

Didattica Digitale Integrata per l'apprendimento dell'italiano LS: un'esperienza didattica con le app

FABRIZIO RUGGERI

Integrated Digital Teaching for learning Italian as a foreign language: an educational experience with apps

This paper analyses a teaching experience for learning Italian as a foreign language in which an integrated digital approach is adopted. After a brief analysis of the main features of digital technologies for learning-teaching processes, the study outlines the teaching activities carried out with three web applications, analyzing their advantages and critical issues. Finally, the results of the questionnaires on students' perception of the learning experience are discussed.

Il contributo analizza un'esperienza didattica per l'apprendimento dell'italiano LS in cui si è adottato un approccio digitale integrato. A una breve analisi delle caratteristiche del digitale per i processi di apprendimento e insegnamento segue la descrizione delle attività didattiche realizzate con tre *web app*, analizzandone i vantaggi e le criticità. Infine, si commentano i risultati dei questionari sulla percezione degli apprendenti riguardo l'esperienza didattica compiuta.

FABRIZIO RUGGERI (fruggeri@ucm.es) è docente di italiano per stranieri presso l'Universidad Complutense de Madrid, nella Facoltà di Filologia, dove si occupa anche della formazione digitale dei docenti e della coordinazione della piattaforma digitale. Nello stesso ateneo è docente nel master di Didattica delle lingue straniere e seconde e nel master di Linguistica e tecnologie digitali. Come formatore di insegnanti di lingue straniere e seconde collabora con istituzioni e università europee ed è autore di pubblicazioni per l'insegnamento dell'italiano LS/L2.

Copyright © 2025 Fabrizio Ruggeri

Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Progettare un percorso di apprendimento-insegnamento deve necessariamente considerare, oltre agli obiettivi da raggiungere, anche il contesto in cui si muovono gli studenti. Se essi possono disporre di dispositivi mobili¹ ed avere facile accesso alle risorse digitali, ciò può aiutare il docente a sviluppare le competenze linguistiche nella lingua bersaglio e favorire la valutazione formativa.

L'uso del digitale per supportare l'apprendimento, sia dentro che fuori dell'aula, risponde anche a un cambio di paradigma che è il risultato della massiccia diffusione delle *app* e della possibilità di accedere al web. Questi due fattori, oltre alla crescente digitalizzazione delle aule universitarie e alla massiccia diffusione di *smartphone*, *tablet* e *laptop*², rendono possibile l'integrazione tra l'analogico e il digitale, combinando l'insegnamento in presenza e quello svolto sulle piattaforme digitali; inoltre, offrono la possibilità di una didattica multimediale che è senz'altro consona ai ritmi e alle aspettative degli studenti della *Generazione Z*³. Si possono quindi integrare modalità sincrone e asincrone di apprendimento, in approcci e modelli che vengono definiti in vari modi: ibrido, misto, combinato, integrato, semi presenziale, *blended*, "poroso" o Hyflex⁴ (Area-Moreira *et al.* 2023; Trujillo *et al.* 2022; Godwin-Jones 2020; Cronje 2020; MIUR 2020; Margulies *et al.* 2016; Driscoll 2002).

Al di là delle definizioni, l'importante è che il docente, in base al contesto, sappia come e quando integrare il digitale nell'azione didattica, e che i momenti in presenza e quelli virtuali siano un *continuum*, distribuendoli in modo coerente e bilanciato in tutto il corso, per facilitare e motivare l'apprendimento (Sangrà 2020; Bocconi *et al.* 2018).

Nel proporre attività sincrone e asincrone realizzate con gli strumenti e le risorse digitali si possono combinare vari approcci e modelli pedagogici (apprendimento cooperativo, costruttivismo, orientamenti cognitivo-funzionali, solo per citarne alcuni) che, integrando i momenti in presenza e quelli virtuali, possono attivare, aumentare e mantenere la motivazione, il coinvolgimento e l'attenzione degli studenti, favorendo l'apprendimento (Hernandez-Vaquero

¹ Alcuni autori differenziano i "mobili" (smartphone e tablet) dai "portatili" (computer di piccole dimensioni), ma in questo contributo includeremo i "portatili" nei "mobili".

² L'uso dei dispositivi elettronici personali come strumento di apprendimento forma parte di un approccio BYOD, acronimo di *Bring Your Own Device*, e ne fa un "partner" fondamentale per realizzare determinati esercizi.

³ Le persone nate tra il 1997 e il 2012, che costituiscono la fascia d'età degli studenti con cui si è svolta l'esperienza didattica di questo contributo. https://www.treccani.it/vocabolario/generazione-z_%28Neologismi%29/ (ultima consultazione: 22/07/2024).

⁴ Modello di insegnamento combinato, il cui nome deriva dall'unione dei concetti tipici dell'insegnamento ibrido (*hybrid*) e di quello flessibile (*flexible*), che vede in Beatty (2019) uno degli autori di riferimento.

et al. 2024; Busch-Lauer 2023; Rubio, Conesa 2022; Baggio, 2022; Cronje 2020).

Gli approcci a cui ci siamo riferiti poc'anzi sono caratterizzati dall'interazione / integrazione di molteplici conoscenze, e uno dei suoi punti di riferimento è rappresentato dal TPACK⁵, un quadro teorico che invita il docente a proporre una didattica in cui si integrino la conoscenza della materia che si insegna, le strategie pedagogiche più appropriate per farla apprendere, e la competenza tecnologica per creare attività e percorsi didattici anche con il digitale. Teorizzato da Mishra e Koeller (2006), il TPACK ha avuto vari aggiornamenti e, nella formulazione attuale, include un'attenzione particolare anche alla formazione docente e alla conoscenza del contesto (politiche educative nazionali, provenienza degli studenti, mezzi economici a disposizione delle istituzioni, curricula, ecc.) in cui si opera (Mishra 2019).

Integrare sia l'analogico che il digitale nella progettazione della didattica non è una prerogativa solo del TPACK: altri quadri di riferimento e modelli pedagogici, ad esempio il DigCompEdu⁶ (Redecker 2017) e il SAMR⁷ (Puentedura 2020), si basano su una didattica digitale integrata per favorire l'apprendimento, sottolineando che la competenza digitale del docente è un elemento fondamentale per produrre un insegnamento significativo ed efficace.

Questo contributo presenta attività didattiche realizzate in un contesto universitario, con studenti di italiano LS, in cui sono stati usati dispositivi mobili e *app* per sviluppare la competenza linguistica e facilitare la valutazione formativa.

Nei paragrafi che seguono, dopo una breve panoramica sullo stato dell'arte delle tecnologie e delle *app* utilizzate nell'esperienza didattica, si mostreranno esempi di esercizi proposti, in modalità sincrona e asincrona, agli apprendenti. Successivamente, si analizzeranno i risultati di un'analisi qualitativa basata sulla percezione degli studenti, con relativi commenti e alcune conclusioni tratte dall'esperienza didattica.

2. Le tecnologie digitali e l'apprendimento-insegnamento delle lingue straniere

2.1. Alcune buone ragioni per usare le tecnologie digitali nella didattica delle lingue

La revisione della letteratura sul rapporto tra le risorse e gli strumenti digitali e l'apprendimento linguistico costituisce il tema di questo paragrafo, che

⁵ *Technological Pedagogical Content Knowledge*

⁶ *European Framework for the Digital Competence of Educators*

⁷ *Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition.*

si basa sulle ricerche in cui le tecnologie digitali hanno supportato l'apprendimento di una lingua straniera⁸.

Negli studi analizzati si sottolinea che, affinché l'interazione tra i due fattori possa essere positiva, essa deve basarsi su competenza digitale docente, conoscenza di modelli teorici aggiornati, e integrazione di strumenti e risorse digitali e tradizionali; in tal modo si possono creare situazioni di apprendimento per motivare e coinvolgere gli studenti che, oltre a migliorare la competenza linguistica in lingua *target*, possono anche sviluppare e migliorare le loro competenze digitali e la loro alfabetizzazione digitale⁹ (Gagíc *et al.* 2023; Valera Yataco *et al.* 2023; Martínez Soto 2022; González 2020). Difatti, al contrario di quello che si potrebbe pensare, gli elementi relativi a ciò che è *digitale* non sempre sono posseduti o ben gestiti dagli studenti, sia nella vita reale che in ambito accademico (Sánchez-Caballé *et al.* 2020).

Integrare le tecnologie digitali per l'apprendimento-insegnamento linguistico può facilitare strategie didattiche in cui si propongono attività interattive realizzate anche in maniera collaborativa, che facilitano l'apprendimento della grammatica, migliorano la produzione scritta e lo sviluppo della competenza metalinguistica (Araújo, Hannachi 2024).

Il ricorso al digitale, se opportunamente progettato e realizzato, permette di adattare e personalizzare la presentazione delle informazioni e lo svolgimento degli esercizi, e ad avvantaggiarsene sono le classi in cui coesistono diversi livelli di competenze e abilità linguistiche. In questo senso, la tecnologia può essere un grande aiuto per personalizzare la didattica, dando la possibilità di accedere a una valutazione formativa che permette ai docenti di calibrare le attività da far svolgere, e agli apprendenti la possibilità di autovalutarsi e di seguire i ritmi di apprendimento a loro più consoni (Gagíc *et al.* 2023; Szabó, Kopinska 2023; Martínez Soto 2022; Márquez Cruz 2022; Navarro-Pablo *et al.* 2019).

Il ruolo delle tecnologie digitali come elemento facilitatore dell'apprendimento di una lingua straniera è dovuto anche alla loro multimedialità, che permette di lavorare con immagini, testo, audio, e video per favorire lo sviluppo della competenza linguistica: tale modalità permette di soddisfare differenti stili di apprendimento e di aumentare il coinvolgimento e l'interazione tra gli studenti, e tra questi ed eventuali interlocutori che hanno la lingua *target* come L1 (Kusmawan 2024; Tarricone 2021).

La possibilità di dare *feedback* agli apprendenti, sotto forma di documenti con cifre, percentuali, testi, grafici e diagrammi, in modalità sincrona e asincrona, è una delle caratteristiche più interessanti delle tecnologie digitali: tale *feedback* si può fornire attraverso le *app* installate sui dispositivi mobili, o sugli

⁸ È ciò che in letteratura si conosce come TELL: *Technology Enhanced Language Learning*.

⁹ Riteniamo che il docente, oltre a guidare ed aiutare nell'apprendimento linguistico, debba contribuire a sviluppare negli studenti tutte quelle competenze, anche digitali, che oggi giorno sono indispensabili per essere attori sociali consapevoli e (in)formati.

LMS¹⁰ istituzionali. Nella realizzazione di esami ed esercizi durante tutto il corso, dare un *feedback* servendosi della tecnologia offre informazioni preziose per l'autoapprendimento, può mantenere e aumentare la motivazione ed attivare la riflessione linguistica e metalinguistica, offrendo al docente la creazione di percorsi di apprendimento personalizzati (Praseteya, Syraf 2022). Inoltre, si pensi a quanto la tecnologia possa essere d'aiuto se usata nella valutazione di classi numerose, nelle quali i tempi di correzione e valutazione degli esercizi potrebbero essere molto (troppo) lunghi, a scapito di eventuali correzioni di rotta da parte del docente e degli stessi apprendenti.

