

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2018-19



**LO SFRUTTAMENTO DIDATTICO DELL'APP
WHATSAPP COME COMMUNITY PER LO SVILUPPO
DI COMPETENZE DELL'ITALIANO COME LS A
LIVELLO SPERIMENTALE NELL'AMBITO DEL MOBILE
ASSISTED LANGUAGE LEARNING (MALL)
ATTRAVERSO L'UTILIZZO DI STRATEGIE DI
MICROLEARNING**

MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

TESIS DOCTORAL

AÑO ACADÉMICO 2018-19



**LO SFRUTTAMENTO DIDATTICO DELL'APP
WHATSAPP COME COMMUNITY PER LO SVILUPPO
DI COMPETENZE DELL'ITALIANO COME LS A
LIVELLO SPERIMENTALE NELL'AMBITO DEL MOBILE
ASSISTED LANGUAGE LEARNING (MALL)
ATTRAVERSO L'UTILIZZO DI STRATEGIE DI
MICROLEARNING**

MARÍA GRACIA MORENO CELEGHIN

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOGÍA.
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS:
TEORÍA Y APLICACIONES
DIRECTOR: PROF. DR. D. SALVATORE BARTOLOTTA**

*A mia madre,
alle sue prime parole,
sempre nel cuore.*

Innanzitutto, ringrazio il relatore della presente Tesi e direttore dell'Area di Filologia Italiana dell'Università Nazionale di Educazione a Distanza (UNED), il Professor Salvatore Bartolotta, per il Suo sostegno costante lungo questo percorso, il Suo incoraggiamento e la Sua fiducia in me e nella mia carriera universitaria: senza di essi non avrei intrapreso il cammino che mi ha fatto approdare a questo importante traguardo.

Esprimo, altresì, riconoscenza alle Professoresse Mercedes Arriaga Flórez e Milagro Martín Clavijo per avermi sempre invitata ai Loro pregiati convegni delle Università di Siviglia e di Salamanca e per la Loro sincera accoglienza.

Ringrazio di cuore l'appoggio di mio marito Jesús e di mio figlio Pedro lungo l'arduo cammino che sbocca oggi: il loro coinvolgimento e pazienza hanno reso possibile che possa discutere oggi la mia tesi.

Infine, un ringraziamento sincero e profondo va alla mia collega e, soprattutto, amica, per il suo costante incoraggiamento dimostratomi nei momenti difficili, María Angélica Giordano Paredes, con la quale ho intrapreso un cammino di ricerca e collaborazione che, ne sono sicura, darà i suoi frutti in un futuro prossimo.

L'interazione promozionale faccia a faccia può essere definita come "il clima" generale che si respira dentro il gruppo cooperativo di lavoro. Si tratta di quel senso di piacevolezza che si prova quando si esegue un compito con gli altri.

Mario Comoglio, Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni.

INDICE

INTRODUZIONE	15
1. IL <i>MICROLEARNING</i> : UN PARADIGMA EDUCATIVO	29
1.1. Definizione e risorse tecnologiche	31
1.2. Il <i>microlearning</i> , utile per il <i>lifelong learning</i>	35
2. DAI CORSI PER CORRISPONDENZA AL <i>MOBILE LEARNING</i>	41
2.1. <i>Mobile learning</i>	45
2.2. Definizione del <i>mobile learning</i> e sfruttamento educativo dei dispositivi mobili ..	48
2.3. <i>E-Learning versus m-Learning e b-Learning</i>	57
2.4. Le applicazioni metodologiche al <i>mobile learning</i> : il costruttivismo e il socio- costruttivismo.....	60
2.5 <i>Mobile learning e microlearning</i>	67
3. EVOLUZIONE TECNOLOGICA E GLOTTODIDATTICA: UNO STUDIO DIACRONICO FINO ALL'ATTUALITA'	71
3.1. <i>Computer Assisted Language Learning</i> (CALL): fasi e applicazioni	73
3.2. Internet e il Web 2.0. La <i>Computer-mediated Communication</i> e le Comunità Virtuali di Apprendimento nel CALL	80
3.3. <i>Mobile Acquisition Language Learning</i> (MALL)	91
3.3.1. Stato della letteratura	92

3.3.2. I dispositivi mobili e il <i>Social-Media Language Learning</i> (SMLL)	108
4. IL <i>WHATSAPP</i> , UNA RISORSA SOCIAL	115
4.1. Stato della letteratura: sfruttamento didattico del <i>WhatsApp</i>	119
4.2. <i>WhatsApp</i> e MALL	134
5. <i>WHATSAPP</i> : UNA PROPOSTA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LS NELLA MODALITÀ <i>B-LEARNING</i>	159
5.1. Progetto didattico e applicazione	168
5.2. I partecipanti e il contesto educativo nei gruppi in modalità informale presenziale	174
5.3. I partecipanti e il contesto educativo nei gruppi in modalità formale online	177
5.4. Obiettivi, metodo e metodologia	181
5.5. Il ruolo del docente nel gruppo <i>WhatsApp</i> nel processo di correzione	184
5.6. Micro attività analizzate	189
5.7. <i>WhatsApp</i> , risorsa glottodidattica per la trasmissione della cultura	238
5.8. <i>WhatsApp</i> e l'apprendimento collaborativo e cooperativo	257
5.9. L'interazione sociale attraverso <i>WhatsApp</i>	264
5.10. L'interazione scritta, vicina all'oralità	277
5.11. Le abilità orali e il <i>WhatsApp</i> : espressione, comprensione e interazione	286
CONCLUSIONI	297
BIBLIOGRAFIA	309
A. Glottodidattica e tecnologia	309

B. App di messaggistica istantanea e <i>WhatsApp</i>	349
ABSTRACTS & KEYWORDS	365
APPENDICE	377

INTRODUZIONE

L'era digitale sta trasformando, profondamente, il nostro modo di imparare e di interagire con il mondo: in qualsiasi momento è possibile accedere, tempestivamente, a nuove informazioni e collegarsi con persone che vivono, studiano o lavorano dall'altra parte del pianeta grazie all'insieme di reti di comunicazione tessute da Internet e agli strumenti tecnologici (dal computer al PC, dal *tablet* allo *smartphone*) che sono presenti nella vita quotidiana, modificando il nostro modo di entrare in contatto e di interagire con il mondo circostante:

Non si tratta solo di apparati che vanno ad accrescere il già vasto strumentario tecnologico offrendo funzionalità aggiuntive: esse entrano nelle pratiche quotidiane, incidono sulle relazioni e appartenenze, sono 'tecnologie cognitive', influenzano cioè i nostri modi di pensare e i modelli concettuali con cui noi interpretiamo la realtà (Calvani, 2009).

La progressiva applicazione di risorse tecnologiche a tutti gli ambiti della vita ha modificato il modo in cui si stabiliscono i rapporti sociali e professionali e sta provocando notevoli cambiamenti nei processi di insegnamento e di apprendimento dando vita a nuove sfide alla comunità docente per adattarvisi. Si tratta di un nuovo scenario dove i criteri pedagogici tradizionali, rappresentati dalla trasmissione unidirezionale delle conoscenze che va dal docente ai discenti, hanno perso, definitivamente, il ruolo protagonista: nelle nuove aule (intese aule fisiche o virtuali) l'apprendente assume una partecipazione sempre più attiva e, in conseguenza, richiede

nuove risorse e strategie pedagogiche che includano le innovazioni più adeguate alle attuali modalità utilizzate dai cittadini per relazionarsi, lavorare e imparare.

La conexión entre la tecnología y el aprendizaje no es un hecho puramente coincidencial. Las aulas tradicionales resultan en muchos casos pobres para el soporte de la enseñanza, en cambio las nuevas tecnologías, si son utilizadas de manera efectiva, habilitan nuevas maneras para enseñar que coinciden mucho más con la manera como las personas aprenden. En la interacción de los estudiantes con las nuevas tecnologías, se pueden aplicar los resultados que han mostrado muchas de las investigaciones que se encuentran relacionadas con el desarrollo cognitivo y el constructivismo (Hernández Requeña, 2008:31).

