti di scrittura collaborativa, applicazioni del Web 2.0.

formativa e sommativa (Synekop 2020). Di contro, gli aspetti che hanno richiesto maggiori interventi di messa a punto e revisioni hanno riguardato la selezione delle risorse digitali di prima esplorazione del web e la dimensione interattiva tra il gruppo di lavoro dei tirocinanti e il gruppo classe (fornire un modello di task di *esecuzione* delle conoscenze acquisite) che dovrebbe esemplificare il genere discorsivo richiesto da alcuni task del WQ. Nei prossimi paragrafi, questi due punti saranno considerati in maggiore dettaglio.

4.2. Questioni di input e competenze obiettivo

Saper analizzare e scegliere input interessanti e comprensibili per il livello di competenza linguistica degli apprendenti rientra senza dubbio nelle competenze professionali di chi insegna e saper definire la cornice e le risorse di una ricerca consapevole in rete presuppone di saperne sfruttare la complessità per aiutare gli apprendenti a costruire dei percorsi strutturati tra le molte risorse digitali presenti. Aiutare gli studenti a lavorare linguisticamente in Internet, poi, può risultare particolarmente efficace per svariate ragioni: per la rilevanza che esso riveste nella sfera comunicativa degli italiani, che lo praticano o vi si esprimono in quote importanti e non eludibili (Censis-Ucsi 2017); per i diversi dispositivi mobili disponibili (smartphone, tablet ecc.) che ne garantiscono un uso continuo grazie anche all'accesso ai servizi offerti; infine, perché vi sono migrati i vari sistemi di comunicazione oggi diffusi (ad esempio giornali online, comunicazione di posta elettronica, blog ecc.). Di contro, una definizione unitaria della rete è sfuggente, se non poco utile, e la coesistenza stratificata delle sue evoluzioni nel tempo genera un insieme magmatico con specificità di elementi tecnologici, modalità trasmissive, caratteristiche linguistico-comunicative di volta in volta diverse (Pistolesi 2018).⁹

In uno spazio di comunicazione così complesso, la lingua non è riducibile alle sole variazioni dovute al canale (varietà diamesica) e si articola in usi caratterizzati per lo più da un continuum di varietà diafasiche e diastratiche. In questo senso, dunque, Internet si configura come «un insieme di ambienti diversi, un contenitore di contenitori, cioè di varietà linguistiche diverse, piuttosto che una macrovarietà di lingua» (Patota, Rossi 2018: 10). Anche sul piano macrolinguistico, si incontrano testi di natura molto variabile per funzionalità sociale, ipertestualità, multimodalità e scelte d'uso del codice

⁹ Gli studi hanno cercato di descrivere tale insieme concentrando di volta in volta l'attenzione su parametri relativi agli aspetti tecnologici (la distinzione tra sistemi sincroni e asincroni, tra modalità di trasmissione uni/bidirezionale, tra due o più persone ecc.) e/o sugli aspetti più propriamente linguistici della comunicazione mediata da dispositivi informatici.

verbale o iconico.¹⁰ Per definire un quadro d'insieme che renda conto anche delle scritture più formali e tecniche rappresentandole nella specificità della loro natura digitale, Palermo (2018) suggerisce di trasferire sui testi la già menzionata distinzione tra utenti nativi e immigrati digitali (Prensky, 2001) così da classificarli in base al loro

gradiente di digitalità: scarso o nullo nei testi cartacei nati prima della rivoluzione informatica e importati in archivi digitali (per esempio, l'archivio storico di un quotidiano o di una biblioteca), intermedio in quelli scritti con l'ausilio del supporto digitale ma concettualmente non dissimili dal testo tipografico (un articolo per una rivista scientifica, una tesi di laurea), alto in testi concepiti per la rete e inconcepibili al di fuori di essa (una conversazione in chat, un blog, i post sui social network). In queste scritture, che definiamo 'native digitali', caratteristiche del cosiddetto web 2.0, si concentrano le maggiori innovazioni della testualità digitale (Palermo 2018: 52).

Oltre alla eterogeneità o complessità della dimensione linguistica e testuale dell'italiano in rete, un altro aspetto con cui i tirocinanti possono confrontarsi nel costruire un WQ è costituito dall'intreccio e dal costante dialogo che attraversa le lingue, i linguaggi e le modalità comunicative presenti in rete. Notoriamente, di tale complessità il World Wide Web è un'emblematica manifestazione. Il Web permette infatti di accedere a un insieme di ambienti digitali in cui la lingua è fortemente caratterizzata da un'intrinseca multimodalità giacché le applicazioni e gli strumenti «from text messaging and Twitter to Flickr and Facebook allow and encourage users to integrate text with images, audio, and video. Multimodal content has become widely accepted [...] in digital communication» così come dalle pratiche di multilinguismo e di translanguaging¹¹ allorché «online environments are seeing an ever-increasing mix of languages» (Godwin-Jones 2018: 8-9).