Inoltre, usando le tecnologie digitali c'è la possibilità di applicare le dinamiche della *gamification* nei processi di apprendimento-insegnamento. Nel corso degli anni, a una delle prime definizioni del termine, per cui «gamification is the use of game design elements in non-game contexts» (Deterting *et al.* 2011: 10), ne sono seguite altre: da «Gamification is using game-based mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning, and solve problems» (Kapp 2012: 10), a «the use of game attributes outside the context of a game with the purpose of affecting learning» (Landers 2014: 757), è evidente che la *gamification* è un approccio dinamico e interattivo, che influenza positivamente la motivazione e il coinvolgimento degli apprendenti, i quali adottano strategie e dinamiche tipiche del gioco, applicandole a un contesto formale non ludico (Perez Gallardo, Gértrudix-Barrio 2021).

Le dinamiche dei giochi digitali in contesti educativi annoverano l'uso di *badge* in caso di buon esito degli esercizi realizzati, l'attribuzione di punti e premi, e la visione di barre di progresso: sono elementi che caratterizzano i meccanismi di azione-ricompensa e che fanno leva sia sulla motivazione estrinseca che su quella intrinseca (Dichev, Diceva 2017). Per alcuni autori, l'uso della *gamification* in contesti educativi può aumentare la motivazione estrinseca a discapito di quella intrinseca, indispensabile per un apprendimento significativo (Nicholson 2015), ma a questo proposito Korkmaz e Oz (2021: 1146) affermano che, nell'applicare una metodologia basata anche sulla *gamification*,

The potential of interactive games in promoting language learning should not be underestimated since the source of extrinsic motivation might help students to become intrinsically motivated learners.

La *gamification* sembra raggiungere l'obiettivo di attivare e mantenere alta la motivazione degli studenti non solo in attività isolate ma anche durante tutta la lezione e il corso, migliorare la loro concentrazione durante gli esercizi da svolgere e, attraverso l'interazione tra pari e lo svolgimento di attività collaborative, aumentare la coesione del gruppo classe, con ricadute positive sui

¹⁰ *Learning Management System*: Moodle e Google Classroom sono tra quelli più conosciuti.

processi di apprendimento e sui risultati accademici (Chiang 2020; Zoü 2020; Yü rü k 2019).

Nella progettazione dei percorsi di apprendimento di una lingua straniera, ricorrere agli strumenti digitali per la *gamification* permette la creazione di esercizi inclusivi, personalizzati e adattati al contesto, sia per le attività in classe che per quelle svolte sugli LMS o date come esercizi per casa (Syathroh *et al.* 2020), generando un abbassamento dell'ansia (Parra-Gonzalez *et al.* 2020; Turan, Meral 2018): a questo proposito, l'esperienza diretta insegna che, per non generare diatribe, eccessiva competitività e tensioni nel gruppo-classe, è fondamentale un'attenta gestione delle attività didattiche e delle dinamiche di gruppo da parte del docente, affinché la competitività insita in molte attività della *gamification* non generi frustrazione e demotivazione negli apprendenti.

2.2. Alcune criticità delle tecnologie digitali applicate alla glottodidattica

Insieme ai vantaggi elencati poc'anzi è opportuno elencare alcune criticità nell'uso del digitale per l'apprendimento-insegnamento, in modo da offrire elementi utili ad un suo eventuale uso in glottodidattica.

Chi si occupa dell'elaborazione di percorsi di apprendimento evidenzia che, nella loro progettazione, il docente dovrebbe sempre valutare con attenzione il contesto in cui si agisce, in modo che le sue proposte non aumentino il divario digitale tra gli apprendenti, spesso generato da fattori sociali, culturali ed economici (Szabó, Kopinska 2023; Martínez Soto 2022).

È poco utile, o addirittura controproducente, chiedere agli studenti di svolgere attività con *app* e dispositivi mobili se la competenza digitale della maggior parte della classe è scarsa, se si è intuito un rifiuto generalizzato verso il tecnologico/digitale, o se in classe o a casa non si può disporre di una buona connessione internet; altre limitazioni potrebbero essere la scarsa qualità dei dispositivi mobili a disposizione degli apprendenti, o una quantità eccessiva di attività didattiche da realizzare con strumenti e risorse digitali (Kusmawan 2024).

Un esagerato ricorso al digitale, se non bilanciato con attività analogiche in presenza e un'opportuna interazione in classe può diminuire, anziché aumentare, l'efficacia dell'azione didattica: quindi, è consigliabile che il docente combini i momenti sincroni con quelli asincroni, e insista il più possibile sulla collaborazione e l'interazione tra gli studenti, con attività collaborative svolte in coppia o in piccoli gruppi, anche con l'obiettivo di prevenire e attenuare un'eventuale eccessiva competitività individuale degli studenti (Kusmawan 2024; Sailer, Homner 2020).

Altra criticità delle tecnologie digitali applicate alla glottodidattica è il rischio di mettere al centro della progettazione dei percorsi di apprendimento

non l'apprendente ma le risorse e gli strumenti del web. Come sottolineato da Korkmaz e Oz (2021) c'è il rischio che i docenti diano più importanza alla tecnologia che alle sequenze didattiche, in una sorta di tecnocentrismo spasmodico, e che di conseguenza siano concentrati più sull'uso degli strumenti e delle risorse digitali finì a sé stessi, che sulle metodologie e le tecniche (digitali e pedagogiche) maggiormente efficaci per lo sviluppo della competenza linguistica.

3. L'esperienza didattica di questo contributo

3.1. Il contesto e gli obiettivi

L'obiettivo principale dell'esperienza descritta in questo contributo è stato lo sviluppo della competenza linguistica in italiano LS: oltre ad esso, nella programmazione sono stati tenuti in mente gli obiettivi secondari e trasversali che appaiono nell'elenco che segue, tenendo sempre ben presente il contesto in cui si operava.

Tutti i 22 studenti della classe¹¹ possedevano dispositivi mobili, erano abituati all'uso di *app*, a svolgere attività sulla piattaforma digitale istituzionale, e avevano una competenza digitale sufficiente per lo svolgimento degli esercizi proposti. Nell'aula in cui si svolgeva la lezione erano disponibili sia una connessione wi-fi di buon livello, che strumenti digitali a disposizione del docente.

Le attività svolte miravano a:

- sviluppare la competenza linguistica
- sviluppare la competenza lessicale
- favorire la riflessione metalinguistica e metacognitiva
- offrire valutazione formativa
- favorire la collaborazione tra pari
- aumentare la motivazione
- aumentare la dinamicità delle lezioni
- favorire l'interazione tra pari

Tutte le attività digitali proposte agli studenti sono state pensate per mantenere alta la motivazione e la dinamicità delle lezioni, in modo da incentivare il più possibile la presenza costante degli apprendenti in aula; consapevoli, però, che questo non sarebbe stato sempre possibile, si è anche offerta la possibilità, qualora lo studente non avesse assistito alla lezione, di poter comunque svolgere gli esercizi realizzati nella sessione sincrona, proponendogli di

¹¹ Apprendenti di livello B1 del QCER del corso di Laurea triennale in Lingue e letterature straniere dell'*Universidad Complutense de Madrid*, a.a. 2021-2022: 4 ore di lezione in presenza a settimana, lunedì e martedì, dalle 8:30 alle 10:30. Le lezioni si sono svolte nel secondo semestre, da gennaio a maggio del 2022.

realizzarli in modalità asincrona sull'LMS istituzionale, usando le *web app* di cui si parla nel presente articolo.

3.2. Gli strumenti digitali utilizzati

I tre strumenti usati per creare gli esercizi analizzati in quest'esperienza didattica sono generalmente definiti come *online tool*, *cloud based app*, *interactive software*, *web app* o *web based tool*: qui, per comodità, useremo il termine *web app*¹² per riferirci a Mentimeter, Padlet e Kahoot!.

Si tratta di applicazioni che funzionano su dispositivi mobili e su computer *desktop* ma che non devono essere scaricati o installati sui dispositivi in questione. Le tre *web app*, per essere usate, non obbligano l'utente a registrarsi o a inserire dati personali anche se, ai fini della valutazione formativa, può essere utile chiedere agli apprendenti di svolgere le attività usando un *account* personale creato *ad hoc*.

Gli esercizi proposti agli apprendenti sono stati creati con la versione gratuita delle *web app*, ritenuta sufficiente per gli obiettivi che ci si era proposti. Per accedere alle attività da svolgere era sufficiente digitare un codice numerico o alfanumerico sul proprio dispositivo, oppure scrivere il link dell'esercizio sul navigatore web del dispositivo usato, o inquadrare un codice QR, ricorrendo a un'applicazione installata sullo smartphone o il tablet: ogni attività creata con le tre *web app* era accessibile nelle tre modalità, in modo da offrire agli apprendenti il massimo della flessibilità nell'uso dei loro dispositivi mobili.

La scelta dei tre strumenti è stata determinata da diversi fattori: la loro facilità d'uso e l'alto livello di interazione che generano; l'accessibilità e la fruibilità delle tre *web app* su qualsiasi dispositivo, anche quelli non tecnologicamente avanzati; la possibilità di monitorare le risposte degli apprendenti e di generare statistiche, anche individuali, che sono fondamentali nella valutazione formativa per, eventualmente, introdurre modifiche nell'azione didattica; la molteplicità di impostazioni per variare la tipologia delle domande e delle risposte; la familiarità con tali strumenti, già conosciuti ed usati con esiti positivi in precedenti esperienze; l'abbondante letteratura scientifica sul loro uso in contesti di apprendimento linguistico; l'attraente aspetto grafico; la loro multimedialità; la rapidità per creare gli esercizi.

3.2.1 Mentimeter

Mentimeter¹³ permette la creazione di sondaggi e quiz online, con la possibilità di proporre agli apprendenti domande a scelta multipla o aperta. È una

¹² Una *web app* è un'applicazione accessibile tramite un *browser* web, che per funzionare ha bisogno di un collegamento internet alla web dell'*app* in questione.

¹³ <https://www.mentimeter.com/>

web app interattiva che si può usare sia in remoto che in presenza, le risposte sono visualizzate in tempo reale sullo schermo dei dispositivi usati, e con esse si possono generare grafici (anche del tipo *word cloud*), tabelle, o riquadri con piccole quantità di testo.

Il suo uso, in un contesto di apprendimento linguistico, favorisce la partecipazione di tutti gli studenti, anche quelli più vergognosi o che hanno paura di sbagliare, perché l'anonimato delle risposte (se si sceglie tale modalità) riduce l'ansia, e incoraggia gli apprendenti a partecipare e a rispondere in modo sincero. Permette inoltre di visualizzare, conservare e analizzare le risposte date dagli studenti per poter offrire un *feedback* immediato o posteriore allo svolgimento degli esercizi: ciò consente una valutazione formativa utile al docente (che può così analizzare l'efficacia dell'esperienza implementata) e all'apprendente (che potrà attivare una riflessione metalinguistica e metacognitiva), dandogli la possibilità di apportare eventuali modifiche alle azioni didattiche e alle strategie di apprendimento (Madiseh *et al.* 2023; Mohin *et al.* 2022).