Tuttavia, d'accordo con Kukulska-Hulme *et alii* (2005) per ottimizzare i benefici tratti dall'uso di una determinata tecnologia, è necessario impostare l'insegnamento tenendo presente: 1) l'analisi del suo uso, 2) la sua integrazione nell'insegnamento della materia oggetto di studio e 3) fornire i contenuti nel modo più adatto possibile agli apprendenti. Questi tre aspetti costituiscono la pietra angolare su cui si basano le fondamenta dell'azione didattica nella società attuale.

La presenza di dispositivi tecnologici sempre più evoluti e sofisticati (si pensi, ad esempio, ai dati ai quali è possibile accedere attraverso dispositivi come i *Google glass* o gli *smartwatch*¹) ha come conseguenza la connessione permanente dell'utente con la realtà che lo circonda; la *connectivity* offre il vantaggio di permettergli di accedere alle informazioni che gli interessano ad un livello oltre la percezione visiva o sonora, rendendolo fortemente contestualizzato in una continua esperienza di apprendimento.

¹ Il numero di prodotti "indossabili" (braccialetti, FitBit e abiti intelligenti) supereranno la cifra di 213 milioni nel 2020 (Fonte: Ditrendia, 2017).

The new technologies enhance and extend teaching, learning and support activities, and over time we may see them multiply. Context-aware environments (where context-specific information is made available or used by learners as they move around) and immersive activities are opening up possibilities for new kinds of learning experiences. The ongoing nature of mobile collaboration and lifelong learning are creating the potential for the emergence of new attitudes and new outcomes that are only just beginning to be described or named (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005:3).

Ciononostante, l'interazione che nasce dal connettivismo permanente in cui l'informazione, di continuo rinnovata, arriva attraverso gli strumenti tecnologici presenti *anywhere* e *anytime*, bombarda la mente dell'utente/discente con un torrente inarrestabile di contenuti:

Connectivism is driven by the understanding that decisions are based on rapidly altering foundations. New information is continually being acquired. The ability to draw distinctions between important and unimportant information is vital. The ability to recognize when new information alters the landscape based on decisions made yesterday is also critical (Siemens, 2005: 5).

È imprescindibile, in conseguenza, che il discente sviluppi la capacità di ragionamento critico per sapersi muovere fra le numerose e svariate fonti d'informazione che si trovano nella rete. Fa parte di una delle competenze chiave² per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea: la competenza digitale, la quale consiste

nel saper utilizzare, con dimestichezza e spirito critico, le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata dalle abilità di base nelle TIC (Tecnologie di Informazione e di Comunicazione): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre,

² Le competenze chiave sono definite come “quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione” (Unione Europea, 2006).

presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet (Unione Europea, 2006).

Il padre del *management*, Peter Drucker, utilizzò per la prima volta il termine ‘Società della Conoscenza’ in un libro, *The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Society* (Drucker, 1969). In esso, analizzava i profondi cambiamenti che negli anni Sessanta si stavano producendo nell’economia, la politica e la società a livello mondiale. La principale conseguenza di queste trasformazioni è l’evoluzione verso un mondo non più basato, esclusivamente, sull’economia derivata dalla produzione, vendita e acquisto di prodotti materiali, bensì, verso una società basata sulla Conoscenza. Come accenna Coll (2001), si tratta di un

nuevo escenario social, económico, político y cultural marcado por el fenómeno de la globalización, la omnipresencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el tránsito de una economía industrial a una economía basada en el conocimiento.

Questa realtà comporta, necessariamente, l’implementazione di nuovi paradigmi educativi costretti a superare i tradizionali limiti dell’educazione formale. Nasce così una nuova concezione in materia di formazione: il *longlife learning* o apprendimento permanente a cui si sono dedicati gli sforzi delle istituzioni politiche ed educative negli ultimi decenni, specialmente, dagli inizi del XXI secolo da parte del Parlamento Europeo e del Consiglio d’Europa³.

³ L’apprendimento o educazione permanente è stato un paradigma definito e stabilito alla XIX Conferenza Generale dell’UNESCO tenuta a Nairobi nel 1976 e posteriormente analizzato e approfondito dal Parlamento Europeo in diverse occasioni a partire dal 2000.

Il Consiglio Europeo di Lisbona (2000) si pose come obiettivo che i paesi membri dell'Unione Europea si adattassero a questo nuovo concetto di società costituendo uno spazio europeo di apprendimento in cui i cittadini ne costituissero la risorsa più importante. La conseguenza più immediata fu affrontare il problema dell'educazione delle persone oltre il periodo formativo tradizionale, inteso come la frequenza alla scuola dell'obbligo, ai cicli superiori e a quelli universitari. Come specificato nel *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*⁴:

il buon esito della transizione ad un'economia e una società basate sulla conoscenza dev'essere accompagnato da un orientamento verso l'istruzione e la formazione permanente [concepita] come ogni attività di apprendimento finalizzata, con carattere di continuità, intesa a migliorare conoscenza, qualifiche e competenze (Commissione delle Comunità Europee, 2000:3).

La finalità ultima è promuovere l'occupabilità all'interno dell'Unione Europea da parte di una cittadinanza attiva. Pertanto, saranno sì, i giovani i protagonisti della futura Europa, ragion per cui il Parlamento Europeo e il Consiglio del 18 dicembre di 2006 si sono proposti come obiettivo:

lo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea, coadiuvando e integrando le azioni degli Stati membri oltre ad assicurare che i loro sistemi di istruzione e formazione iniziale offrano a tutti i giovani i mezzi per sviluppare competenze chiave a un livello tale che li prepari per la vita adulta e che costituisca la base per ulteriori occasioni di apprendimento come anche per la vita lavorativa (Unione Europea, 2006: 394/11).

⁴ Il *Memorandum* è stato varato dalla Commissione delle Comunità Europee il 30/10/2000 dopo essersi celebrato il Consiglio Europeo di Lisbona del marzo 2000.

Ma affinché l'Europa si trasformi in uno spazio senza frontiere anche a livello formativo, l'educazione non può essere limitata a un periodo della vita (tradizionalmente coincidente con i primi 20 o 25 anni), e perciò non sono soltanto i giovani i ricettori delle politiche educative europee ma anche gli adulti, le cui competenze come cittadini della conoscenza necessitano essere sviluppate e/o aggiornate; si rende imprescindibile, pertanto, attuare delle politiche educative che possibilitino "...che gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave mediante un'offerta coerente e completa di possibilità di apprendimento permanente" (Unione Europea, 2006: 394/11).

A questo riguardo sono fondamentali le raccomandazioni specificate dal Consiglio agli Stati membri sulle attuazioni educative da intraprendere affinché:

- gli adulti siano in grado di sviluppare e aggiornare le loro competenze chiave in tutto l'arco della loro vita con un'attenzione particolare per gruppi di destinatari riconosciuti prioritari nel contesto nazionale, regionale e/o locale, come le persone che necessitano di un aggiornamento delle loro competenze;
- vi sia un'infrastruttura adeguata per l'istruzione e la formazione permanente degli adulti che, tenendo conto dei diversi bisogni e competenze degli adulti, preveda la disponibilità di insegnanti e formatori, procedure di convalida e valutazione, misure volte ad assicurare la parità di accesso sia all'apprendimento permanente sia al mercato del lavoro, e il sostegno per i discenti;
- la coerenza dell'offerta di istruzione e formazione per gli adulti rivolta ai singoli cittadini sia raggiunta mediante forti nessi con la politica dell'occupazione e la politica sociale, la politica culturale, la politica dell'innovazione e con altre politiche che interessano i giovani nonché mediante la collaborazione con le parti sociali e altri interessati (Unione Europea, 2006: 394/11).

Per il buon esito del *lifelong learning* le possibilità offerte dall'apprendimento formale, nelle quali, tradizionalmente, l'apprendente ottiene un certificato o un titolo di studio, risultano insufficienti, ragion per cui è imprescindibile includere altre modalità di apprendimento con cui i cittadini acquisiscano le competenze necessarie per la loro formazione, vale a dire: l'apprendimento non formale e informale che si serve, probabilmente in maggior misura rispetto all'apprendimento formale tradizionale, dello sfruttamento del progresso tecnologico nell'ambito educativo.