Nelle precedenti edizioni del DULCIS, era emerso che le maggiori difficoltà risiedevano nel saper valutare il grado di complessità dei testi, nel classificarli in riferimento al genere, alla funzione comunicativa prevalente, alla funzionalità per il task proposto ecc. Nell'edizione qui discussa, i tirocinanti dovevano tenere presenti sia il livello di competenza linguistica degli studenti (B1) sia le finalità del progetto WQ (promuovere lo sviluppo delle competenze accademiche relative al parlato funzionale pianificato finalizzato alla valutazione orale). Il primo aspetto ha ad esempio imposto di escludere il collegamento a una voce dell'enciclopedia Treccani online perché troppo complessa. Il secondo aspetto ha sconsigliato di inserire i link alle

¹⁰ Molti studi si sono soffermati sui caratteri di brevità, dialogicità e frammentarietà tipici dei testi informali e ne hanno evidenziato i tratti di affinità con usi e modalità ricorrenti nel parlato spontaneo in interazione.

¹¹ Sulla formazione degli insegnanti all'educazione multilingue cfr. García e Kley (2019).

videolezioni sui modi di dire dei vari insegnanti YouTube per evitare che la preparazione della presentazione finale si riducesse a una semplice riproduzione di spiegazioni preconfezionate e per far sì che richiedesse la rielaborazione critica di fonti diverse, seppure meno articolate sul piano multimediale. Circa la qualità digitale dei testi da proporre tra le prime risorse di documentazione, visto il prodotto finale richiesto agli studenti, si sono considerati soprattutto quelli con un gradiente di digitalità intermedia, che hanno anche il pregio di una buona stabilità nel tempo e presentano generalmente caratteristiche linguistiche e testuali utili allo sviluppo delle competenze di livello accademico, senza escludere esempi di post e blog d'autore.

In proposito, è utile richiamare l'attenzione sul concetto di *mediazione* descritto nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue - Volume complementare* (QCER-VC 2020). Il termine rimanda a una concettualizzazione ampia in cui sono compresi i processi che rendono possibile la cooperazione e la condivisione di contenuti connotati in senso socioculturale. Tale capacità riguarda, a maggior ragione, i processi in cui si realizza una mediazione crosslinguistica e crossmediale. Nel QCER-VC, il concetto di mediazione abbraccia più dimensioni allorché è specificato che «la lingua A e la lingua B possono essere lingue differenti, varietà della stessa lingua, registri della stessa varietà, modalità della stessa lingua o varietà, o una combinazione di tutte queste opzioni» (QCER-VC 2020: 111-112). In questo senso, due compiti previsti nel WQ (ricercare in rete esempi d'uso dei modi di dire scelti e presentare dei modi di dire simili nelle lingue conosciute nel gruppo) implicano attività mirate di rielaborazione intralinguistica (ad esempio trasformare in forma orale i contenuti di un testo scritto), interlinguistica e, quando comprendono testi iconici o multimediali, intersemiotica.

Un ultimo aspetto su cui prestare attenzione è stata la necessità di proporre quattro pacchetti bilanciati di risorse tematiche tra loro rapportabili per ampiezza, profondità e tipo dei contenuti. Solo in questo modo, infatti, ogni gruppo avrebbe potuto affrontare il proprio percorso con un corredo di strumenti simile. Nella prima versione presentata dai tirocinanti, sono stati proposti cinque link a risorse generali e due o tre link tematici a pagine di istruzione e spiegazione online. Nella versione definitiva, per ogni area tematica, le risorse sono state definite in base alle loro caratteristiche ed erano presenti quattro link: uno a un dizionario dei modi di dire (per esemplificare la ricerca per parola chiave), uno a una lista con le principali espressioni e le relative definizioni brevi, uno a una lista ragionata con modelli di descrizione più articolata e uno a un testo con un alto gradiente di digitalità in cui sono proposti elementi di riflessione sul tema dei modi di dire nella particolare area semantica esplorata. A questi quattro

pacchetti di risorse seguiva una lista di cinque risorse comuni (articoli di approfondimento del tema generale dei modi di dire ecc.).

Per definire la versione finale del WQ, quindi, oltre a lavorare su una più fine selezione e organizzazione criteriiale degli input linguistici e testuali, i tirocinanti hanno dovuto riflettere sulla qualità dei materiali di prima documentazione proposti e sulla loro funzionalità nell'incentivare una ricerca critica e rielaborativa rispetto a occasioni di fruizione più passive sul modello delle risorse "istruttive" a distanza.

4.3 Questioni di rappresentazione e realizzazione

Il secondo punto che è utile approfondire riguarda la rappresentazione che i tirocinanti proiettano dell'insegnamento linguistico e della sua realizzazione. Ogni azione nell'educazione linguistica si fonda su una concezione dell'apprendimento linguistico che plasma, più o meno consapevolmente, l'agire dell'insegnante. Nella formazione all'uso didattico delle TIC, è particolarmente importante che i tirocinanti si interrogino sulle pratiche operative messe in atto nei loro interventi¹² perché farle emergere dall'ambito delle pratiche presupposte significa poterle interrogare l'appropriatezza o valorizzare la rilevanza per consolidarle.