Altri aspetti che caratterizzano le esperienze didattiche con Mentimeter, e che le differenziano da quelle realizzate con approcci basati esclusivamente sulle lezioni frontali in cui non si ricorre all'uso del digitale, sono l'aumento dell'interazione tra pari e con il docente, il coinvolgimento e la partecipazione attiva durante la lezione, e un maggior grado di attenzione e motivazione degli apprendenti: tutti elementi fondamentali per favorire l'apprendimento linguistico e le prestazioni accademiche (Ranjbaran *et al.* 2023; Darwin, Norton 2023; Chinaza 2020; Hill, Fielden 2017).

Altre ricerche sottolineano gli effetti positivi di Mentimeter sull'apprendimento del lessico, sia in fase ricettiva che produttiva, evidenziando la sua efficacia per richiamare alla memoria le parole apprese nelle lezioni precedenti, e per ampliare la competenza lessicale (Ocaña Marcelo 2022; Wong, Yunus 2020).

Tra le criticità dell'*app*, se usata nella versione gratuita, vi sono le restrizioni che limitano la quantità di modelli con cui elaborare le diapositive e i grafici; il numero massimo di partecipanti mensili che possono rispondere ai quiz; le restrizioni dei formati (PDF, Excel, immagini) che si possono usare per esportare i risultati delle risposte. Altro limite (che però a volte può essere un vantaggio, perché obbliga a scrivere risposte sintetiche e quindi riassumere i concetti chiave in poche parole) è il limite di caratteri nelle risposte.

Un'ulteriore potenziale criticità per l'uso di Mentimeter in tempo reale è data anche dalla necessità, per il docente, di essere flessibile e preparato per fornire un *feedback* immediato anche su argomenti che, a priori, non aveva previsto: ciò può costringerlo a improvvisi e inaspettati cambi di programma per soddisfare le necessità degli apprendenti, in momenti che non erano stati pianificati in precedenza.

3.2.2 Padlet

Padlet¹⁴ permette la ricerca, la creazione e la condivisione di contenuti multimediali. È una sorta di bacheca virtuale, un tabellone digitale su cui è possibile scrivere post, leggerli e commentare quelli pubblicati da altre persone.

Questo muro virtuale permette la condivisione di informazioni, agevolando lo scambio di idee, favorendo l'apprendimento collaborativo e un ruolo attivo degli studenti nei processi di apprendimento (Cerverò-Carrascosa *et al.* 2024; Arouri *et al.* 2023; Beltrán-Martín 2022). A tali risultati contribuisce anche la possibilità, per gli studenti, di pubblicare in modo anonimo i loro post e i commenti alle pubblicazioni dei compagni e del docente (Alberqui 2023; Lee *et al.* 2024).

L'uso di Padlet può avere effetti positivi sul coinvolgimento, la motivazione e la concentrazione degli apprendenti durante lo svolgimento delle attività didattiche; favorisce la partecipazione alle lezioni del corso e la realizzazione di esercizi collaborativi svolti sia in modalità sincrona che asincrona; permette, grazie alle sue caratteristiche, una didattica inclusiva (Lee *et al.* 2024; Chen *et al.* 2023; Mehta *et al.* 2021).

Padlet può avere ricadute positive sulla qualità della produzione scritta e della comprensione scritta nella lingua target, come risultato della visione delle produzioni scritte dei compagni e il confronto con le proprie: ciò attiverebbe la riflessione metalinguistica e metacognitiva, potenziate entrambe anche dai commenti del docente e di altri compagni, sempre che le attività e il clima in classe siano basati sulla condivisione e la buona gestione del gruppo-classe. La visione e condivisione di quanto scritto, infatti, può aiutare gli apprendenti a identificare i propri errori grammaticali e morfosintattici e ad apprendere nuovo lessico, fornendo un valido aiuto allo sviluppo della competenza linguistica in generale, e di quella lessicale in particolare (Ccoa 2024; Albarqui 2023; Beltrán-Martín 2022; Kharis *et al.* 2020).

Usato in modo appropriato permette una valutazione formativa che deriva dall'osservazione di quanto scritto dagli apprendenti: in base alla quantità e qualità dei materiali pubblicati sul muro digitale creato dal docente, egli può verificare il progresso dell'interlingua, ed eventualmente cambiare nel modo più opportuno le sue azioni didattiche per rendere più efficace l'apprendimento (Salas-Rueda 2024; Albarqi 2023).

3.2.3 Kahoot!

Kahoot!¹⁵ permette di creare questionari a risposta multipla, a cui si può accedere dal proprio dispositivo mobile o dal pc, inserendo un codice, un link, o facendo lo scanner di un codice QR: alle domande bisogna rispondere in un

¹⁴ <https://padlet.com/>

¹⁵ <https://kahoot.com/>

tempo prestabilito, che può essere variabile per ogni domanda del quiz. Le attività create con Kahoot! possono essere svolte in modalità sincrona e asincrona, con la visualizzazione immediata dei dati (risposte alle domande, o inserimento di parole richieste, sotto forma di nuvole di parole), con la possibilità di offrire un *feedback* immediato agli apprendenti. Queste caratteristiche ne fanno uno strumento digitale adatto alla valutazione formativa, al ripasso di temi visti in precedenza, e all'introduzione di nuovi argomenti del corso.

Praticamente tutte le rassegne sull'uso di Kahoot! a scopo didattico evidenziano che essa può influire positivamente sui risultati dell'apprendimento, aumentando la motivazione e la partecipazione attiva degli apprendenti, e l'interazione tra pari e con il docente (Hasumi, Chiu 2024; Luo 2023; Zhang, Yu 2021; Holbrey 2020).

L'uso di Kahoot! può contribuire ad aumentare concentrazione, partecipazione e motivazione degli studenti, aumentando la loro percezione di efficacia dell'apprendimento (Wang, Tahir 2020); in ciò svolge un ruolo fondamentale l'aspetto ludico che caratterizza le attività create, che rende più attraente l'apprendimento, aumenta la dinamicità delle lezioni (Zarzycka 2016), e riduce l'ansia nel rispondere alle domande dei questionari creati con la *web app* (Wang, Tahir 2020).

I corsi in cui è abituale l'uso di Kahoot! hanno il vantaggio di offrire un'autovalutazione che può aiutare gli apprendenti a comprendere meglio i contenuti della materia studiata (Plump, LaRosa 2017) e, dal punto di vista degli studenti, l'importante non è l'*app* in se stessa ma il fatto che il docente, usando Kahoot!, introduce nella lezione una dinamica che aumenta la partecipazione e l'interazione (Hernandez-Ramos, Belmonte 2020).

Per quanto riguarda l'apprendimento del lessico in LS/L2, nelle esperienze didattiche in cui si è ricorsi a Kahoot! comparando i risultati di gruppi sperimentali e gruppi di controllo, si segnala che il suo utilizzo può favorire la competenza lessicale, ed avere effetti positivi anche sulla competenza socio-pragmatica (Ünal, Yangin-Ersanli 2023; Tóth 2019; Klimova, Kacetl 2018).

Tra le criticità rilevate è da rilevare che, in alcune occasioni, gli apprendenti possono rispondere in modo superficiale, senza aver riflettuto sulle domande dei questionari, spinti da un eccessivo spirito di competizione con i compagni. Inoltre, visto che la *web app* non può funzionare in modalità *offline*, se la connessione ad internet non è di buona qualità, ciò può influire negativamente sulle dinamiche delle attività proposte e generare scontento e frustrazione (Zhang, Yu 2021; Wang, Tahir 2020).

Altre possibili criticità sono legate alla frequenza d'uso durante il corso, ai tempi di risposta, e alle dimensioni dei testi delle parole dei questionari: se questi 3 elementi non sono appropriati e ben calibrati dal docente, le conseguenze possono essere una diminuzione della dinamicità delle lezioni dovuta alla noia e alla perdita dell'effetto novità; la sensazione di ansia perché il tempo a disposizione per rispondere è troppo breve; la frustrazione per non riuscire

a leggere agevolmente le domande proiettate (Luo 2023; Zhang, Yu 2021; Wang, Tahir 2020).

4. Le attività didattiche realizzate con le tre *web app*

4.1. Esercizi con Mentimeter

Gli esercizi creati con Mentimeter sono stati proposti per raggiungere obiettivi differenti, e ciò ha determinato la scelta dei modelli grafici che più si adattassero allo scopo e il momento della lezione in cui si sono proposti.

All'inizio della seconda lezione di ogni settimana del corso, per collegarsi a quello visto il giorno precedente, e con l'obiettivo di ripassare e verificare quanto era stato appreso, alcune volte si è proposto agli studenti, in coppia, di commentare fra di loro e scrivere uno o più post sui temi visti nella lezione anteriore. Questa tipologia di attività aveva lo scopo di richiamare gli argomenti visti in precedenza, favorire l'autovalutazione, aumentare la partecipazione e l'interazione tra gli apprendenti, e aiutarli a concentrarsi sulla lezione che stava per iniziare: se le risposte erano proiettate e commentate in classe, cosa che avveniva con molta frequenza, gli studenti avevano la possibilità di una riflessione metacognitiva, e il docente ricavava informazioni utili per apportare eventuali cambi alla progettazione didattica. Nella Fig. 1 sono visibili alcune delle risposte, scritte dalle coppie di studenti con i loro dispositivi mobili e proiettate in aula, che miravano anche a favorire la riflessione metalinguistica e metacognitiva.



Figura 1: Risposte alla domanda “Cosa ho fatto ieri a lezione di italiano”.

Altre volte, le domande erano anch'esse poste all'inizio della lezione, focalizzandole però al recupero del lessico imparato nella lezione precedente: in tal caso (Fig. 2), si chiedeva agli studenti di scrivere sette parole nuove apprese il giorno prima e, come nell'attività precedente, le risposte erano proiettate in classe, apparendo in forma di *word cloud*, con le parole scritte con più frequenza che apparivano con le dimensioni maggiori. Anche in questo caso, l'obiettivo era quello di verificare e ampliare le conoscenze di ognuno e, contemporaneamente, apprendere dalle risposte degli altri.



Figura 2: Word cloud delle risposte alla domanda “7 parole della lezione di ieri”.

Con Mentimeter sono state create attività proposte anche alla fine di ogni lezione, con l'obiettivo di avere una valutazione formativa e un *feedback* di grande utilità sia per gli studenti che per il docente: gli apprendenti potevano valutare cosa avevano imparato, e la visualizzazione delle risposte dei compagni ha costituito un aiuto per espandere e verificare le proprie conoscenze, oltre che per attivare una riflessione metalinguistica e metacognitiva di quanto realizzato in classe.

Come si può notare dalle risposte¹⁶ relative a uno dei sondaggi proposti alla fine di quasi ogni lezione (Fig. 3), l'invito rivolto agli studenti era quello di scrivere qualsiasi azione didattica da essi realizzata in classe, con l'obiettivo di renderli partecipi e consapevoli non solo di cosa stavano imparando ma anche di come lo stavano facendo.

¹⁶ Per ragioni di spazio sono riportate solo alcune delle numerose risposte date dagli studenti.



Figura 3: Risposte alla domanda “Cosa ho fatto oggi”.