Per distinguere le tre categorie è conveniente tenere presente, come punto di partenza, le definizioni fornite dal *Memorandum*:

- l'apprendimento formale che si svolge negli istituti d'istruzione e di formazione e porta all'ottenimento di diplomi e di qualifiche riconosciute;
- l'apprendimento non formale che si svolge al di fuori delle principali strutture d'istruzione e di formazione e, di solito, non porta a certificati ufficiali. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici). Può essere fornito anche da organizzazioni o servizi istituiti a complemento dei sistemi formali (quali corsi d'istruzione artistica, musicale e sportiva o corsi privati per la preparazione degli esami);
- l'apprendimento informale è il corollario naturale della vita quotidiana. Contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale e può pertanto non essere riconosciuto, a volte dallo stesso interessato, come apporto alle sue conoscenze e competenze (Commissione delle Comunità Europee, 2000: 9).

Mentre quello informale è chiaramente definito, possono sorgere dubbi su quali modalità di istruzione farebbero parte dell'apprendimento non formale, giacché, come si afferma nel *Memorandum*, non sempre queste modalità porterebbero alla consecuzione

di un certificato ufficiale. L'agenzia europea Cedefop⁵ (*European Centre for the Development of Vocational Training*), analizza quali, tra le modalità di apprendimento più diffuse, appartengano a una o a un'altra categoria. Dall'analisi risultante si ricava la conclusione che l'apprendimento non formale e informale sia "ogni forma di apprendimento che avviene al di fuori della frequenza regolare di un corso concluso col conseguimento del titolo finale" e distingue che "l'apprendimento non formale avviene attraverso la frequenza di corsi e seminari ma senza il conseguimento di un titolo di studio"⁶.

La complementarietà di tutti i tipi di istruzione (formale, non formale e informale) favorirebbe indubbiamente il *lifelong learning* e *lifewide learning*, quest'ultimo inteso come istruzione che coinvolge tutti gli aspetti della vita; entrambi i concetti rispondono alle esigenze della società che si avvia irrefrenabile verso questo nuovo modello di vita. Il *lifelong learning* è una filosofia che promuove l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita ed è concepita come pratica sociale e individuale (Treilli A., 2010).

⁵ In italiano è denominato: "Centro Europeo per lo Sviluppo della Formazione Professionale" (<http://www.cedefop.europa.eu>).

⁶ L'organismo elenca le forme più frequenti di apprendimento. Oltre all'assistenza a corsi o seminari, con l'ottenimento o meno di una certificazione, l'apprendimento informale avrebbe luogo quando, per esempio, il discente si espone a situazioni in cui impara in modo involontario (in un viaggio, per esempio), quando impara da altri attraverso l'osservazione diretta o la sperimentazione, o quando scambia opinioni con i suoi colleghi di lavoro. Avviene anche l'apprendimento in modo informale sempre che si studino dei testi orali, scritti o audiorali. Un'osservazione da rilevare dalle informazioni fornite dal Cedefop è che si apprende ogni qualvolta si produce un'interazione con altre persone su tematiche riguardanti la propria specialità o professione (Cedefop: <https://www.orientamento.it/indice/perche-e-come-certificare-lapprendimento-non-formale-e-informale/>).

Per questo motivo è necessario facilitare al cittadino-apprendente l'accesso a nuove modalità formative che rispondano più specificamente alle sue necessità, integrate sia dall'apprendimento non formale che informale. Nessuna delle due categorie può restare fuori dal *lifelong learning* in quanto tutte le persone, lungo il corso delle loro vite, sono potenzialmente esposte a molteplici esperienze formative e vitali da cui apprendono e sviluppano le loro competenze. Come afferma Marchi:

Il *lifelong learning* ha unito le conoscenze acquisite attraverso la formazione e quelle derivanti dell'esperienza di vita quotidiana, *experiential learning* (modello di apprendimento basato sull'esperienza, sia essa cognitiva, emotiva o sensoriale). L'apprendimento non ha luogo in una locazione e fase separata ma si mantiene integrato nel processo lavorativo. E' quindi necessario che gli studenti (di ogni età) acquisiscano e applichino conoscenze e abilità in un contesto di problemi reali, usando tutte le possibilità offerte dalle nuove tecnologie (Marchi, 2014: 50).

Il progresso tecnologico nell'ambito educativo fornisce strumenti e risorse che favoriscono l'acquisizione delle competenze chiave e lo scambio della conoscenza al di fuori degli spazi tradizionalmente allestiti come aule. A questo riguardo, uno dei messaggi chiave del *Memorandum* sull'istruzione permanente è la necessità di sfruttare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) come risorsa tecnologica che permetta di far fronte alle necessità e alle circostanze personali e lavorative dei cittadini che si devono adeguare ai nuovi stili di vita, dinamici e cambianti. La riduzione del tempo disponibile per la formazione è, indubbiamente, una limitazione per tutti quei cittadini che hanno spesso dei ritmi di vita frenetici. A questo proposito, le TIC possiedono un elevato grado di accessibilità che permette di salvare le limitazioni fisiche e temporali della vita moderna. Basti pensare al numero di studenti universitari che hanno un'occupazione lavorativa o a una "terza età" intellettualmente sempre più attiva.

Vivere e lavorare nella società della conoscenza richiedono cittadini attivi che vogliono gestire autonomamente il loro percorso personale e professionale. Ciò significa che tali servizi devono essere non più incentrati sull'offerta, bensì sulla domanda, focalizzando l'interesse sui bisogni e le esigenze degli utenti (Commissione delle Comunità Europee, 2000:19).

Per tutti i motivi esposti, si rende necessario che tutta la comunità educativa formata dalle istituzioni e dai professionisti interessati della formazione e dell'istruzione permanente (docenti, pedagogi, educatori e altri), intraprenda delle soluzioni innovative di qualità che tengano in conto non solo le necessità e le limitazioni degli apprendenti ma anche le loro esigenze. I nuovi apprendenti necessitano di proposte educative, serie e rigorose, hanno bisogno di accedere a delle soluzioni formative innovative che sfruttino le risorse educative offerte dal progresso tecnologico, che siano flessibili e, soprattutto, adattabili ai loro stili di vita. Nell'affrontare l'esigenza di apprendimento permanente della società attuale è necessario apportare delle soluzioni educative con contenuti adattati alle necessità dei cittadini-apprendenti che sfruttino le risorse tecnologiche più fruibili applicabili all'apprendimento formale e non formale. D'accordo con Marchi:

Proprio per far fronte a questa esigenza di imparare in maniera continuativa, per poter far fronte ad esigenze personali/lavorative e diventare cittadini attivi della società della conoscenza, è necessario un apprendimento che vada oltre ai contesti convenzionali, diventando quindi un processo di facile fruibilità anche in situazioni in cui non si ha molto tempo a disposizione. Il Microlearning rappresenta una buona soluzione a questa problematica (Marchi, 2014:7).

Questa tesi desidererebbe contribuire a dimostrare la necessità e l'efficacia dell'applicazione all'insegnamento delle lingue straniere (e, concretamente, della lingua italiana) di approcci metodologici che si adeguino alle nuove modalità di apprendimento

e alla straordinaria diffusione di risorse e strumenti tecnologici che hanno comportato un cambiamento nel modo in cui gli apprendenti acquisiscono i contenuti oggetto di studio. Il progresso delle tecnologie mobili che favoriscono la connessione permanente all'informazione e alla comunicazione con altri utenti, forniscono apparecchi sempre più leggeri, portatili ed economici (quali i *tablet*, i *phablet* e gli *smartphone*) che li rende adatti allo sfruttamento educativo. Nello specifico, l'uso dello *smartphone*, e dell'app *WhatsApp*, largamente diffusa tra la popolazione, è stata implementata come risorsa *b-Learning* nell'insegnamento di molte e variegate discipline, come dimostra lo stato della letteratura.