Su questo fronte, le difficoltà incontrate dai tirocinanti sono spesso riconducibili al loro posizionamento prospettico rispetto al ruolo che un insegnante svolge o dovrebbe svolgere in un evento didattico. Come indicato da una partecipante, nelle attività iniziali di osservazione in aula risulta difficile «passare dall'altra parte della cattedra» (Tirocinante 1-2019), cioè guadagnare la prospettiva dell'insegnante staccandosi dalla dimensione esperienziale da studente. In proposito, le schede di osservazione compilate indicano difficoltà di identificazione di aspetti sostanziali sia rispetto a una visione complessiva di ciò che accade a lezione sia riguardo alle diverse componenti che un insegnante deve monitorare in tempo reale per rendere efficace l'intervento didattico e massimizzare le opportunità di partecipazione degli studenti.

Nelle attività di partecipazione guidata e di tipo ideativo, le difficoltà osservate risiedono nel riuscire a mantenere la duplice prospettiva che consente a un insegnante di garantire uno svolgimento logico e sequenziale delle attività di apprendimento in corso e di vederle dalla prospettiva degli studenti così da garantire loro gli spazi di interazione, confronto e co-costruzione della lezione nel suo farsi. Comprensibilmente, in tali occasioni, i tirocinanti sono molto concentrati sulla performance richiesta e in ansia per

¹² Nel DULCIS e nel PEFIL, in linea con l'enfasi posta sulle capacità di autovalutazione degli insegnanti, sono previste diverse attività sulla riflessività professionale nell'insegnamento.

il compito di *fare gli insegnanti* con dei coetanei, ma è interessante osservare come ciò li porti spesso a perdere la capacità di decentramento sui propri interlocutori e ispiri loro modalità didattiche frontali e trasmissive.

Nel frangente della creazione di un WQ, era dunque evidente l'importanza di una presentazione del progetto agli studenti per consentire ai tirocinanti di comprendere meglio il processo di lavoro richiesto e le sue componenti. Nell'edizione del DULCIS in discussione, è stata richiesta per la prima volta una presentazione multimediale più elaborata con lo scopo di lanciare adeguatamente il progetto; esemplificare il lavoro previsto e dare ai tirocinanti l'opportunità di riflettere sull'importanza della dimensione dialogica nella classe di lingua. La richiesta ha garantito agli aspiranti insegnanti un'occasione preziosa per esercitare la riflessività che dovrebbe accompagnare l'azione di chi insegna. La preparazione della presentazione multimediale ha poi permesso di "costruire" il momento del dialogo con la classe mentre la discussione durante la revisione dei suoi diversi passaggi ha facilitato il confronto sugli aspetti che consentono di andare oltre la semplice lezione frontale.

Per cogliere i passaggi di questa fase di tutoring, è utile dettagliare l'evolversi della presentazione dalla prima all'ultima versione sia in termini quantitativi che qualitativi. In questa fase, infatti, il lavoro di supervisione, oltre a garantire una migliore presentazione del progetto agli studenti, aiuta i tirocinanti a *notare* alcuni aspetti focali dell'azione didattica e permette loro di prefigurare la natura dell'intervento da tenere in classe.

La proposta di presentazione multimediale del WQ, intitolata *A tutta birra!*, discute alcune espressioni idiomatiche relative alle bevande per esemplificare un possibile percorso sui relativi modi di dire. L'idea è efficace e accattivante giacché, tra i momenti topici della socialità studentesca, l'aperitivo sotto i portici è sicuramente uno dei più apprezzati. L'impostazione della prima versione, però, evidenzia la difficoltà di decentrarsi dall'idea dell'insegnante-regista dell'evento lezione che somministra consegne ed "eroga" compiti allorché consiste in un'esposizione in cui la lingua è nel registro formale di un discorso scritto e in cui sono ordinatamente impartite conoscenze, istruzioni e descrizione dei compiti da svolgere nel WQ in un unico flusso comunicativo unidirezionale.

Analizzando le diverse versioni, si nota che, quantitativamente, la ridefinizione della presentazione è esemplificata dal passaggio dalla sequenza di 13 slide inizialmente proposta alle 23 slide della versione usata in classe. Qualitativamente, i cambiamenti apportati riguardano la diluizione di alcuni passaggi fondamentali della presentazione del WQ quali:

- la semplificazione linguistica (qualità parlata del discorso, riduzione di frasi complesse, passaggi di mediazione dei testi scritti citati, ridondanza e maggiori rimandi al quadro complessivo del percorso di progetto proposto ecc.);

- la dimensione interattiva e co-costruita della didattica (“spezzettamento” dei contenuti inframmezzati da domande-sfida, indizi sotto forma di suggerimenti iconici o verbali, inviti a osservare esempi di uso linguistico, richieste di opinione su tali esempi, problemi linguistici da risolvere, realizzazioni-modello);
- l’equilibrio tra il compito di fornire un modello esemplificativo del prodotto “presentazione multimediale” richiesto alla fine del WQ e il compito dell’insegnante di motivare e mediare la comprensione e l’accesso ai task da svolgere invitando a porre domande e a intervenire.