Oltre che all’inizio della lezione, la riflessione sul nuovo lessico visto in classe era proposta anche alla fine della medesima, chiedendo agli studenti di scrivere le parole nuove che avevano imparato. Questa attività, con le risposte proiettate sullo schermo, era anche l’occasione per lavorare sulla competenza grafemica, sulla base delle risposte che apparivano in tempo reale. In questo modo, il docente poteva rendersi conto di dove fossero gli eventuali problemi, ed offrire le risposte idonee alla correzione. Nella Fig. 4 appaiono le risposte date dagli studenti a uno dei sondaggi sul lessico, realizzato alla fine della lezione.



Figura 4: Word cloud delle risposte alla domanda “Parole nuove che ho imparato oggi”.

Senza l'ausilio di Mentimeter, le attività appena descritte, svolte in una classe con 22 studenti, magari con una lezione frontale e in modalità analogica, avrebbero generato la stessa quantità di informazioni (per il docente), e di conoscenza (per gli studenti)? Quanto tempo ci sarebbe voluto per ascoltare, leggere e analizzare tutte le risposte, e per ascoltare e dar voce a tutti gli studenti? E inoltre, le informazioni contenute nelle risposte degli studenti, come si sarebbero potute registrare e conservare? E le risposte date da uno studente, sarebbero state viste da tutti gli altri? Pensando a queste domande, e alle relative risposte, ci sembra che l'uso di Mentimeter influisca positivamente sulle azioni didattiche in termini di interazione, quantità delle informazioni per il docente e gli apprendenti, rapidità nell'avere a disposizione tali dati, possibilità di conservare e analizzare le risposte, e capacità di generare riflessioni metalinguistiche e metacognitive favorite (anche) dalla visione delle risposte dei compagni di classe.

4.2. Esercizi con Padlet

L'uso di Padlet, come strumento per praticare il più possibile la lingua target, e far quindi progredire l'interlingua degli apprendenti, è stato proposto per attività realizzate sia durante la lezione in presenza che in modalità asincrona, sulla piattaforma digitale istituzionale usata nel corso.

Nella Fig. 5 è riportato un esempio di attività realizzata alla fine di una lezione in cui erano stati presentati i verbi impersonali e, per mettere in pratica quanto visto in classe, si è creato un Padlet su cui gli studenti hanno scritto

quello che, secondo loro, è necessario per essere contenti e soddisfatti. Chi creava il post, oltre a scrivere un breve testo, doveva aggiungere un'immagine che rappresentasse il più possibile tale concetto, e dopo averlo pubblicato doveva leggere e commentare i post scritti dai compagni.

Un'attività di questo tipo ha tra le sue caratteristiche la multimedialità, aspetto tanto caro e importante per gli studenti della generazione Z; permette di praticare la lingua target senza paura di essere giudicati (se lo studente sceglie di rendere anonimo il suo post e/o il suo commento); rende possibile l'interazione tra pari, aumenta la motivazione e la dinamicità della lezione e, aspetto non secondario, fa esprimere agli apprendenti il loro stato d'animo, le loro aspettative e i loro desideri, elementi fondamentali nell'approccio umanistico-affettivo che ha caratterizzato il corso analizzato in questo contributo.

Inoltre, l'esercizio permette al docente di farsi un'idea di quanto sia stato acquisito sull'argomento in questione e di cosa, invece, debba essere approfondito e corretto, commentando eventualmente in classe i post e usandoli, in una fase successiva, per elaborare esercizi di rinforzo.

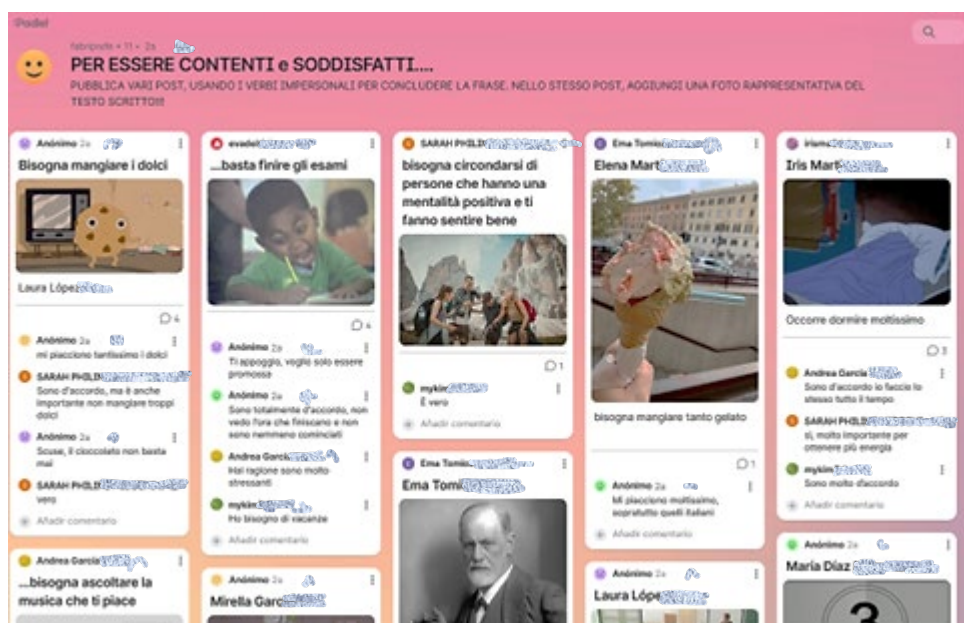


Figura 5: Padlet con i post degli studenti sul tema “Per essere contenti e soddisfatti”.

Padlet è stato usato per attività di tipo collaborativo anche per lavorare sulla competenza testuale, morfosintattica, grafemica e lessicale. Ad esempio, dopo che in casa gli studenti avevano letto ognuno un testo differente sullo stesso tema, si è chiesto loro di scrivere, in coppia, e durante la lezione in presenza, frasi che contenessero il lessico nuovo che avevano trovato in tali testi.

I post scritti e pubblicati dagli studenti sono stati poi letti e commentati in plenum, evidenziando graficamente le eventuali correzioni realizzate dagli studenti o dal docente (Fig. 6).

Questo tipo di attività, proposta in classe più volte durante il corso, ha permesso al docente di dare un *feedback* immediato agli apprendenti, aiutandoli nella riflessione metalinguistica e nello sviluppo della competenza linguistica, e ha favorito l'interazione e la collaborazione tra pari.



Figura 6: Padlet con i post degli studenti per l'attività "Parole in coppia".

Padlet si è dimostrato uno strumento ideale anche per lavorare in asincrono, ed è stato usato in tale modalità ogni volta che il tempo della lezione in presenza non era stato sufficiente per svolgere le attività didattiche previste; e si è dimostrato uno strumento di grande efficacia in più di un'occasione, quando le assenze a una lezione erano state numerose, per dare comunque l'opportunità di praticare la lingua target anche a chi quel giorno fosse stato assente.

Un esempio di attività svolta in modalità asincrona è riportato nella Fig. 7: dopo aver visto in classe il lessico e alcune strutture morfosintattiche relativi agli oggetti di uso quotidiano, ed aver constatato che non c'era tempo per svolgere tutte le attività previste, il docente ha creato un Padlet su cui gli studenti hanno pubblicato i loro post, seguendo le istruzioni e l'esempio fornito.

La lettura dei post scritti dagli studenti, tra l'altro, ha costituito una valutazione formativa che ha permesso al docente di verificare l'andamento della loro interlingua, e di apportare le opportune modifiche alle lezioni successive, in modo da lavorare sui punti da migliorare.

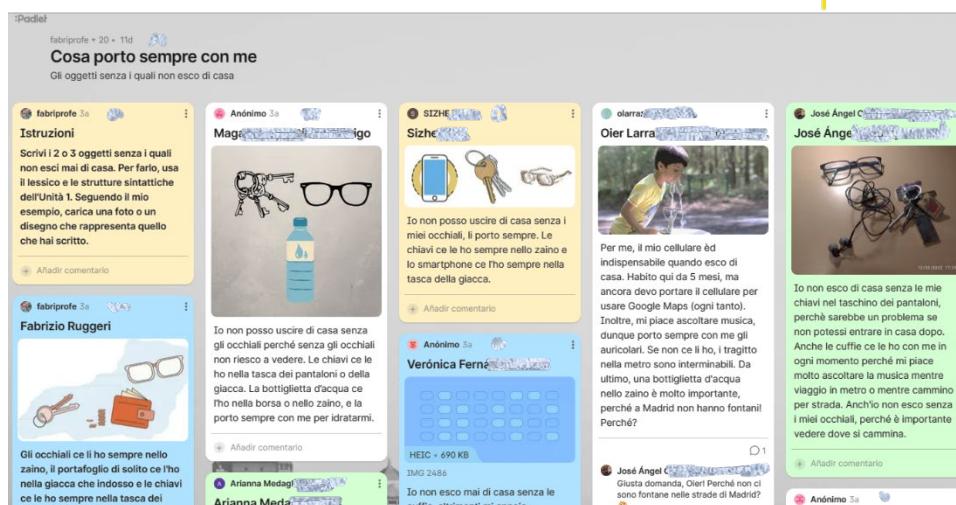


Figura 7: Padlet con i post degli studenti per l'attività "Cosa porto sempre con me".

Come si può evincere dalle attività con Padlet, il suo valore aggiunto (se comparato con una lezione frontale e senza ricorrere a risorse digitali) si può riassumere in: possibilità di lavorare con materiali interattivi multimediali (e conseguente aumento di motivazione e coinvolgimento degli apprendenti); quantità di interazione tra pari e uso della lingua meta anche oltre la lezione; funzionamento in modalità sincrona e asincrona; rapidità e facilità nel processo di creazione e pubblicazione dei materiali; attivazione della collaborazione tra pari; opportunità (per il docente) di avere le informazioni utili e necessari per apportare eventuali variazioni all'azione didattica; aspetto visivo e possibilità di condivisione dei materiali creati dal docente e dagli studenti. Tutti aspetti che una *web app* come Padlet rende facilmente fruibili e che, grazie anche alla sua facilità d'uso, sono molto apprezzati dagli studenti e dai docenti.

4.3. Esercizi con Kahoot!

Le attività create con Kahoot! sono un tipico esempio di *gamification* e si basano su dinamiche che possono favorire la motivazione, il coinvolgimento e l'apprendimento degli studenti. I quiz possono essere svolti in modalità sincrona e asincrona, individualmente, in coppia o in piccoli gruppi anche se, secondo l'esperienza diretta di chi scrive, la massima efficacia la si ottiene proponendo l'esercizio nelle lezioni in presenza e attraverso il lavoro in coppia degli studenti.

La maggior parte delle attività proposte erano focalizzate allo sviluppo della competenza morfosintattica, e si sono svolte alla fine della lezione in cui era stata presentata un determinato tema o, come ripresa/ripasso dello stesso, nelle lezioni seguenti. Come esempio di quiz realizzato con frequenza, se ne

descrive uno realizzato in classe: dopo aver svolto varie attività riguardanti l'imperativo formale e informale, si è proposto alla classe un quiz con 10 domande a risposta multipla, a cui si doveva rispondere in un tempo prestabilito. Alla fine di ogni domanda, dopo la visualizzazione della risposta corretta (Fig. 8), appariva la classifica dei partecipanti, generata automaticamente da Kahoot! in funzione della quantità di risposte esatte e del tempo di risposta (Fig. 9).