L'obiettivo finale di questa tesi è dimostrare l'efficacia dell'introduzione del *microlearning* nell'insegnamento delle lingue straniere, in particolare della lingua italiana, trasformando un'applicazione come il *WhatsApp* in una comunità di apprendimento *social* guidata dal docente fuori dallo spazio fisico e temporale dell'aula (sia fisica che virtuale). L'applicazione della didattica socio-costruttivista attraverso la proposta di micro attività motivanti e significative contribuirebbe a migliorare la competenza comunicativa degli apprendenti. Nello specifico, il presente lavoro di ricerca si pone le seguenti ipotesi:

- L'applicazione di messaggistica istantanea *WhatsApp* è una risorsa valida e accettata dai discenti per essere implementata nell'insegnamento delle lingue straniere e, nello specifico, della lingua italiana?

- È una risorsa capace di promuovere la formazione di comunità di apprendimento in cui tutti i membri siano coinvolti nella costruzione della

conoscenza attraverso lo svolgimento di attività cooperative e collaborative che favoriscano l'apprendimento significativo e personalizzato?

- Le sue caratteristiche tecniche sono adatte alla pratica didattica per lo sviluppo delle differenti competenze e abilità necessarie per l'acquisizione di una lingua straniera?
- *WhatsApp* è una risorsa adatta all'applicazione del paradigma *microlearning*?

La dissertazione si articola in cinque capitoli di cui i primi tre sono dedicati all'esposizione dello stato dell'arte dei principali fondamenti teorici su cui si sostiene la sperimentazione pratica svolta per la presente tesi:

- il Capitolo 1 è dedicato al *microlearning*, paradigma educativo che frammenta i contenuti di una materia o disciplina per facilitarne l'apprendimento.
- Il Capitolo 2 percorre le diverse modalità di insegnamento, dai corsi per corrispondenza all'*e-Learning* e al *b-Learning*, fino allo sfruttamento dei dispositivi mobili come strumenti didattici nonché le principali applicazioni e risorse metodologiche utilizzate.
- Il Capitolo 3 presenta lo studio diacronico dell'evoluzione tecnologica applicata alla glottodidattica: nello specifico le differenti fasi del *Computer*

Assisted Language Learning (CALL) e del Mobile Acquisition Language Learning (MALL).

I seguenti due capitoli sono dedicati alla app *WhatsApp*, focus della presente tesi, di cui sono state analizzate le funzionalità e le possibilità di sfruttamento educativo, nonché le sperimentazioni svolte da docenti e ricercatori per lo sviluppo delle diverse competenze nelle più variegata discipline e, specialmente, nelle lingue seconde e straniere:

- il Capitolo 4 espone i dati sulla diffusione dell'app come risorsa *social* nonché lo stato della letteratura delle diverse sperimentazioni in cui è stata sfruttata didatticamente, nello specifico, nel campo del MALL.
- Il Capitolo 5, infine, presenta la sperimentazione svolta per questa tesi con la finalità di dare risposta alle ipotesi poste e comprende l'analisi dell'utilizzo dell'app *WhatsApp* per lo sviluppo delle competenze comunicative nella lingua italiana come LS nelle modalità di apprendimento formale, informale e non formale.

La presente dissertazione finalizza con l'esposizione delle conclusioni finali e delle fonti bibliografiche che sono state divise in due sezioni: A) Glottodidattica e Tecnologia e B) App di messaggistica istantanea e *WhatsApp*, con il fine di rendere più agevole la consultazione della medesima.

Il lavoro di ricerca svolta ha seguito dei metodi bibliografici, metodologici ed empirici. Affinché la sperimentazione pratica fosse supportata da conclusioni solide, la

metodologia applicata per la ricerca è stata deduttiva. Lo studio condotto a livello sperimentale, a sua volta, è stato utilizzato per trarre delle generalizzazioni sul *mobile learning* e il *microlearning* applicate alla glotodidattica. La ricerca qualitativa e partecipativa svolta persegue le modifiche necessarie nella pratica didattica affinché il risultato del processo di insegnamento sia migliore e comporti un maggior grado di efficacia nell'apprendimento delle lingue seconde e straniere. Il metodo qualitativo e quello quantitativo si sono combinati in questa ricerca d'azione in cui l'autore ha svolto un duplice ruolo, come insegnante e ricercatore nello stesso contesto. La ricerca sperimentale, descrittiva e sincronica, ha affrontato l'avvicinamento scientifico alle possibilità di sfruttamento didattico dell'app *WhatsApp* come risorsa *social* nell'ambito della didattica delle lingue seconde e straniere per la costruzione di comunità di apprendimento cooperativo e collaborativo.

1. IL *MICROLEARNING*: UN PARADIGMA EDUCATIVO

La maggior parte della letteratura in italiano denomina questo paradigma educativo con il termine inglese *microlearning*⁷, ed è basato su un concetto di apprendimento in cui gli apprendenti ricevono delle “pillole” di contenuto (*micro content*) anziché essere esposti a grandi quantità di informazione (*macro content*) da acquisire. Come paradigma educativo risponde adeguatamente alle circostanze e alle necessità formative di un numero sempre più crescente di popolazione che, per diversi e variegati motivi non può dedicare né tempo né risorse a grandi blocchi di macro contenuto di un corso tradizionale, sia in un contesto formale che non formale.

Le origini del *microlearning* sono da ricercare nel primo decennio del XXI secolo a partire dalle teorie di Jakob Nielsen, informatico e ricercatore danese, il quale coinò il concetto di *micro content* per riferirsi a un numero ridotto di parole - chiamate “*pearls of clarity*”- (come per esempio, il titolo di un articolo o l’oggetto delle mail), la cui funzione è quella di fornire all’utente un’idea generale sul contenuto del testo (Nielsen). “Para él, eran contenidos breves, con sentido, incluso fuera de su contexto, a modo de titulares y atractivos para el lector” (De Juan *et alii*, 2012:6). Nielsen sviluppò una serie di consigli su come distribuire l’informazione da trasmettere con l’obiettivo di renderla più chiara a quel lettore che dà uno sguardo affrettato a un articolo, all’indice di un libro, ai titoli delle pagine o ai sottotitoli dei paragrafi, in modo da captare in pochi

⁷ È chiamato anche *learning bytes* o *learning capsules* (Marchi, 2014).

secondi l'essenza del macro contenuto. Per Nielsen, 40 o 60 caratteri sarebbero sufficienti per sintetizzare l'informazione e renderla, per tanto, efficace⁸.

Loranger e Nielsen (2017) affermano che da una ricerca dell'INRIA (*Institut National de Recherche en Informatique et en Automatique*) emergeva che la grande maggioranza dei lettori condividono testi mai letti. Il ricercatore insiste dunque sull'importanza di presentare all'utente delle micro informazioni nel momento e nel luogo adeguati:

Well-written microcontent, when presented at the right time, can draw people in, emulate a courteous customer-service agent, and humanize the user experience. When the usability of your interface is not perfect, microcontent can step in and help save the day, leaving lasting positive impressions (Loranger e Nielsen, 2017).

In effetti, è da chiedersi quanta informazione si perda perché non è stata diffusa nel momento idoneo né attraverso il canale più adeguato perché l'esposizione ad una eccessiva quantità di informazione attraverso la rete può provocare l'effetto contrario: la disinformazione. E non tutti gli utenti hanno sviluppato la capacità critica per distinguere i dati più rilevanti di un determinato argomento specifico, vale a dire, la competenza digitale già anticipata da autori come Siemens (2005). Autori come Félix sostengono che una soluzione a questo problema sia ricorrere al *microlearning* (Félix, 2017).

⁸ Lindner (2006) riprende il concetto originale di Nielsen e sottolinea che l'estensione della forma abbreviata dell'informazione è dettata dall'argomento preminente del contenuto e dalle limitazioni tecniche imposte dal dispositivo digitale utilizzato.

1.1. Definizione e risorse tecnologiche

Nella sua evoluzione come paradigma educativo, il termine *microlearning* iniziò ad essere utilizzato a partire dal 2002 (Molina e Romero, 2010). Secondo Salinas e Marín, il *microlearning* può definirsi come un paradigma educativo consistente nel frazionamento dei contenuti didattici che costituiscono l'oggetto di apprendimento in piccole unità che possono essere visualizzate in poco tempo in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo a seconda delle necessità dell'apprendista (Salinas e Marín, 2014). Da questa definizione si potrebbe pensare che basterebbe frazionare i contenuti di una materia e disciplina per fare *microlearning* e, in effetti, non può esistere apprendimento *micro* se l'oggetto materia di studio non si presenta in micro contenuti. Tuttavia, sono molti gli aspetti che confluiscono in questo paradigma educativo, come si esporrà a continuazione.