Una possibile esemplificazione riguarda la presentazione dell’espressione *a tutta birra*, contenuta nel titolo del progetto: in un’unica densa diapositiva di scarsa leggibilità ne sono inizialmente proposte tre definizioni da fonti diverse. Circa il compito di individuare in rete degli esempi d’uso significativo dei modi di dire discussi, per l’espressione *a tutta birra*, sono presentati il manifesto di un film, la pubblicità di un festival della birra e quella di una gara di corsa agonistica. La domanda di osservazione proposta tradisce, nella sua formulazione, una certa enfasi sulla dimensione istruttivo-prescrittiva, se non proprio valutativa: «Secondo voi, in quale di questi esempi l’espressione “a tutta birra” viene usata correttamente?». Una notevole densità informativa caratterizza anche le due slide successive che presentano in altre lingue altre quattro espressioni idiomatiche e i modi di dire con un significato simile a quelli in italiano. L’impostazione che emerge dalla presentazione è dunque quella della lezione frontale in cui i ruoli sono polarizzati e alla classe è chiesto solo di ascoltare per comprendere le istruzioni sui compiti e gli esempi che dovrà poi saper eseguire.

Nella versione finale, è richiesto di individuare il significato delle parole chiave nei modi di dire proposti con un primo abbinamento parola-immagine. Ciò permette di tenere conto del fatto che, vista l’origine storica di molte espressioni idiomatiche, spesso la parola chiave non è di uso frequente nella lingua quotidiana (come nel caso di *staffa* nell’espressione *bere il bicchiere della staffa*). In seguito, un’attività di abbinamento metalinguistico invita ad associare ogni espressione alla relativa definizione. Successivamente, la sfida interlinguistica richiede un collegamento tra le quattro espressioni italiane discusse e quattro modi di dire idiomatici in altre lingue. In questa attività, gli studenti possono mettere in gioco le competenze in lingua madre o in altre lingue seconde o comunque attivare quelle competenze linguistiche trasversali che permettono di individuare tratti di somiglianza linguistica ed esprimere ipotesi ragionate lavorando sul lessico potenziale.

Di conseguenza, nel confronto che ha interessato la revisione concordata della presentazione multimediale, i tirocinanti hanno potuto ragionare sulle modalità per coinvolgere gli studenti nel progetto che questi avrebbero

dovuto svolgere in autonomia; hanno potuto prestare attenzione alla necessità di lasciare agli studenti il tempo e gli spazi per partecipare a tale condivisione e hanno avuto la possibilità di riflettere sull'importanza di saper seguire lo sviluppo della discussione con la classe derogando dal piano del discorso predefinito. Il valore formativo che consegue da questo passaggio riflessivo è evidente nelle parole di una tirocinante:

abbiamo visto come la buona presentazione dei materiali didattici e del compito da svolgere sia fondamentale sia per stimolare l'interesse degli studenti sia per fornire tutti gli strumenti e metterli nelle condizioni di lavorare in maniera adeguata sul materiale. Rispetto a ciò ad esempio, il lavoro sulla Web Quest e in particolare sulla sua presentazione è stato fondamentale [...], abbiamo dovuto lavorare sul materiale pensandolo in modo che potesse essere funzionale agli obiettivi [...] quindi la costruzione di un materiale quanto più possibile interattivo e di gruppo (Tirocinante 4-2020).

Valore formativo che emerge anche rispetto all'uso didattico delle TIC.

Uno dei progetti che ci ha viste più impegnate è stato la realizzazione di un WebQuest rivolto a un livello B2 riguardante la musica d'autore italiana. Non avendo mai elaborato prima di quel momento un'attività del genere, abbiamo dovuto capire cosa fosse un WebQuest, a cosa servisse e come doveva essere organizzato [...] la produzione effettiva dell'attività è stata tra le più complesse, sia per la definizione degli obiettivi, sia per i numerosi materiali da fornire e organizzare in maniera appropriata. Il feedback degli studenti è stato molto gratificante, dato che sono riusciti a organizzarsi in maniera indipendente e a cogliere in pieno il senso dell'attività, creando dei prodotti originali, per nulla superficiali e molto ben fatti. La messa a punto di questi materiali autentici¹³ ci ha permesso di sperimentare l'uso delle TIC in maniera concreta, facendoci rendere conto del fatto che se le ricerche in rete sono ben indirizzate, possono essere una grandissima risorsa sia per gli studenti che per gli insegnanti (Tirocinante 2-2018).

I tirocinanti testimoniano, infine, che la preparazione in gruppo di un WQ ben si presta a un'organizzazione del lavoro in rete e sulla rete, come indica quest'ultima testimonianza.