Figura 8: Kahoot! con una delle domande sul tema “Imperativo formale e informale” e la risposta corretta.

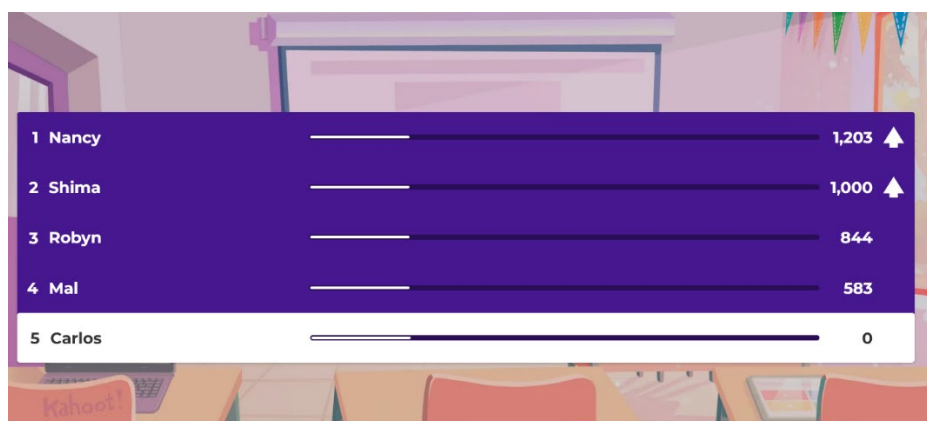


Figura 9: Kahoot! con la classifica di alcuni giocatori dopo le domande di “Imperativo formale e informale”.

Ritroviamo, in questo tipo di quiz, gli elementi di *gamification* che lo rendono molto attraente per gli apprendenti: meccanismi di ricompensa con l'attribuzione di punti e badge per le risposte esatte; limiti di tempo per rendere l'attività una sfida con sé stessi e con gli altri; musica di sottofondo che può

favorire la concentrazione e un clima competitivo; visualizzazione della classifica dopo ogni quiz e alla fine del gioco.

Sono tutti fattori che possono motivare gli studenti, ma possono anche generare criticità di vario tipo. Spetta al docente valutare se, quando e con che frequenza proporre attività del genere, e sempre a lui spetta il compito di attivare meccanismi di collaborazione tra pari e calibrare i propri commenti, con l'obiettivo di rendere l'esercizio un'attività sanamente ludica e didattica allo stesso tempo.

Kahoot! permette un'analisi rapida ed efficace delle risposte fornite dagli studenti, creando tabelle grafiche e numeriche che mostrano i risultati sia a livello individuale che collettivo: un esempio di ciò è visibile nella Fig. 10, con una vista compatta del grafico generato con la percentuale di risposte corrette ed errate ad alcune delle domande del quiz sull'imperativo formale e informale di cui abbiamo parlato sopra.

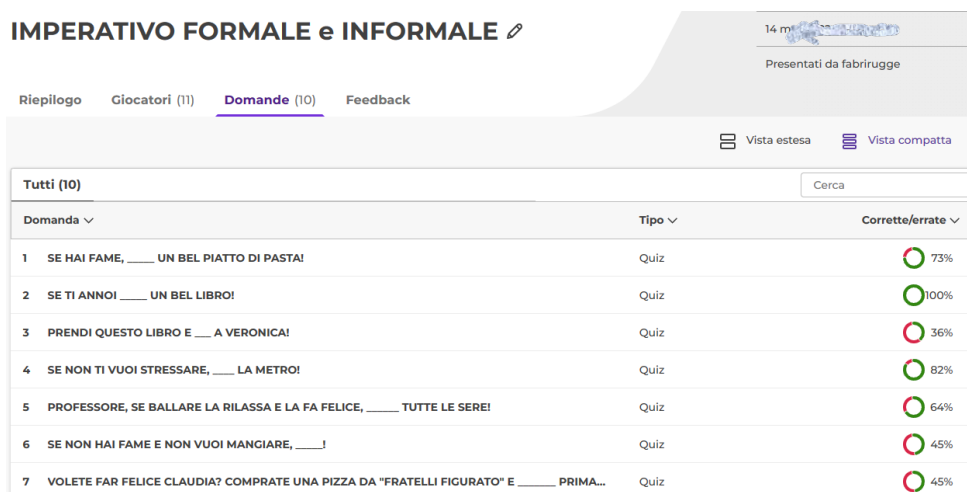


Figura 10: Kahoot! con la vista compatta delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

Se si vogliono avere informazioni generali più precise, si può ricorrere a una vista estesa delle risposte corrette ed errate alle domande del quiz, come si può vedere nella Fig. 11.



Figura 11: Kahoot! con la vista estesa delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

A livello individuale, l'analisi delle risposte del quiz può essere visibile in forma di percentuale di risposte corrette date da ogni studente (Fig. 12), oppure, analizzando le risposte in modo ancora più approfondito, si possono visualizzare quelle date individualmente da ogni studente, analizzando ogni domanda, con l'indicazione delle risposte corrette ed errate e il tempo di risposta a ogni domanda del quiz (Fig. 13).

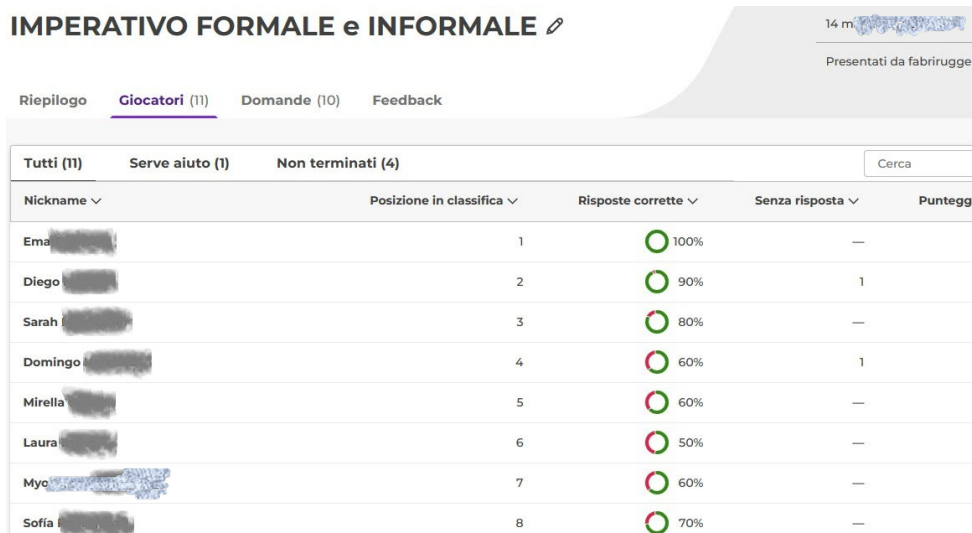


Figura 12: Kahoot! con la vista generale, nome per nome, delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

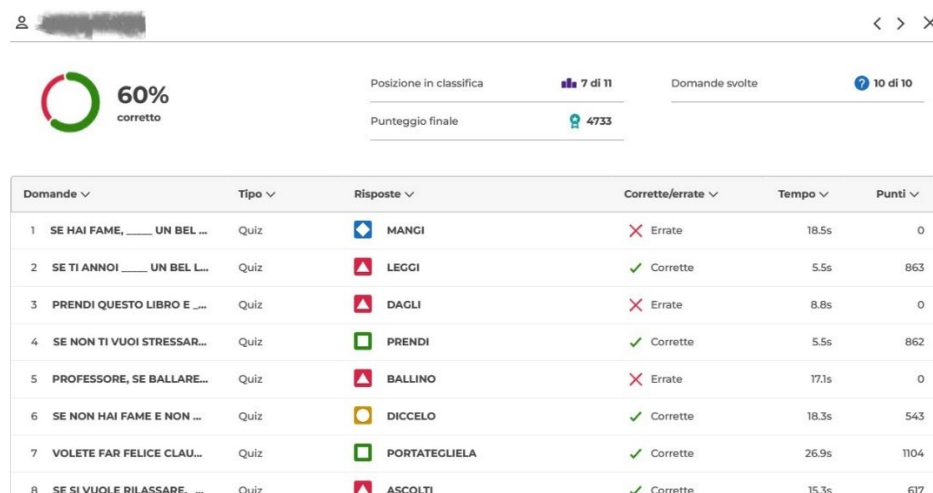


Figura 13: Kahoot! con la vista individuale delle risposte corrette ed errate dell'attività "Imperativo formale e informale".

Dagli esempi mostrati è evidente che, l'uso di uno strumento come Kahoot! può trasformarsi in un potente alleato per favorire l'apprendimento degli studenti perché permette di applicare i meccanismi della *gamification* alle lezioni del corso, favorendo la riflessione linguistica e metalinguistica degli apprendenti. Al docente che la usa, questa *web app* può facilitare notevolmente una valutazione formativa per analizzare cosa sta funzionando e cosa, eventualmente, va corretto nell'esperienza didattica che si sta realizzando.

Il valore aggiunto di Kahoot!, che influisce positivamente sui processi di insegnamento-apprendimento, è dato dalla possibilità di monitorare rapidamente le risposte di molti studenti, e di attivare meccanismi ludici che aumentano motivazione, coinvolgimento e interazione del gruppo classe.

5. La percezione degli studenti: risultati e commento dei risultati

In una delle ultime lezioni in presenza, utilizzando Google Forms¹⁷, si è realizzata un'analisi qualitativa per valutare la percezione degli studenti sulle attività didattiche e sulle tre *web app* usate per svolgerle. Si è utilizzata una scala Likert a 5 punti, e le risposte dei questionari hanno generato i grafici che sono riportati e commentati nei paragrafi che seguono.

Il questionario era composto da 9 item, ripartiti equamente per ognuna delle 3 *web app* utilizzate, ed è stato realizzato dai 13 studenti presenti quel giorno in classe.

¹⁷ <https://www.google.it/intl/it/forms/about/>

5.1. La percezione di Mentimeter

Per quanto riguarda Mentimeter, il primo item del questionario¹⁸ riguardava il suo uso alla fine della lezione per svolgere l'esercizio "Che ho fatto oggi?", descritto nel § 4.1: come si evince dal grafico nella Fig. 14, il 76,9% degli studenti ha detto di essere "d'accordo" o "molto d'accordo" sul percepire l'attività come utile; le altre tre possibili opzioni, "poco d'accordo", "incerto" e "in disaccordo" sono state scelte in modo uguale (7,7% per ognuna di esse).

Usare Mentimeter alla fine della lezione, per l'esercizio "Che ho fatto oggi?", è stato utile
13 respuestas

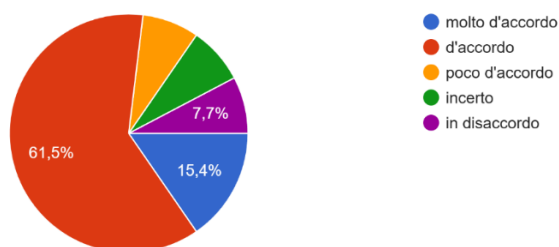


Figura 14: Risposte sull'uso di Mentimeter per realizzare l'esercizio "Che ho fatto oggi?".