Uno dei ricercatori più rilevanti del *microlearning*, Theo Hug, docente del Dipartimento di *Media, Society and Communication* dell'Università di Innsbruck⁹, analizza i diversi componenti didattici del *microlearning* (Hug, 2006). Sono da rilevare alcuni aspetti, concretamente per quanto riguarda:

- il tempo: il *microlearning* richiede una quantità ridotta di tempo per essere acquisito perciò lo sforzo e l'attenzione sono proporzionali;

⁹ L'Università di Innsbruck ha promosso buona parte delle ricerche fatte nell'ambito del *microlearning*. Dal primo Congresso *Microlearning* nel 2005 si sono celebrate nuove edizioni fino all'attualità (nel 2018 si celebrerà la 9ª edizione: *What comes after e-Learning and Knowledge Management?* Fonte: *The science of Microlearning* (<http://microlearning.org/>).

- il contenuto: viene diviso in piccole unità con argomenti limitati che riguardino aspetti semplici dell'oggetto di apprendimento, adottando una forma frammentata attraverso capsule di conoscenza;
- il curriculum: concepito come un insieme di moduli, vincolati all'apprendimento non formale;
- il processo viene inteso come concomitante o reale, con attività situate o integrate; nasce la necessità di gestire il grado di attenzione e di concentrazione;
- l'apprendimento può adottare molteplici metodologie: pragmatico, riflessivo, concettuale, costruttivista, connettivista, conduttista, approccio orientato all'azione, risoluzione di *task* e problemi, collaborativo e cooperativo. Finalmente, è da rilevare che l'apprendimento può essere conscio e inconscio.

Focalizzando la descrizione sul processo di apprendimento, Peschl (2007) segnala che i micro passaggi che costituiscono l'apprendimento favoriscono la costruzione della conoscenza sempre che l'applicazione del *microlearning* sia contestualizzata e integrata all'interno di una programmazione didattica con degli obiettivi stabiliti. Leene afferma che non è possibile dare una definizione precisa del concetto di micro contenuto bensì analizzarne tutte le componenti (Leene, 2005). Lindner (2006) sostiene che si riferisce a un approccio formale del modo in cui si presentano i contenuti anziché riguardare le dimensioni dei medesimi e si manifesta d'accordo con altri autori sulla quantità di tempo richiesta lungo il processo di apprendimento: dai pochi secondi ai quindici minuti – Molina e Romero (2010), Salinas e Marín (2014) -. D'altronde, l'autore rileva il

vincolo esistente tra il *microlearning* e l'*e-Learning*: "Microlearning is a term used in the e-learning context for a learner's short interaction with a learning matter broken down to very small bits of content..." (Lindner, 2006: 46).

Leene segnala che "people have been defining MicroContent since the Personal Computer came into their homes" (Leene, 2005:3). L'autore sostiene che l'avvenimento e la diffusione di Internet hanno favorito che i micro contenuti siano sorti in modo spontaneo nel momento in cui gli utenti hanno iniziato a creare dei siti web come produttori di contenuto come per esempio i *blog*, vale a dire, parallelamente alla diffusione del Web 2.0:

Unfortunately creating and maintaining MacroContent is too hard for most people. People seem to be much better in producing MicroContent, such as small thoughts, items in discussions, comments, bookmarks, etc. Luckily the "blog" entered the scene. This allowed people to write and publish such small thoughts episodically (Leene, 2005:1).

E aggiunge che i micro contenuti devono:

- essere indivisibili e piccoli non solo rispetto alle dimensioni, ma devono trattare un unico argomento focalizzato;
- essere indipendenti e in conseguenza applicati a tutti i contesti essendo fuori dal contesto;
- essere strutturati e flessibili: allo stesso tempo devono presentare una struttura flessibile e non rigida che renda il micro contenuto facilmente

reperibile e condiviso. Leene vincola questo attributo al concetto di “microWeb”;

- essere recuperabili a un indirizzo web in quanto ogni unità di micro contenuto dovrebbe essere vincolato a un unico *permalink*;

In effetti, il micro contenuto digitale è indissolubilmente collegato al nuovo paradigma della comunicazione: l’ipermedia. D’accordo con la definizione data da Santaella:

Antes da era digital, os suportes estavam separados por serem incompatíveis: o desenho, a pintura e a gravura nas telas, e texto e as imagens gráficas no papel, a fotografia e o filme na película química, o som e o vídeo na fita magnética. Depois de passarem pela digitalização, todos esses campos tradicionais de produção de linguagem e processos de comunicação humanos juntaram-se na constituição da hipermídia. Para ela convergem o texto escrito (livros, periódicos científicos, jornais, revistas), o audiovisual (televisão, vídeo, cinema) e a informática (computadores e programas informáticos) (Santaella, 2009, p. 390).

I micro contenuti, dal momento in cui sono *addressable* condividono tutte le caratteristiche ibride dell’ipermedia (video, audio, testo, immagini) (Souza e Amaral, 2014). In più, l’utente / apprendista ha la possibilità di scegliere i contenuti che gli interessano applicando i propri criteri in base alle sue necessità, sviluppando la sua competenza digitale. In questo modo, l’oggetto d’apprendimento, al contrario di quanto avviene nell’apprendimento formale in cui tradizionalmente viene presentato in blocchi di contenuti completi e indivisibili, è criticamente selezionato dagli studenti per essere aggregato ai loro *personal web learning*, rielaborato e riutilizzato a seconda delle proprie necessità (Downes, 2008).

In un contesto micromedia l'informazione e la conoscenza subiscono, inevitabilmente, delle profonde trasformazioni: le macrostrutture fisse del Web 1.0 perdono "peso" e "rigidità" e diventano microstrutture dinamiche (Lindner, 2006). Questo autore paragona le due dimensioni del contenuto (*macro* e *micro*) con un libro completo e strutturato, composto da tutti i capitoli e pubblicato in un solo volume (*macro*) e la pubblicazione di brani sparsi (*micro*) del medesimo, i quali risultano ampliati e arricchiti in ogni occasione in cui vengono riutilizzati da un utente che li diffonde a sua volta nel Web, creandosi in questo modo una metaweb di conoscenze.

Come affermano Gil *et alii* (2011), Internet fornisce una quantità infinita di questo tipo di contenuti soprattutto dall'esplosione del Web 2.0. Tuttavia sarebbe un errore credere che il concetto micro contenuto sia nato nell'era Internet; al contrario, è stato presente da sempre nelle nostre vite e adottavano e adottano tuttora forme più tradizionali: "cuando buscamos una palabra en un diccionario, escucho una noticia por televisión leo, el capítulo de un libro, también tenemos microcontenidos" (Gil *et alii*, 2011:346). D'accordo con Buchem e Hamelmann (2010), il concetto di micro contenuto è strettamente unito al *microlearning* e al *casual learning* in quanto sono infinite le occasioni in cui l'utente acquisisce delle conoscenze in modo fortuito.

1.2. Il *microlearning*, utile per il *lifelong learning*

D'accordo con i principi del *lifelong learning*, è necessario modificare il concetto di educazione e formazione affinché non sia limitato agli anni scolastici o universitari. "Le

conoscenze, le competenze e i modi di comprensione appresi da bambini o adolescenti, nell'ambito della famiglia, della scuola, della formazione, dell'istruzione superiore o universitaria non saranno valide per tutta la vita" (Commissione delle Comunità Europee, 2000: 8).