Sulla preparazione dei materiali, invece, abbiamo lavorato molto bene insieme, incontrandoci prima di persona e poi svolgendo il lavoro individualmente utilizzando fogli di google per lavorare a distanza ma comunque insieme, potendo vedere il lavoro sempre nel suo insieme in ogni

¹³ Di contro, è utile ricordare anche che, come nota Rodgers (2011: 364), il concetto di autenticità dei materiali linguistici è al centro di un'irrisolta questione metodologica. Si tratta della presupposta coincidenza tra la qualità dell'input linguistico che permette di attivare il processo di apprendimento e la lingua target che costituisce l'oggetto di tale apprendimento.

momento (attraverso google doc e google presentazioni), e comunicando via WhatsApp (Tirocinante 1-2018).

5. Conclusioni

Nella formazione all'uso didattico delle TIC di aspiranti insegnanti a studenti universitari internazionali, è importante sviluppare non solo le competenze digitali quanto piuttosto la consapevolezza dei punti di forza che un loro uso didattico mirato può favorire. Nelle diverse edizioni del tirocinio curriculare DULCIS, un elemento critico della formazione proposta ha riguardato appunto la difficoltà dei partecipanti nel cogliere la complessità del compito didattico allorché sfuggiva il quadro delle variabili interazionali in gioco e si tendeva ad adottare modelli tradizionali di didattica trasmissiva contrari a quella visione azionale centrata sugli apprendenti che caratterizza la glottodidattica più innovativa. Sono aspetti di cui i tirocinanti si trovano ad avere un'immediata (e faticosa) percezione sin dalle prime attività produttive in classe e che sfuggono all'attenzione quando si lavora su materiali multimediali usati in autonomia dagli studenti perché l'attenzione tende a focalizzarsi sugli aspetti tecnologici della progettazione dei materiali a scapito della definizione dell'azione didattica. In tal senso, è stata ideata una proposta sperimentale di produzione di WQ. Gli esiti di tale sperimentazione indicano che è particolarmente efficace richiedere ai tirocinanti di costruire percorsi o progetti didattici multimediali che mantengano una visione olistica degli ambienti e degli usi linguistici quotidiani degli studenti, così che questi possano metterli in gioco nei processi di apprendimento formale e informale e nelle diverse dimensioni d'uso del linguaggio (in funzione transazionale e relazionale, nella dimensione culturale e interculturale).

Abbiamo osservato come questi aspetti, centrali negli approcci umanistico-affettivi, possano essere naturalmente perseguiti chiedendo di ideare progetti sul modello dei WQ che, nelle varie declinazioni a cui abbiamo accennato, favorisce la co-costruzione di conoscenze, il confronto di punti di vista, lo sviluppo del processo di comprensione critica, la condivisione di emozioni e saperi nonché la capacità di adattamento tra interlocutori diversi. Realizzando un WebQuest e presentandolo alla classe, i tirocinanti hanno dunque l'occasione di riflettere su tre aspetti fondamentali del lavoro di insegnamento di una L2: l'importanza di una selezione attenta delle risorse, le ricadute delle modalità di condivisione di una proposta formativa e il ruolo di mediazione che un insegnante opera tra i materiali didattici, il progetto e i

task proposti. In tal senso, nella sua basilare linearità,¹⁴ l'uso di WQ nella formazione all'uso delle TIC per aspiranti insegnanti costituisce un modello sufficientemente flessibile e personalizzabile di attività con cui promuovere dei collegamenti integrativi forti tra ambiti di apprendimento formale e informale; di ricerca intenzionale e di scoperta inattesa; di apprendimento personalizzato e di tipo socioconnettivo. In particolare, riguardo alla formazione all'uso delle TIC nella didattica linguistica le caratteristiche che lo rendono adatto alla formazione glottodidattica in prospettiva operativa sono:

- la necessità di mettere in gioco le competenze digitali possedute (nell'usare spazi di condivisione, motori di ricerca, wiki, nel controllare completezza, affidabilità e usabilità delle informazioni ecc.) e di riconsiderarle nella prospettiva funzionale dell'insegnamento;
- il confronto e l'utilizzo di una pluralità di setting nello sviluppo dei task da proporre nel mare magnum di Internet;
- l'esigenza di creare opportunità di approfondimento tarate sui riceventi e di produrre percorsi di apprendimento situato in cui modificare, condividere e ampliare conoscenze ed esperienze pregresse;
- la possibilità di prefigurare una qualità e una quantità ragionata di informazioni da comprendere, elaborare e condividere nel gruppo di investigazione prima e con il gruppo classe poi;
- l'obiettivo di creare una combinazione efficace di attività che valorizzino sia la gestione autonoma sia quella coordinata considerando gli aspetti di interdipendenza tra i singoli in funzione del progetto collettivo;
- la centralità delle pratiche interattive e produttive nelle attività proposte;
- l'enfasi posta sull'importanza di una costruzione collettiva delle conoscenze;
- l'importanza della capacità espositive e di mediazione tanto della dimensione relazionale che cognitiva.