Il secondo item su Mentimeter¹⁹, sull'utilità della lettura delle risposte dei compagni alla domanda "Che ho fatto oggi", ha avuto la stessa percentuale di risposte viste per la prima domanda (Fig. 15).

¹⁸ "Usare Mentimeter alla fine della lezione, per l'esercizio "Che ho fatto oggi", è stato utile".

¹⁹ "Leggere quello che hanno scritto i compagni in Mentimeter, nell'esercizio "Che ho fatto oggi", è stato utile".

Leggere quello che hanno scritto i compagni in Mentimeter, nell'esercizio "Che ho fatto oggi?", è stato utile
13 respuestas

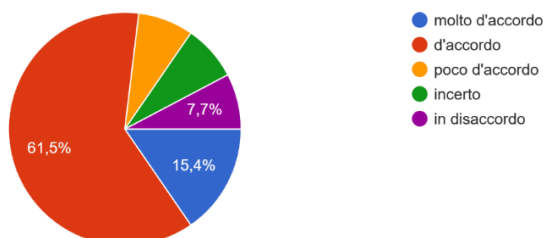


Figura 15: Risposte sull'uso di Mentimeter per leggere le risposte date dai compagni nell'esercizio "Che ho fatto oggi?".

Il terzo item su Mentimeter²⁰, riguardo il suo uso per scrivere e condividere le parole nuove imparate a lezione, ha trovato "molto d'accordo" e "d'accordo" l'84,7% degli studenti nel percepire l'attività come utile, e "poco d'accordo" il 15,4% (Fig. 16).

L'uso di Mentimeter per scrivere le parole nuove imparate a lezione è stato utile
13 respuestas

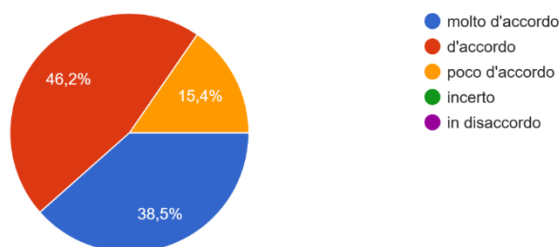


Figura 16: Risposte sull'uso di Mentimeter per scrivere e condividere le parole nuove imparate a lezione.

Il primo e il secondo item avevano l'obiettivo di valutare la percezione sull'utilità di Mentimeter per realizzare attività volte a favorire la riflessione metacognitiva e metalinguistica: dalle risposte fornite possiamo ipotizzare che lo scopo sia stato raggiunto, e che gli apprendenti abbiano percepito l'utilità di condividere e leggere le risposte dei compagni come ulteriore fonte di riflessione sul proprio processo di apprendimento.

²⁰ "L'uso di Mentimeter per scrivere le parole nuove imparate a lezione è stato utile".

Le risposte al terzo item dimostrano che gli studenti hanno percepito la grande utilità di Mentimeter per lo sviluppo della competenza lessicale, vedendolo come uno strumento di grande efficacia per raggiungere tale obiettivo.

5.2. La percezione di Padlet

Il primo item del questionario su Padlet²¹ era volto a verificare la percezione degli studenti sull'utilità di questa *web app* per lo sviluppo della competenza linguistica. Il 92,3% di essi si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con tale affermazione, mentre il 7,7% si è detto "non d'accordo" (Fig. 17).

Le attività didattiche che ho svolto usando Padlet sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

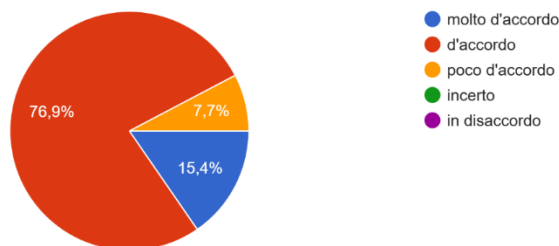


Figura 17: Risposte sull'uso di Padlet per migliorare la competenza linguistica.

Il secondo item su Padlet²² aveva l'obiettivo di sapere se gli studenti avessero preferito usarlo individualmente o in attività collaborative: il 77% si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" nel preferire quest'ultima modalità, e il 21,3% era "incerto" su quale preferire (Fig. 18).

²¹ "Le attività didattiche che ho svolto usando Padlet sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica".

²² "Ho preferito usare Padlet in attività collaborative invece di usarlo individualmente".

Ho preferito usare Padlet in attività collaborative invece di usarlo individualmente
13 respuestas

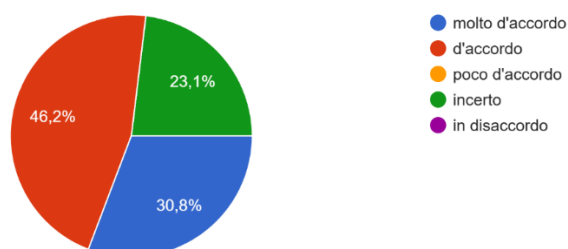


Figura 18: Risposte sulla preferenza nell'uso collaborativo o individuale di Padlet.

Il terzo item su Padlet²³ voleva conoscere la percezione degli studenti su un'azione didattica specifica, vale a dire, la correzione collettiva, in classe, dei post scritti da loro stessi. Il 69,3% ha avvertito che tale esercizio fosse stato utile per migliorare la propria competenza linguistica, e si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con quanto enunciato nell'item, il 23,1% "poco d'accordo" e il 7,7% "incerto" (Fig. 19).

La correzione dei post scritti su Padlet è stata utile per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

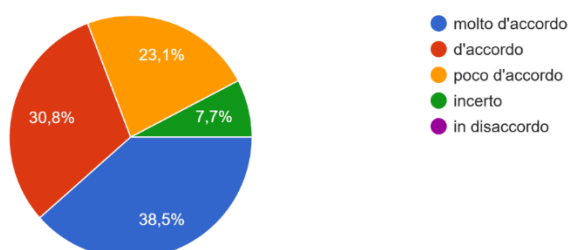


Figura 19: Risposte sull'utilità delle correzioni in classe dei post scritti su Padlet.

Dalle risposte degli apprendenti emerge che Padlet è stato percepito come uno strumento di grande efficacia per lo sviluppo della competenza linguistica, anche in quelle attività (come la correzione dei post scritti su Padlet e corretti in classe) che hanno ottenuto un gradimento relativamente minore rispetto ad altre tipologie di esercizi realizzate con la stessa *web app*. La preferenza degli

²³ "La correzione dei post scritti su Padlet è stata utile per migliorare la mia competenza linguistica".

studenti per le attività svolte in coppia, o a gruppi di tre, conferma inoltre le potenzialità di Padlet per favorire l'interazione e la collaborazione tra pari.

5.3. La percezione di Kahoot!

Per quanto concerne Kahoot!, nel primo item del questionario²⁴ si è chiesto agli studenti se gli esercizi realizzati con Kahoot! fossero stati utili per autovalutare le proprie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa ognuno dovesse migliorare: l'84,7% degli apprendenti si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con il contenuto dell'item, mentre il 15,4% è risultato essere "poco d'accordo" (Fig. 20).

L'uso di Kahoot è stato utile per autovalutare le mie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa migliorare
13 respuestas

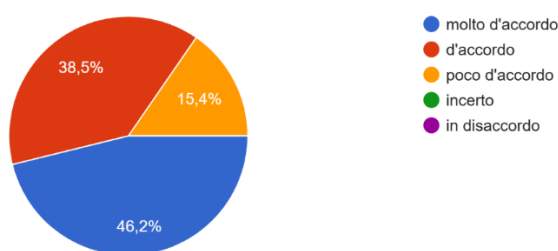


Figura 20: Risposte sull'utilità di Kahoot! per autovalutare le proprie conoscenze linguistiche.

Il secondo item su Kahoot! voleva verificare se il suo uso avesse reso le lezioni più dinamiche e interattive: l'84,6% degli apprendenti si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con l'affermazione, mentre il 7,7% è risultato essere "poco d'accordo", e identica percentuale "in disaccordo" (Fig. 21).

²⁴ "L'uso di Kahoot! è stato utile per autovalutare le mie conoscenze linguistiche e per riflettere su cosa migliorare".

L'uso di Kahoot ha reso le lezioni più dinamiche e interattive
13 respuestas

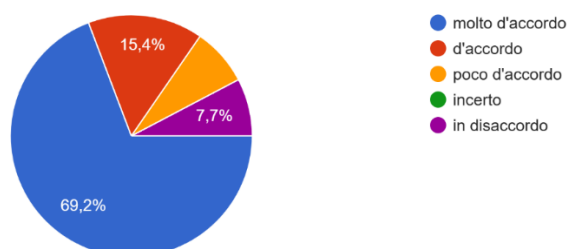


Figura 21: Risposte sull'uso di Kahoot! per rendere le lezioni più dinamiche e interattive.

Il terzo item su Kahoot! voleva verificare la percezione degli studenti sull'utilità della *web app* per lo sviluppo della competenza linguistica. Il 92,3% di essi si è detto "d'accordo" o "molto d'accordo" con l'enunciato, mentre il 7,7% si è detto "poco d'accordo" (Fig. 22).

Le attività che ho svolto con Kahoot sono state utili per migliorare la mia competenza linguistica
13 respuestas

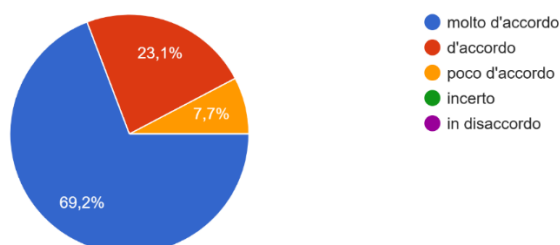


Figura 22: Risposte sull'uso di Kahoot! per migliorare la competenza linguistica.

Le risposte agli item su Kahoot! mostrano l'eccellente percezione che gli apprendenti hanno di questo strumento e degli esercizi creati con esso. Lo considerano un mezzo che favorisce la riflessione metalinguistica e metacognitiva, e che può essere di grande utilità per migliorare la propria competenza linguistica. Oltre che come strumento di auto-valutazione, se ne avverte la grande utilità per aumentare la dinamicità e l'interazione delle lezioni.

6. Conclusioni

L'esperienza didattica di questo contributo, con la descrizione delle azioni didattiche realizzate durante il corso, è nata da varie necessità che erano, allo stesso tempo, degli obiettivi. L'esigenza principale, da parte del docente, era quella di migliorare la competenza linguistica degli studenti, creando occasioni in cui essi potessero avviare una riflessione metalinguistica e metacognitiva sia nelle lezioni in presenza che nelle attività didattiche realizzate fuori dall'aula.

Un'altra delle necessità, e al contempo uno degli scopi, era quella di creare un contesto in cui gli apprendenti si sentissero a loro agio in tutti i momenti della lezione, attraverso azioni didattiche che fossero il più possibile dinamiche, interattive e collaborative, e mantenere alto il livello di motivazione, concentrazione e coinvolgimento. Perché, come dimostrato anche scientificamente da ricerche recenti, la distrazione è contagiosa, anche se lo studente non molesta (Forrin *et al.* 2024) e perché, per un buon docente, non c'è cosa più demotivante che vedere gli studenti annoiati, distratti, e impazienti di terminare la lezione.