Tuttavia, i cambiamenti tecnologici, professionali ed economici avvenuti durante gli ultimi decenni hanno provocato la necessità di ridimensionare il concetto e le strategie educative per favorire questa tipologia di formazione. L'educazione richiede un rinnovamento che si adatti al modo in cui si lavora, si impara e, in definitiva, si vive oggi (Buchem e Hamelmann, 2010). I lavoratori della conoscenza (*knowledge workers*) che hanno un'occupazione e/o impegni familiari, con spesso ritmi di vita accelerati, dispongono di scarso tempo disponibile per cui hanno seri problemi per dare la dovuta continuità al proprio processo formativo. Conseguentemente, è imprescindibile che i programmi di formazione permanente siano disegnati tenendo in considerazione le necessità e le circostanze personali e professionali degli utenti / apprendisti. Infatti, tra le azioni prioritarie, gli stati membri della Comunità Europea devono

offrire opportunità di formazione permanente il più possibile vicine agli utenti della formazione, nell'ambito delle loro comunità e con il sostegno, qualora opportuno, di infrastrutture basate sulle TIC; [...] adattare le modalità d'offerta d'istruzione e di formazione, nonché l'organizzazione della vita professionale retribuita, affinché i cittadini possano formarsi lungo tutta la vita e organizzarsi in modo da conciliare formazione, lavoro e vita familiare (Commissione delle Comunità Europee, 2000: 5).

Il *microlearning* associato al Web 2.0 può costituirsi come il paradigma innovativo e necessario per dare soluzione all'esigenza della formazione continua in un panorama

multitasking. Sarebbero, come afferma Salinas e Marín, “los trabajadores del conocimiento, usuarios preferentes de este tipo de aprendizajes [que] buscan aprender social, autónoma, inmediata y continuamente, inmersos en el flujo del trabajo” (Salinas e Marín, 2014:54). In effetti, le attività brevi, dai pochi secondi a 15 minuti, che richiedono un livello basso di attenzione, possono facilmente integrarsi nella vita quotidiana (Buchem e Hamelmann, 2010). L’utente/apprendista può sfruttare i ritagli di tempo disponibili durante la giornata senza dover dedicare alla formazione un orario fisso in giorni predefiniti, il che gli permetterebbe di continuare il proprio percorso d’apprendimento senza sacrificare ore di lavoro o del, sempre scarso, tempo libero. Il *microlearning* si adatterebbe pertanto all’odierna necessità di istruzione permanente in quanto si tratta di un paradigma educativo che non richiede da parte dell’apprendente una dedizione che lo costringa a interrompere o ad alterare il ritmo della sua vita quotidiana, come quando è costretto se s’iscrive a un corso, assiste a un congresso o partecipa a un *meeting*.

It is based on the idea of developing small chunks of learning content and flexible technologies that can enable learners to access them more easily in specific moments and conditions of the day, for example during time breaks or while on the move (Gabrielli *et alii*, 2006: 45).

Gil *et alii* (2011) definiscono come “micromomenti” questi frammenti di tempo (quando si viaggia in un mezzo pubblico, si è in una sala di attesa, mentre si svolge qualche attività manuale – cucinare, lavare l’auto...) in cui è possibile continuare a formarsi con delle micro pillole senza orari fissi né ritmi rigidi¹⁰. In questo modo, il

¹⁰ “Los 'tiempos muertos' pueden ser espacios para acceder o revisar los materiales didácticos. Del mismo modo, el acceso a estos materiales y la interacción con otros actores pueden sobrevenir en la medida en que se presentan situaciones inesperadas y que surjan dudas en el área. Así, los espacios de enseñanza y

microlearning facilita ai *knowledge workers* mantenersi aggiornati nella loro disciplina o campo professionale, e offre un complemento a modalità di apprendimento più duraturi e strutturati, come i corsi presenziali o online.

In conseguenza, è necessario che le istituzioni pubbliche e private, non solo educative ma aziendali e imprenditoriali, sostengano dei programmi di formazione permanente realistici e adattabili alla nuova Società della Conoscenza, in modo da favorire le competenze, le conoscenze e le qualifiche dei loro studenti / lavoratori. Come affermano Salinas e Marín:

El micro aprendizaje responde a la necesidad de un desarrollo personal/profesional de las personas que dedican parte de sus actividades diarias (formales e informales) a la adquisición de nuevas competencias o a una actualización de sus conocimientos, motivadas por cambios en las condiciones o circunstancias de la vida (por ejemplo, prepararse para un nuevo puesto de trabajo) (Salinas e Marín, 2014:47).

A differenza del *macrolearning* che richiede più dedizione da parte dello studente, sia in tempo sia in attenzione e concentrazione, il *microlearning* può essere sfruttato per la proposta di percorsi di formazione *e-Learning* che complementino l'apprendimento formale (Buchem e Hamelmann, 2010). Gli autori proponono una tabella che illustra le caratteristiche del *macrolearning* e del *microlearning* e le loro differenze.

de aprendizaje se esparcen más allá del aula o de un momento formal de formación/capacitación” (Souza e Amaral, 2014:926).

Tabella 1: Macrolearning e Microlearning (Buchem e Hamelmann, 2010:5)

	Macrolearning	Microlearning
Learning context	formal learning	informal learning
Time spent	several hours	a few seconds up to about 15 minutes
Content type	learning modules, comprising and structuring a broader range of ideas or topics and combining learning objects	microcontent as small chunks of information, focusing on a single definable idea or topic
Content creation	content created by subject matter experts, usually with authoring tools	content co-created by learners with Web 2.0 and rapid e-learning tools
Content aggregation and fragmentation	learning objects usually need to be combined with other learning objects to enable full understanding; content can be easily split for re-use and restructuring	microcontent units are self-contained as they can be understood without any additional information; microcontent cannot be divided into smaller pieces without the loss of meaning
Content retrieval	courses or topics retrievable through a unique URL, however single learning objects are not addressable	microcontent has a unique URL (permalink), which make even small chunks of information retrievable
Structure of the learning cycle	hierarchic, sequential, pre-planned structures consisting of a number of units or lessons, each combining a number of learning objects, such as texts, images, audio, video	dynamic, flexible structures created by learners in the process of learning through syndication, aggregation and modification, based on such data as social tags and bookmarks
Target group	learners aiming at gaining an insight into topics defined by domain experts	learners aiming at exploring concepts or solving practical problems
Learner's role	learners as consumers of content, attempting to build mental structures similar to those of experts	learners as prosumers of content, building own mental structures through exploration and social interaction

Learner participation	focuses on learner-content interactions	focuses on social interactions between learners
------------------------------	---	---

In questo contesto, come afferma Schimdt (2007), sono sempre più imprescindibili dei programmi di apprendimento disegnati *ad hoc* all'interno di comunità di studenti e/o di lavoratori aziendali che tengano in conto le necessità specifiche di un determinato collettivo. Garantire il successo di uno specifico programma di formazione esige che sia soprattutto disegnato e strutturato in modo adeguato dal punto di vista didattico, nonché realistico e adatto alle caratteristiche dei propri apprendisti. In questa linea, l'apprendimento permanente deve essere strettamente impostato su attività specifiche che perseguano l'acquisizione di abilità concrete il cui svolgimento richieda l'utilizzo di "pillole di informazione" piuttosto che l'assimilazione di ampi blocchi di contenuti (Gabrielli *et alii*, 2006). D'accordo con quanto affermano Buchem e Hamelmann (2010) il *microlearning* può contribuire all'apprendimento permanente, superando la distanza tra la modalità formale e informale.

2. DAI CORSI PER CORRISPONDENZA AL *MOBILE LEARNING*

Le risorse e i mezzi di cui hanno fatto ricorso i corsi a distanza sono evoluti nel tempo e hanno sempre tratto vantaggio dalle tecnologie quali, ad esempio, il video, il computer e Internet. Le nuove tecnologie di comunicazione *wireless* e l'introduzione sul mercato di *tablet* e *smartphone* più performanti, economici ed ergonomici dei computer portatili, offrono ora nuove opportunità di sviluppo per l'apprendimento a distanza (Marchi, 2014).

Le origini dell'educazione a distanza risalgono al 1728, anno in cui fu pubblicata, sulla "Gazette Journal" (E.E.U.U.), la pubblicità di un materiale di autoapprendimento che veniva spedito per posta ordinaria (Santiago *et alii*, 2015) per cui sarebbe lecito denominare questi primi corsi con il nome del canale di comunicazione attraverso cui arrivavano all'apprendente destinatario in quell'epoca: "per corrispondenza". I corsi che si proponevano avevano un carattere tecnico e commercialistico ed erano corredati da istruzioni che favorivano lo studio autonomo e da test di verifica da rispedire al mittente. Questi corsi possono essere considerati i primi corsi "non formali" nell'ambito dell'educazione, dato che erano istruiti al di fuori del contesto accademico. I corsi a distanza furono favoriti dallo sviluppo dei due mezzi di comunicazione per eccellenza del secolo XX, vale a dire, la televisione e la radio; quest'ultima, negli Stati Uniti, servì come mezzo per la diffusione di corsi universitari a partire dal 1921e, alla fine degli anni Venti, fu la BBC inglese la principale emittente incaricata di organizzarli (Ganino, 2009).