Nella sperimentazione, è emerso come la semplice produzione del WQ non garantisca ai tirocinanti la possibilità di prefigurare il carattere di partecipazione attiva che la didattica per progetti presuppone e che il lavoro da svolgere in un WQ dovrebbe richiedere sin dalla sua presentazione agli studenti. In questo senso, chiedere ai tirocinanti di realizzare una presentazione multimediale del WQ alla classe li porta a svolgere il duplice ruolo di insegnanti che illustrano e sollecitano la partecipazione a un percorso di ricerca e di modello operativo che esemplifica il prodotto e gli esiti di tale ricerca. Ciò "costringe" i tirocinanti a porsi nella duplice posizione di proponenti e riceventi in una compresenza di prospettive che può sfuggire in altre attività didattiche, quando l'aspirazione a cogliere l'essenza della

¹⁴ Come detto, diverse soluzioni evolutive sono seguite alle iniziali riflessioni di Prabhu (1987) sui task nella didattica e alle prime proposte sui WQ di Dodge (1995) e March (2003).

professione insegnante li porta ad adottare un approccio didattico *teacher-centred*.

Nell'insieme, insegnare e apprendere una lingua con le TIC implica di definire le relazioni dinamiche tra l'oggetto di apprendimento (la lingua), il soggetto apprendente (lo studente), il soggetto che affianca tale processo (l'insegnante) e l'ambiente digitale in cui l'input è esperito. La prospettiva da cui si definisce tale relazione dinamica indica in sé un orientamento su paradigmi dell'apprendimento, modelli di formazione e metodologie glottodidattiche. Nell'eterogeneo contesto della classe di lingua seconda, una simile dimensione sistemica è intrinsecamente complessa e può risultare difficile da cogliere, se non ardua da gestire, per degli studenti di laurea magistrale che si confrontano con l'aspirazione di diventare insegnanti di Italiano L2 in un tirocinio universitario. Nel quadro delle loro attività di osservazione e partecipazione all'insegnamento dell'italiano L2 in contesto universitario, abbiamo cercato di illustrare la logica che ha ispirato un intervento sperimentale di formazione sul campo e proposto alcune riflessioni circa le possibili ricadute dell'uso dei WQ nelle attività di insegnamento linguistico e nello sviluppo di competenze glottodidattiche con le TIC.

Riferimenti bibliografici

- Abbit, Jason – Ophus, John (2008), *What we know about the Impacts of Web-Quests: A review of research*, in «ACE Journal», 16/4, pp. 441-456.
- Alias, Norlidah – Siraj, Saedah – Nazri, Mohd – Rahman, Abdul – Ujang, Alijah – Gelamdin, Rashidah Begum – Said, Aniza Mohd (2013), *Research and Trends in the Studies of Webquest from 2005 to 2012: A Content Analysis of Publications in Selected Journals*, in «Procedia – Social and Behavioral Sciences», 103, pp. 763-772.
- Akhand, Mohd (2015), *Project Based Learning (PBL) and Webquest: New Dimensions in Achieving Learner Autonomy in a Class at tertiary Level*, in «PAAL Journal», 19/2, pp. 55-74.
- Akçay, Ahmet (2017), *The Opinions of the Turkish Teacher Candidates about the Webquest*, in «Universal Journal of Educational Research», 5/11, pp. 1986-1994.
- Aina, Samuel Ayobami – Sofowora, Alaba Olaniyi (2013), *Perceived Benefits and Attitudes of Student Teachers to Web-Quest as a Motivating, Creative and Inquiry-Based Learning Tool in Education*, in «Higher Education Studies», 3/5, pp. 29-35.

- Altstaedter, Laura Levi – Jones, Brett (2009), *Motivating Students' Foreign Language and Culture Acquisition Through Web-Based Inquiry*, in «Foreign Language Annals», 42/4, pp. 640-657.
- Aydin, Selami (2015), *WebQuests as language-learning tools*, in «Computer Assisted Language Learning», 29/4, pp. 765–778.
- Baelo, Sonia (2010), *Blended Learning and the European Higher Education Area: The Use of WebQuests*, in «Porta Linguarum», 13, pp. 43-53.
- Bali, M Maha – Cronin, Catherine – Jhangiani, S. Rajiv (2020), *Framing Open Educational Practices from a Social Justice Perspective*, in «Journal of Interactive Media in Education», 1, pp. 1-12.
- Bearzi, Francesco – Colazzo, Salvatore (2017), *New WebQuest: Apprendimento cooperativo, comunità creative di ricerca e complex learning nella scuola di oggi*, Milano, FrancoAngeli.
- Brown, Gillian – Yule, George (1983a), *Discourse analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, Gillian – Yule, George (1983b), *Teaching the spoken language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Calvani, Antonio – Menichetti, Laura (2014), *Gli Open Educational Path: per una accezione epistemologica di "apertura"*, in «Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete», 14/1, pp. 86-98.
- CE (2000): Commissione delle Comunità Europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf (ultima consultazione: 30.10.2020).
- CEFR-CV (2020): Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages. Companion Volume*, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (ultima consultazione: 10.1.2021).
- Cella, Roberta – Viale, Matteo (2020), *La didattica dell'italiano ai tempi del distanziamento sociale*, in «Italiano a scuola», 2, pp. I-VI.
- Censis-Ucsi (2017), *Quattordicesimo Rapporto sulla comunicazione. I media e il nuovo immaginario collettivo*, Milano, FrancoAngeli.
- Chapelle, Carol (2010), *The spread of computer-assisted language learning*, in «Language Teaching», 43/1, pp. 66-74.
- Chen, Julian ChengChiang (2019), *Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A WebQuest Approach*, in «MEXTESOL Journal», 43/2, pp. 1-7.