Per raggiungere tali obiettivi si è ricorsi a una didattica digitale integrata, che ha alternato attività "classiche" ed analogiche con attività realizzate servendosi di *web app*, sia in sincrono che in asincrono: il ricorso a questo approccio integrato si basa su positive esperienze didattiche realizzate in corsi precedenti, e sulla lettura di innumerevoli lavori di ricerca che confermano l'efficacia dell'apprendimento-insegnamento potenziato dall'uso delle tecnologie digitali.

La percezione, da parte degli apprendenti, dell'utilità dell'esperienza didattica è confermata anche dalle risposte agli item dei questionari, con la valutazione positiva, o estremamente positiva, di tutte le attività realizzate con le *web app*, il che parrebbe confermare la bontà del percorso di apprendimento progettato e realizzato.

Pensiamo che l'esperienza didattica qui descritta potrebbe essere realizzata in altri ambiti educativi, sia per quanto riguarda l'italiano LS che l'italiano L2 o altre lingue straniere e seconde: con un'attenta analisi del contesto e dei fabbisogni degli apprendenti, accompagnata da un'opportuna formazione dei docenti che vorrebbero realizzarla, ipotizziamo che possa dare similmente risultati positivi per l'apprendimento linguistico.

Crediamo anche che, indipendentemente dagli strumenti e dalle risorse digitali impiegati, l'aspetto che la rende interessante è l'integrazione tra digitale e analogico, che può rendere le lezioni un'esperienza didattica efficace, significativa, motivante e appagante.

Le limitazioni di questo studio sono principalmente due. La prima consiste nelle dimensioni del campione preso in considerazione, piuttosto esiguo, che

non consente quindi di generalizzare i suoi risultati e le sue conclusioni. La seconda riguarda l'assenza di un pretest all'inizio del corso e la mancanza di una comparazione tra un gruppo sperimentale (che userebbe le *web app*) e un gruppo di controllo (che non userebbe le *web app*): con la comparazione tra questi due approcci si potrebbero quantificare le differenze in termini di risultati di apprendimento, e dare ulteriore attendibilità scientifica all'esperienza didattica.

Il presente studio, pertanto, deve essere considerato di carattere esplorativo, e i suoi risultati andrebbero confermati da ulteriori esperienze empiriche, in modo da trarre conferme documentate sull'efficacia delle tecnologie digitali per l'apprendimento dell'italiano LS in contesti di educazione superiore.

Riferimenti bibliografici

- Albarqi, Ghadah (2023), *Padlet as a formative assessment tool in the online language classroom: action research*, in Chong, Sin Wan, Reinders, Hayo (a cura di), *Innovation in Learning-Oriented Language Assessment. New Language Learning and Teaching Environments*, pp. 181-199, Springer, Berlin. https://doi.org/10.1007/978-3-031-18950-0_11 (ultima consultazione: 17/09/2024).
- Araújo, Silvia – Hannachi, Radia (2024), *Pour un apprentissage actif de la grammaire à travers des outils numériques multimodaux*, in «Alsic [En ligne]», <http://journals.openedition.org/alsic/7169> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Area-Moreira, Manuel – Bethencourt-Aguilar, Anabel – Martín-Gómez, Sebastian (2023), *HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior*, in «RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia», 26/1, pp. 141-161, <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023> (ultima consultazione: 26/07/2024).
- Arouri, Yousef – Hamaidi, Dila – Al-Kaabi, Aisha – Al Attiyah, Asma – ElKhouly, Marwa (2023), *Undergraduate students' perceptions on the use of Padlet as an educational tool for an academic engagement: qualitative study*, in «International Journal of Emerging Technologies in Learning», 18(10), pp. 86-106, <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i10.38771> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Baggio, Tatiana (2022), *Tecnologia educativa nelle lezioni online e in presenza: suggerimenti per una didattica multimediale e inclusiva*, in «Italiano LinguaDue», 14, 2 pp. 274-296, <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19662> (ultima consultazione: 27/07/2024).

- Beatty, Brian (2019), *Hybrid-Flexible Course Design*, EdTech Books, <https://edtechbooks.org/HyFlex> (ultima consultazione: 17/07/2024).
- Beltrán-Martín, Inmaculada (2022), *Una propuesta de aprendizaje cooperativo basada en el uso de Padlet*, in «Tecnología, Ciencia y Educación», 22, pp. 7-38, <https://doi.org/10.51302/tce.2022.654> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Bocconi, Stefania – Earp, Jeffrey – Panesi, Sabrina (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), <https://doi.org/10.17471/54008> (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Busch-Lauer, Ines (2023), *Digital tools in the ESP language classroom - the new borderless (teaching and learning) normal?* in Thomas Tinnefeld (a cura di), *Bridging language boundaries - Explorations in communication across borders. Saarbrücken series on linguistics and language methodology; B: Omnibus Volumes; Vol. 15*, pp. 147-159.
- Ccoa, Olga (2024), *Padlet, una alternativa para mejorar la comprensión lectora*, in «Technological Innovations Journal», 2, 1, pp. 7-21, <https://doi.org/10.35622/j.ti.2023.01.001>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Cerveró-Carrascosa, Abraham – Vidal-Prades, Emma Dunia – Martí-Puig, Manuael (2024), *Padlet en la formación inicial docente como recurso para el aprendizaje colaborativo y la escritura en inglés*, in «Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa», 87, pp. 151-166, <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.3103> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Chen, Mei-Fen – Chen, Yu-Chi – Zuo, Pei-Ying – Hou, Huei-Tse (2023), *Design and evaluation of a remote synchronous gamified mathematics teaching activity that integrates multirepresentational scaffolding and a mind tool for gamified learning*, in «Education and Information Technologies», 28, pp. 13207-13233, <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11708-6>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Chiang, Hui-Hua (2020), *Kahoot! in an EFL reading class*, in «Journal of Language Teaching and Research», 11, 1, pp. 33-44, <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1101.05> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Chinaza, Solomon Ironsi (2020), *Strategies for student engagement in remote online learning. A case study of Northern Cyprus*, in «Runas», 1, 2, pp. 18-31, <https://doi.org/10.46652/runas.v1i2.19> (ultima consultazione: 07/09/2024).

- Cronje, Johannes (2020), *Towards a new definition of Blended Learning* in «Electronic Journal of E-Learning», 18, 2, pp.114-121, <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1896/1859> (ultima consultazione: 19/07/2024).
- Darvin, Ron – Norton, Bonny (2023), *Investment and motivation in language learning: what's the difference?* in «Language Teaching», 56, 1, pp. 29-40, <https://doi.org/10.1017/S0261444821000057> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Deterding, Sebastian – Dixon, Dan – Khaled, Dan – Nacke, Lennart (2011), *From game design elements to gamefulness: defining "Gamification"*, in Lugmayr Artur, Franssila Heljä, Safran Christian, Hammouda Imed (a cura di), *MindTrek '11: proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, pp. 9-15, New York, ACM, <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040> (ultima consultazione 08/08/2024).
- Dichev, Christo – Dicheva, Darina (2017), *Gamifying Education: What Is Known, What Is Believed and What Remains Uncertain: A Critical Review*, in «International Journal of Educational Technology in Higher Education», 14, 9, pp. 1-36.
- Driscoll, Margaret (2002), *Blended learning: let's get beyond the hype*, in «E-learning», 1, 4, pp. 1-4.
- Forrin, Noah – Kudsi, Nour – Cyr, Emily – Sana, Faria – Davidesco, Ido – Kim, Joseph (2024), *Investigating attention contagion between students in a lecture hall*, «Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. Advance online publication», <https://dx.doi.org/10.1037/stl0000419> (ultima consultazione: 03/11/2024).
- Fruzsina, Szabó – Kopinska, Marta, (2023), *Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction*, in «Hungarian Educational Research Journal», 13, 3, pp. 418-428, <https://doi.org/10.1556/063.2023.00202> (ultima consultazione: 29/10/2024).
- Gagić, Aleksandra – Gajić, Tijana – Gavranović, Valentina –Maenza, Neda – Veljković Michos, Maja (2023), *Digital Tools for Language Learning: Exploring Teachers' Innovative and Engaging Practices*, in «Information Technology in Teaching Foreign Languages Session», pp. 281-287, <https://doi.org/10.15308/sinteza-2023-281-287> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Godwin-Jones, Robert (2020), *Building the porous classroom: An expanded model for blended language learning*, in «Language Learning & Technology», 24, 3, pp. 1 -18.

- González Vega, Karen Josefa (2020), *Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México*, in «Revista Boletín Redipe», 9, 7, pp. 150-164, <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1027> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Hasumi, Toshiyuki – Chiu, Mei-Shiu (2024), *Technology-enhanced language learning in English language education: Performance analysis, core publications, and emerging trends*, in «Cogent Education», 11, 1, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2346044> (ultima consultazione: 29/09/2024).
- Hernández-Ramos, Juan Pablo – Belmonte, María Luisa (2020), *Evaluación del empleo de Kahoot! en la enseñanza superior presencial y no presencial*, in «Education in the Knowledge Society (EKS)», 21, pp. 1-12, <https://doi.org/10.14201/eks.22910> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Hernandez-Vaquero, Daniel – Pascual, Isaac – Domínguez-Rodríguez, Alberto – Lorca, Rebeca – Muñoz-Calvente, Miguel – Alperi, Alberto – Avanzas, Pablo (2024), *Satisfacción del alumnado en la utilización de sus teléfonos móviles como herramienta de gamificación en un entorno universitario* in «Aula de Encuentro», 26, 1, pp. 4-23, <https://doi.org/10.17561/ae.v26n1.7791> (ultima consultazione: 27/07/2024).
- Hill, Davina – Fielden, Kelly (2017), *Use of Mentimeter to promote student engagement and inclusion*, in «Pedagogy in Practice seminar», <https://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3473/> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Holbrey, Christine, Elizabeth (2020), *Kahoot! Using a game-based approach to blended learning to support effective learning environments and student engagement in traditional lecture theatres*, in «Technology, Pedagogy and Education», 29, , pp. 1-12, <https://doi.org/10.1080/1475939X-2020.1737568> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Kapp, Karl (2012), *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, John Wiley and Sons.
- Kharis, Kharis – Dameria, Cut Nyak – Ebner, Martin (2020), *Perception and acceptance of padlet as a microblogging platform for writing skills*, in «International Journal of Interactive Mobile Technologies», 14(13), pp. 213-220, <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i13.14493>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Klimova, Blanka – Kacetl, Jaroslav (2018), *Computer game-based foreign language learning: its benefits and limitations*, in Simon Cheung, Jeanne Lam,