Il passaggio dall'educazione "per corrispondenza" all'educazione "a distanza" avviene a partire dagli anni Ottanta ma è nell'ultimo decennio del secolo XX in cui aumenta, parallelamente alla diffusione di Internet, senza il quale l'educazione a distanza non sarebbe evoluta all'*e-Learning* (Calvani, 2009). Nella letteratura non esiste un'unica definizione dell'*e-Learning*¹¹ e i diversi specialisti che se ne sono occupati mettono in rilievo differenti aspetti dell'educazione online, come si esporrà a continuazione. Secondo Carliner (2004), si tratta di un insieme di materiali formativi che si presenta utilizzando il computer come supporto. Sottolineando i mezzi e le risorse implementati, Santiago *et alii* (2015) definiscono *l'e-Learning* come

la educación a distancia completamente virtualizada a través de los nuevos canales digitales (las nuevas redes de comunicación, en especial internet), y que utiliza para ello las herramientas o aplicaciones de hipertexto o hipermedia (hipertexto más multimedia), tales como páginas web, correo electrónico, foros de discusión, mensajería instantánea, plataformas de formación, etc., como soporte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Santiago *et alii*, 2015: 5).

Una definizione basata su un'impostazione didattica è offerta da Khan (2005), il quale segnala che un *environnement* online avrà successo sempre che sia correttamente pianificato, disegnato, sviluppato e implementato per favorire l'apprendimento attivo da parte dell'alunno. Acquisire i contenuti e interagire con gli altri membri della comunità educativa (docenti e studenti) attraverso Internet per costruire conoscenza e crescere attraverso il processo di apprendimento sono i punti rilevanti per Anderson (2008).

¹¹ Le espressioni per indicare questa nuova modalità di insegnamento hanno oscillato tra *on-line education*, *on-line learning*, *e-learning*, *computer mediated distance learning*, *web based learning*, fino all'ormai indiscusso *e-learning* (Calvani, 2009).

In effetti, la condivisione dell'informazione e la produzione di contenuti che stanno alla base del Web 2.0 non poteva non permeare l'essenza dell'*e-Learning*, verificandosi anche in questa modalità di apprendimento un abbandono progressivo della tradizionale impostazione trasmissiva della conoscenza. Nacque così l'*e-Learning 2.0*, termine coniato da Stephen Downes nel 2005: l'autore difende la condivisione dell'apprendimento non negli spazi chiusi delle piattaforme educative, le quali ripropongono gli stessi ambienti delle aule tradizionali, bensì in un web illimitato che si trasformi in una piattaforma globale di condivisione della conoscenza proponendo dei nuovi modelli formativi che “pongono al centro un soggetto più attivo che partecipa alla costruzione del suo percorso didattico, con un'accentuazione verso l'apprendimento collaborativo in modalità più o meno informali” (Calvani, 2009).

Lo stesso autore segnala che lo sviluppo dell'*e-Learning* coincide con la messa in atto da parte dell'Unione Europea, a partire dal Consiglio di Lisbona del 2000, di una serie di misure per promuovere una società basata sulla conoscenza. Organismi quali UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) e il Consiglio d'Europa hanno promosso, come è stato esposto precedentemente, il concetto di *lifelong learning* attraverso l'integrazione di tutte le modalità di apprendimento: formale, non formale e informale. In questo scenario l'*e-Learning* “si presenta come una risposta promettente nell'ottica di conseguire il traguardo di un apprendimento per tutta la vita (*lifelong learning*)” (Calvani, 2009). L'autore però avverte che occorre una riflessione accurata sull'integrazione di tutte le forme di apprendimento di modo che l'*e-Learning formal e informal* siano un'opzione educativa valida, per cui si rende necessaria la ricerca di

soluzioni che dotino a queste nuove modalità formative del sufficiente grado di significazione e di efficacia per evitare il rischio di cadere nella dispersione, con il risultato finale di una formazione occasionale e insufficiente. Afferma che probabilmente l'apprendimento informale possa essere efficace con persone aperte alle innovazioni tecnologiche ed esperte in questo ambito:

La dimensione *informal* ha maggiori probabilità di successo con categorie di persone particolarmente motivate, tecnologicamente esperte, capaci di autogestione e interessate alla stessa innovazione tecnologica, mentre rimane di difficile trasferibilità nella maggior parte degli altri casi: i soggetti necessitano per lo più di soluzioni istruttive finalizzate, conseguibili in tempi brevi, e di *tutors* o docenti capaci di garantire informazioni affidabili ed efficaci (Calvani, 2009).

Pienamente d'accordo con il contributo del docente, nei capitoli successivi si analizzerà come sia fondamentale il suo ruolo come tutor per garantire un processo di apprendimento di successo.

Alla fine del secolo XX (Friesen, 2012), è stato utilizzato il termine *blended learning*, una modalità di insegnamento e di apprendimento che combina la tradizionale educazione presenziale con l'*online learning* o con l'uso del computer come supporto: si tratta dell'educazione ibrida o *blended learning (b-Learning)*. "The real test of blended learning is the effective integration of the two main components (face-to-face and Internet technology) such that we are not just adding on to the existing dominant approach or method" (Garrison e Kanuka, 2004: 97).

2.1. Il *Mobile learning*

Smartphones are phones, that is, they can make voice calls. For many smartphone owners, that has become the least important feature of the device. Text messaging (now multimedia-enabled) is much more widely used as a form of communication, particularly through mobile apps such as *WhatsApp*. Exchanging images and videos is an everyday occurrence for many smartphone users (often using Instagram or Snapchat), as is regular consumption of social media like Facebook and Twitter. A host of other actions are commonplace: listening to music, watching videos, using a GPS to find one's way, taking (and editing) photos and videos, checking an electronic calendar, taking notes, reading a book, and playing games. The Internet and the web are accessed through browsers, and increasingly, through mobile apps. Third-party apps extend ad infinitum device functionality (Godwin-Jones, 2017:3).

Negli ultimi decenni, la rapida evoluzione dei dispositivi mobili quali i *tablet*, PDA, PocketPC, iPod e *smartphone* ha favorito la “mobilità” della connessione in rete, l'accesso a Internet e la comunicazione con qualsiasi punto del globo e in qualsiasi momento, dando origine a un nuovo concetto dell'apprendimento: il *mobile learning* o *m-Learning* (Santiago *et alii*, 2015), il quale, grazie alle sue caratteristiche, si adatta perfettamente alle necessità di una società dinamica e permanentemente collegata attraverso il *World Wide Web*¹². Come afferma Godwin-Jones: “desktop and laptop computers will continue to be used, but as mobile devices proliferate, their use may change” (Godwin-Jones, 2011: 8). Nell'attualità esiste una ampia tipologia di dispositivi mobili ma sono tre quelli che si distinguono grazie alla loro diffusione: lo *smartphone* o telefono intelligente, il *tablet* e il *phablet* (un dispositivo che combina le caratteristiche dello *smartphone* e del mini *tablet*) (Brazuelo e Gallego, 2014).

¹² Tim Berners-Lee, ideatore del *World Wide Web* disse: «Il Web è più un'innovazione sociale che un'innovazione tecnica. [...] Il fine ultimo del Web è migliorare la nostra esistenza reticolare nel mondo» (Berners-Lee 1999; trad. it. 2001:113).