- Colazzo, Salvatore (2007), *Formare al pensiero abduttivo con Webquest*, in Gaetano Domenici (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*, Roma, Monolite, 2007, pp. 19-38.
- Corujo-Vélez, María-Carmen – Gómez-del-Castillo, María-Teresa – Merla-González, Alma-Elizabeth (2020), *Constructivist and collaborative methodology mediated by ict in Higher education. Constructivismo y metodología colaborativa mediada por TIC en educación superior usando webquest*, in «Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación», 57, pp. 7-57.
- CoUE (2018): Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (ultima consultazione: 30.10.2020).
- Da Rold, Marilena (2010), *Uso della Web-quest nell'insegnamento della microlingua del diritto in Spagna*, in Cristina Capuzzo – Elena Maria Duso – Luisa Marigo (a cura di), *Insegnamento dell'italiano L2/LS all'Università: Nuove sfide e opportunità*, Padova, Il poligrafo, pp. 261-280.
- Diadori, Pierangela (a cura di) (2010), *Formazione, qualità, certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Firenze, Le Monnier.
- DigComp 2.1. Il quadro di riferimento per le competenze digitali dei cittadini, Con otto livelli di padronanza ed esempi di utilizzo*, Traduzione ufficiale in lingua italiana a cura dell'Agenzia per l'Italia Digitale (AgID), https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/digcomp2-1_ita.pdf (ultima consultazione: 31.01.2021).
- Dodge, Bernie (1995), *WebQuests: A technique for internet-based learning*, in «Distance Educator», 1/2, pp. 10-13.
- Dodge, Bernie (2001), *FOCUS. Five Rules for Writing a Great WebQuests: A technique for internet-based learning*, in «Learning & Leading with Technologies», 28/8, pp. 6-9 e p. 58.
- European Commission (2018), *SELFIE-Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technology*. https://ec.europa.eu/education/schools-go-digital_en (ultima consultazione: 30.10.2020).
- Fallani, Gerardo (2017), *Il Web come piattaforma. L'e-learning oltre i recinti tecnologici*, in «InSegno», 1-2, pp. 20-26.
- Federle, Giovanni – Stefani, Carla (2006), *Webquest: ricercare a più voci*, in Monica Banzato – Vittorio Midoro (2006), *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Ortona, Menabò edizioni, pp. 173-182.

- Fragai, Eleonora – Fratter, Ivana – Jafrancesco, Elisabetta (2017), *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*, Roma, Aracne.
- Fragai, Eleonora – Fratter, Ivana – Jafrancesco, Elisabetta (2018), *Nuovi profili e nuovi bisogni degli studenti universitari di italiano L2*, in «Italiano a stranieri», 23, pp. 20-24.
- Fratter, Ivana (2017), *Usa delle TIC per studenti universitari*, in Fragai, Fratter, Janfrancesco 2017, pp. 183-275.
- Fratter, Ivana (2019), *Preferenze per i materiali di studio in italiano L2: la carta o il digitale?*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 89-97.
- Fratter, Ivana – Altinier, Micol (2015), *Gli apprendenti di italiano L2 all'università e le loro abitudini tecnologiche*, in Francesca Helm – Linda Bradley – Marta Guarda – Sylvie Thouësny (a cura di), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference*, Padova-Dublin, Research-publishing.net, pp. 177-180.
- Galliani, Luciano (a cura di) (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza.
- García, Ofelia – Kleyn, Tatyana (2019), *Teacher education for multilingual education*, in Carol Chapelle (a cura di.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Hoboken NJ, Wiley, pp. 1-6.
- Gilyazeva, N. Emma – Khakimova, F. Ilnara – Bulanova, N. Leysan – Zakirova, R. Liliya (2019), *WebQuest Technology as a Tool for the Formation of IT-Competence of Future Specialists*, in «Advances in Economics, Business and Management Research», 131, pp. 99-104.
- Godwin-Jones, Robert (2018), *Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system*, in «Language Learning & Technology», 22/2, pp. 8-27.
- Ibáñez Martínez, Raquel – Currás Móstoles, Rosa (2020), *La WebQuest, casi un cuarto de siglo después Su aplicación en la Educación Superior*, in Carmen Sánchez Ovcharov (a cura di), *Nuevas dimensiones de la educación: gamificación, TIC y e-learning*, Madrid, GKA Ediciones, pp. 143-153.
- Iskeceli, Sinem – Öner, Diler (2016), *Use of webquest design for inservice teacher professional development*, in «Education and Information Technologies», 21/2, pp. 319-347.
- Kelly, Michael – Grenfell, Michael (2004), *European Profile for Language Teacher Education. A frame of reference*, Southampton, University of Southampton.
- Koenraad, Ton (2010), *LanguageQuests in Language Education: Introduction*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 1-13.