- Kam Cheong Li, Oliver Au, Will Ma, Wai Shing Ho (a cura di) *Technology in Education. Innovative Solutions and Practices. ICTE 2018. Communications in Computer and Information Science*, vol 843, pp. 26-34, Springer, Singapore, https://doi.org/10.1007/978-981-13-0008-0_3 (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Korkmaz, Sezen – Öz, Hüseyin (2021), *Using Kahoot! to improve reading comprehension of English as a foreign language learners*, in «International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)», 8, 2, pp. 1138-1150, <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1002> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Kusmawan, Udan (2024), *Modern tech and online assessments: shaping language learning* in «Machine learning», 6(7), https://www.researchgate.net/publication/380897067_Modern_Tech_and_Online_Assessments_Shaping_Language_Learning (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Landers, Richard (2014), *Developing a theory of gamified Learning: linking serious games and gamification of learning* in «Simulation and Gaming», 45, 6, pp 752-768, <https://doi.org/10.1177/1046878114563660> (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Lee, Hyun-jin – Lee, Eun-hwa – Kwon, Hee-ju (2024), *Online support for international students' engagement in learning: a case study on Padlet usage at a university in Korea*, in «Social Sciences», 13, 5, 232, <https://doi.org/10.3390/socsci13050232> (ultima consultazione 05/10/2024).
- Luo, Zhanni (2023), *The Effectiveness of gamified tools for foreign language learning (FLL): a systematic review*, in «Behavioral Sciences», (13), 4: 331. <https://doi.org/10.3390/bs13040331> (ultima consultazione: 27/09/2024).
- Madiseh, Fatemeh Ranjbaran – Al Abri, Abdullah – Sobhanifar, Hadi (2023), *Integrating Mentimeter to boost students' motivation, autonomy, and achievement*, in «Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal», 24, 3, pp. 232-251, <https://callej.org/index.php/journal/article/view/47> (ultima consultazione: 03/09/2024).
- Margulieux, Lauren – McCracken, Michael – Catrambone, Richard (2016), *A taxonomy to define courses that mix face-to-face and online learning*, in «Educational Research Review», 19, pp. 104-118, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.07.001> (ultima consultazione: 19/07/2024).
- Márquez Cruz, Manuel (2022), *Aula invertida, TIC y diccionario: un sistema b-learning de iniciación al estudio del Latín*, in Garcés Manzanera Aitor, Ould García Omar Salem, Flores Borjabad Salud Adelaida (a cura di), *El devenir*

de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción, pp. 966-986, Madrid, Dykinson.

Martínez Soto, Tamara (2022), *Una revisión sistemática sobre el uso de las TIC y el método AICLE en la educación obligatoria*, in «RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa», 13, pp. 222-239, <https://doi.org/10.6018/riite.544431> (ultima consultazione: 05/08/2024).

Mehta, Kosha – Miletich, Isabelle – Detyana, Michael (2021), *Content-specific differences in Padlet perception for collaborative learning amongst undergraduate students* in «Research in Learning Technology», 29, <https://doi.org/10.25304/rlt.v29.2551>, (ultima consultazione 05/10/2024).

Mishra, Punya – Koehler, Matthew (2006), *Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge*, in «The Teachers College Record», 108, 6, pp. 1017-1054, <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x> (ultima consultazione: 28/07/2024).

Mishra, Punya (2019), *Considering contextual knowledge: the tpack diagram gets an upgrade*, in «Journal of Digital Learning in Teacher Education», 35, 2, pp. 76-78, <https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611> (ultima consultazione: 28/07/2024).

MIUR (2020), *Linee guida per la Didattica digitale integrata*, <https://www.miur.gov.it/-/scuola-pubblicate-le-linee-guida-per-la-didattica-digitale-integrata> (ultima consultazione: 29/07/2024).

Mohin, Ma – Kunzwa, Leonine – Patel, Sagar (2022), *Using Mentimeter to enhance learning and teaching in a large class*, in «International Journal of Educational Policy Research and Review», 9, 2, pp. 48-57, <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.22.005> (ultima consultazione: 05/09/2024).

Navarro-Pablo, Macarena – López-Gándara, Yiyi – García-Jiménez, Eduardo (2019), *El uso de los recursos y materiales digitales dentro y fuera del aula bilingüe*, in «Comunicar», 59(27), pp. 83-93, <https://doi.org/10.3916/C59-2019-08> (ultima consultazione: 05/08/2024).

Nicholson, Scott (2015), *A recipe for meaningful gamification*, in Reiners Torsten, Wood Lincoln (a cura di), *Gamification in Education and Business*, New York, Springer, pp. 1-20, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1 (ultima consultazione: 22/08/2024).

Ocaña Marcelo, Zadith, Yessenia (2022), *Uso de Mentimeter en el aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes en una institución educativa de Lima*

- 2021, Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado programa académico de maestría en didáctica en idiomas extranjeros, <https://hdl.handle.net/20.500.12692/86445> (última consultazione: 07/09/2024).
- Parra-González, María Elena – López Belmonte, Jesús – Segura-Robles, Adrián – Fuentes Cabrera, Arturo (2020), *Active and emerging methodologies for ubiquitous education: potentials of flipped learning and gamification*, in «Sustainability», 12, 2, 602, <https://doi.org/10.3390/su12020602> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Pérez Gallardo, Eva – Gértrudix-Barrio, Felipe (2021), *Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020*, in «Contextos educativos. Revista de educación», (28), pp. 203–227, <https://doi.org/10.18172/con.4741> (ultima consultazione: 10/08/2024).
- Plump, Carolyn Marie – LaRosa, Julia (2017), *Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: a game-based technology solution for elearning novices*, in «Management Teaching Review», 2, 2, pp. 151–158, <https://doi.org/10.1177/2379298116689783> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Prasetya, Rizky Eka – Syarif, Achmad (2022), *Assessment and feedback to enhance online english Language Learning*, in «Metathesis: Journal of English Language, Literature, and Teaching», 6, 1, pp. 85–100, <https://doi.org/10.31002/metathesis.v6i1.185> (ultima consultazione: 09/08/2024).
- PuenteDura, Ruben (2020), *SAMR – A research perspective*, http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2020/01/SAMR_AResearchPerspective.pdf (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Ranjbaran, Fatemeh – Al-Abri, Abdullah - Sobhanifar, Hadi (2023), *Integration of Mentimeter into the Classroom: A Scoping Review*, in «ISTES BOOKS», September, pp. 277–299, <https://book.istes2.org/index.php/ib/article/view/2/23> (ultima consultazione 07/09/2024).
- Redecker, Christine (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (ultima consultazione: 29/07/2024).
- Rubio, Antonio Daniel Juan – Conesa García, Isabel María (2020), *The use of digital tools in the english classroom in Spain*, in «Journal of Language and Linguistic Studies», 18, 3, pp. 214–236.

- Sailer, Michael – Homner, Lisa (2020), *The gamification of learning: a meta-analysis*, in «Educational Psychology Review», 32, pp. 77–112, <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Salas-Rueda, Ricardo-Adán – Cabrera- Rodríguez, Arturo-Efrén – Domínguez-Herrera, Eduardo (2024), *Innovación en el proceso educativo de la geografía a través del aula invertida y tecnología* in «Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación», (29), pp. 1-19, <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i29.2201>, (ultima consultazione 05/10/2024).
- Sánchez-Caballé, Anna – Gisbert-Cervera, Mercè – Esteve-Mon, Francesc (2020), *The digital competence of university students: a systematic literature review*, in «Aloma», 38, 1, pp. 63-74, <https://doi.org/10.51698/aloma.2020.38.1.63-74> (ultima consultazione: 29/08/2024).
- Sangrà, Albert (2020), *Epílogo: Hacia modelos de presencialidad discontinua o intermitente*, in Albert Sangrà (a cura di), *Decálogo para la mejora de la docencia online. Repositorio institucional UOC Universitat Oberta de Catalunya*, pp. 207-214, <http://hdl.handle.net/10609/122307> (ultima consultazione: 20/07/2024).
- Syathroh, Isry Laila – Musthafa, Bachrudin - Purnawarman, Pupung. (2020). *Study on Indonesian Teachers' Use of Technology in English Language Teaching*, in «Journal of Educational Experts», 3, 1, pp. 1-12, <https://doi.org/10.30740/jee.v3i1p01-12> (ultima consultazione 07/08/2024).
- Tarricone, Ester Cristina Lucia (2021), *Multimedia resources and movies in the new perspectives on teaching geography through CLIL and ICT*, in «AIMS Geoscience», 7, 4, pp. 605-612, <https://bit.ly/3Th4Nwv> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Tóth, Áron, Lógó, Péter, Lógó, Emma (2019), *The effect of the Kahoot! quiz on the student's results in the exam*, in «Periodica Polytechnica Social and Management Sciences», 27, 2, pp. 173–179. <https://doi.org/10.3311/PPso.12464> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Trujillo Sáez, Fernando-Jesús – Cassany, Daniel – Combe, Christelle – Ferreira, Anita – Ollivier, Christian – Román-Mendoza, Esperanza (2022), in, Fernando Jesus Trujillo Sáez (a cura di), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas. Reflexiones y conversaciones sobre el futuro de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas mediados por la tecnología*, Barcelona, Difusión, <https://difusion.com/wp-content/uploads/2022/07/whitepaper-difusion-2022.pdf> (ultima consultazione: 19/07/2024).

- Turan, Zeynep – Meral, Elif (2018), *Game-based versus to non-game-based: the impact of student response systems on students' achievements, engagements and test anxieties*, in «Informatics in Education», 17, 1, pp. 105-116, <https://doi.org/10.15388/infedu.2018.07> (ultima consultazione: 22/08/2024).
- Ünal, Tuğba – Yangin-Ersanli, Ceylan (2023), *The impact of "kahoot!" on english as a foreign language learners' vocabulary knowledge* in 3rd International Ilterg Conference-Proceeding Book, pp. 124-152.
- Valera Yataco, Patricia – Torres Castro, Martha Ysabel – Vásquez Valdivia, María Isabel – Lescano López, Galia Susana (2023), *Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática*, in «Horizontes. Revista de Investigación en ciencias de la educación», 7(27), pp. 200-211, <https://doi.org/10.33996/-revistahorizontes.v7i27.507> (ultima consultazione: 05/08/2024).
- Wang, Alf. Inge – Tahir, Rabail (2020), *The effect of using Kahoot! For learning - a literature review*, in «Computers & Education», 149, pp. 1-22, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Wong, Pei Miin – Yunus, Melor Md (2020), *Enhancing writing vocabulary using Mentimeter* in «International Journal of Learning, Teaching and Educational Research», 19, 3, pp. 106-122, <https://doi.org/10.26803/-ijlter.19.3.7> (ultima consultazione: 07/09/2024).
- Yuruk, Nurcihan (2019), *Edutainment: Using Kahoot! as a review activity in foreign language classrooms*, in «Journal of Educational Technology and Online Learning», 2, 2, pp. 89-101, <https://doi.org/10.31681/jetol.557518> (ultima consultazione: 21/08/2024).
- Zarzycka-Piskorz, Ewa (2016), *Teaching English with Technology*, (16)3, pp. 17-36.
- Zhang, Qi – Yu, Zhonggen (2021), *A literature review on the influence of Kahoot! On learning outcomes, interaction, and collaboration*, in «Education and Information Technologies», 26, pp. 4507-4535, <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10459-6> (ultima consultazione: 21/09/2024).
- Zou, Di (2020), *Gamified flipped EFL classroom for primary education: student and teacher perceptions*, in «Journal of Computers in Education», 7, 2, pp. 213-228, <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00153-w> (ultima consultazione: 22/08/2024).
-