- Manning, B. Jackie – Carpenter Laura Bowden (2008), *Assistive technology WebQuest: improving learning for preservice teachers*, in «TechTrends 52/6», pp. 47-52.
- Marani, Mario (2004), *Gli ambienti di apprendimento WebQuest*, in Luciano Galliani (a cura di) (2004), *La scuola in rete*, Bari, Laterza, pp. 136-153.
- March, Tom (2003), *The learning power of WebQuests*, in «Educational Leadership», 61/4, pp. 42-47.
- Melnik, Olga G. Sidelnik, Ellina A. Lutsenko, Nataly S. (2019), *Webquest in Teaching Students*, in *Proceedings of Social & Behavioural Sciences*, in «EpSBS», pp. 618-629.
- Mezzadri, Marco (2006), *Una proposta di utilizzo didattico di Internet: la webquest*, in «IN.IT», 18, pp. 2-7.
- Newby, David – Allan, Rebecca – Fenner, Anne-Brit – Jones, Barry – Komorowska, Hanna – Soghikyan, Kristine (2007), *European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL)*, Graz, European Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Palermo, Massimo (2018), *Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale*, in Patota, Rossi 2018, pp. 49-63.
- Patota, Giuseppe – Rossi, Fabio (a cura di) (2018), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, Firenze, Accademia della Crusca – goWare.
- Patota, Giuseppe – Rossi, Fabio (2018), *Premessa. L'italiano irretito o una (nuova) rete di varietà?*, in Patota, Rossi 2018, pp. 7-15.
- Pistoiesi, Elena (2018), *Storia, lingua e varietà della Comunicazione Mediata dal Computer*, in Patota, Rossi 2018, pp. 16-34.
- PolSELLI, Paola (2013), *Educazione linguistica: L2*, in Gabriele Iannàccaro (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, Società di Linguistica Italiana, Roma, Bulzoni, pp. 243-302.
- Prabhu, N. Singh (1987), *Second language pedagogy: A perspective*, Oxford: Oxford University Press.
- Prensky, Marc (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, in «On the Horizon», 9/5, pp. 1-6, <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf> (ultima consultazione: 20.01.2021).
- QCER-VC (2020) = *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999> (ultima consultazione: 10.03.2021).

- Rivoltella, Pier Cesare (2018), *Editorial. The third age of the media*, in «Research on Education and Media», 10/1, pp. 1-2.
- Rodgers, Theodore (2011), *The methodology of foreign language teaching: Methods, approaches, principles*, in Karlfried Knapp – Barbara Seidlhofer (a cura di), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, Berlin/New York, De Gruyter Mouton, pp. 341-372.
- Sadaghian, Shirin – Marandi, S. Susan (2016), *Using WebQuests as idea banks for fostering autonomy in online language courses*, in Salomi Papadima-Sophocleous – Linda Bradley – Sylvie Thouësny (a cura di), *CALL communities and culture – short papers from EUROCALL 2016*, Research-publishing.net, pp. 403-407.
- Santalucia, Diego (2015), *Competenza digitale e glottotecnologie per l'insegnante di italiano L2/LS*, in «Italiano LinguaDue», 1, pp. 157-183.
- Skehan, Peter (2003), *Task-based instruction*, in «Language Teaching », 36, pp. 1-14.
- Stoks, Gé (2002), *WebQuest: task-based learning in a digital environment*, in «Babylonia», 1, pp. 56-58.
- Stoks, Gé (2010a), *Task-based Language Learning and WebQuest*, in «Babylonia», 3, pp. 30-33.
- Stoks, Gé (2010b), *WebQuests in the Training of Teachers of Modern Languages*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 25-28.
- Synekop, Oksana (2020), *Webquest as Technology of Differentiated ESP Instruction at University Level*, in «The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes», 8/1, pp. 43-52.
- Trocarelli, Donatella (2018), *Tecnologie digitali e modelli formativi per la didattica dell'italiano*, in Matteo Viale (a cura di), *Esperienze di e-learning per l'italiano: metodi, strumenti, contesti d'uso*, Bologna, Bononia University Press, pp. 11-18.
- Van Lier, Leo (2010), *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice*, in «Procedia. Social and Behavioral Sciences», 3, pp. 2-6.
- Zlatkovska, Emilija (2010), *WebQuests as a Constructivist Tool in the EFL Teaching Methodology Class in a University in Macedonia*, in «CORELL: Computer Resources for Language Learning», 3, pp. 14-24.
-