Analizzando i dati forniti sull'industria dei dispositivi mobili, è auspicabile che il mercato in costante aumento promuova una diffusione straordinaria degli apparecchi elettronici mobili, con cifre di acquisto e utilizzo che si moltiplicano ogni anno a livello globale. Secondo quanto rivela lo studio *Visual Networking Index* pubblicato nel 2017 da Cisco¹³, se, nel 2013, 4,1 miliardi di utenti utilizzavano un dispositivo mobile, le previsioni per il 2018 sono di 4,9 miliardi, con 10 miliardi di *mobile device* alla fine dello stesso anno. Da rilevare che portatili, *smartphone* e *tablet* saranno i dispositivi da cui si genererà il 94 per cento di tutto il traffico mobile nel mondo¹⁴, essendo lo *smartphone* il dispositivo più utilizzato.

Dal *Report Global Digital 2018* (Lombardi, 2018)¹⁵, i dati sono impattanti: dall'indagine emerge che il 68% della popolazione mondiale utilizza esclusivamente i dispositivi mobili, un 4% in più rispetto all'anno precedente; e più del 75% della popolazione mondiale ha un telefono cellulare, di cui oltre la metà è uno *smartphone* (Lombardi, 2018). Secondo i dati rilevati dalla ricerca condotta da Deloitte (*Global Mobile consumer survey*)¹⁶ nel 2017, i proprietari di uno *smartphone* hanno raggiunto la

¹³ Cisco Systems Inc., azienda multinazionale specializzata nella fornitura di apparati di *networking*. Ha pubblicato lo studio *Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast for 2013 to 2018* (<https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html>).

¹⁴ Fonte: Silicon.it. (<http://www.silicon.it/networks/orizzonte-2018-la-rivoluzione-dei-dispositivi-mobili-secondo-cisco-65038?print=print>).

¹⁵ Il *Report Global Digital 2018* è un'indagine condotta in 239 paesi da *We are. social* (<https://wearesocial.com/it/blog/2018/01/global-digital-report-2018>).

¹⁶ La ricerca è stata condotta in oltre 51.000 intervistati in 32 paesi (<https://www.digitalic.it/tecnologia/diffusione-smartphone-nel-mondo-2017>).

cifra dell'82 per cento della popolazione mondiale per cui il numero di Sim ha superato il numero di abitanti nel mondo. Nell'ultimo quadrimestre del 2017 sono stati venduti 408 milioni di *smartphone* (Sarcina, 2018). Nello stesso anno, la Spagna era leader con un 88% di utenti di telefoni cellulari, al di sopra di paesi come Singapore, l'Italia o il Giappone, con un 85% (Ditrendia, 2017)¹⁷. Le predizioni per il 2018 augurano che il numero di utenti che avranno uno *smartphone* raggiungerà la cifra di 273.000 milioni (Ditrendia, 2016).

Se questi dati dimostrano la straordinaria diffusione dei dispositivi mobili a livello globale, di speciale importanza riveste l'analisi dell'uso che gli utenti ne fanno. Le connessioni a Internet sono aumentate a livello mondiale grazie alla crescita dell'industria e al fatto che le tariffe siano più accessibili a un maggior numero di utenti. Secondo i dati del *Global Report 2018*, le connessioni Internet dai dispositivi mobili rappresentano il 49% del totale, e il 57% delle connessioni si fa attraverso lo *smartphone*. Lo studio rivela che i social network sono uno dei principali usi degli utenti dei dispositivi mobili, e nello specifico, dello *smartphone*. Il 90 % degli utenti che accedono ai *social media* lo fa attraverso il dispositivo mobile. In media, gli utenti delle app attraverso lo *smartphone* dedicano due ore al giorno, essendo la prima *Facebook* e la seconda *WhatsApp*, ma un dato rilevante è che *WhatsApp* (insieme a *Facebook Messenger*) registra una maggior crescita rispetto a Facebook se si paragonano i dati dell'anno precedente, con 1.300 milioni di utenti attivi al mese (Lombardi, 2018).

¹⁷ I report di Ditrendia.es sono pubblicati annualmente dal 2014. Raccogliono i dati sul mercato dei dispositivi mobili in Spagna e nel mondo (<https://ditrendia.es/>).

Si prevede che fino al 2022 le attività svolte attraverso lo *smartphone* aumenteranno fino a raggiungere un 50% nel caso della visione di video, un 39% l'uso dei social network o un 34% l'ascolto di audio (Ditrendia, 2017). Da questo tipo di fruibilità nasce il *Web Mobile 2.0*. Il termine unisce l'adattamento del Web 2.0 alla tecnologia mobile che permette l'accesso alle risorse Web 2.0 attraverso il dispositivo mobile: blog, wiki, *podcast*, social network... (Gil *et alii*, 2011).

Riflettendo sui dati appena forniti, risulta evidente che i dispositivi mobili, e specialmente lo *smartphone*, sono diventati lo strumento più diffuso per connettersi con il mondo. Quest'ultimo:

ha ormai sostituito il telefono di casa, fornendo le principali funzioni base che un computer può fare (mandare mail, leggere documenti, visitare social network, etc...), la possibilità di ascoltare musica, giocare, fare video/foto di ottima qualità e tanto altro (Marchi, 2014:21).

2.2. Definizione del *mobile learning* e sfruttamento educativo dei dispositivi mobili

Non esiste un accordo tra gli esperti in materia per definire il *mobile learning*. D'accordo con Kukulska-Hulme, una delle principali ricercatrici in questo ambito di ricerca, "partly because the field is experiencing rapid evolution, and partly because of the ambiguity of "mobile" – does it relate to mobile technologies, or the more general notion of learner mobility?" (Kukulska-Hulme, 2009:158).

Per la maggior parte degli autori, il *mobile learning* è una tipologia di apprendimento che comprende due aspetti: da un lato, il concetto di “mobilità” fisica che si produce ogni qual

volta lo studente/utente non si collega alla rete da un posto fisso e, dall’altro, il proprio sfruttamento didattico attraverso i dispositivi mobili (O’Malley *et alii* 2005; Souza e Amaral, 2014). Per evitare di semplificare il concetto di *mobility*, diversi autori (Kakihara e Sørensen, 2002; Sharples *et alii*, 2007; Kukulska-Hulme *et alii*, 2009) ne hanno approfondito la definizione nel determinare che l’*m-Learning* include non soltanto la mobilità che favorisce l’apprendimento *over time* ma:

- nel piano spaziale: si produce sempre che persone in movimento cerchino di colmare le lacune d’apprendimento della vita quotidiana o di utilizzare quelle lacune per riflettere su ciò che la vita gli insegna;
- nell’ambito tecnologico: quando gli strumenti e le risorse portatili sono disponibili in un unico apparecchio e altresì quando si trasferisce l’informazione da un cellulare a un PC, per esempio;
- nello spazio concettuale: quando l’attenzione passa da un argomento concettuale a un altro guidato da interessi personali, professionali o semplice curiosità;
- nello spazio sociale: i discenti apprendono all’interno dei vari gruppi sociali a cui appartengono nel contesto familiare, accademico o professionale.

Illustrativa è la seguente tabella in cui Padrón (2013:128) approfondisce il concetto di *mobility* che non si limita alla mobilità fisica ma ad altri quattro livelli.

Tabella n.2: *Mobility*

Característica de movilidad	Descripción
ESPACIO FÍSICO	El aprendizaje no está unido a un espacio físico concreto. Las tecnologías móviles nos permiten soltar amarras en el espacio físico.
DISPOSITIVO MÓVIL	Portabilidad de los dispositivos: Teléfonos, PDA, portátiles. Acceso a informaciones y recursos en cualquier espacio y momento a través de redes digitales móviles: <i>Wireless</i> .
ESPACIO CONCEPTUAL	El aprendizaje parte de un interés personal y avanza y se modifica en función de intereses personales y de la curiosidad.
CONTEXTO SOCIAL	El aprendizaje se da en los diferentes contextos sociales en los que participamos: familia, trabajo, escuela,...
DISPERSIÓN EN EL TIEMPO	El aprendizaje es un proceso acumulativo que recoge gran variedad de experiencias en contextos formales e informales.

L'UNESCO determina che “Mobile learning involves the use of mobile technology, either alone or in combination with other information and communication technology (ICT), to enable learning anytime and anywhere” (Kraut, 2013, p. 6).

Questa caratteristica è strettamente vincolata all'*ubiquitous learning (u-Learning)* e il *seamless learning* (García Cabrero, 2014, Darmi e Albion, 2014, Ruipérez-García *et alii*, 2017). L'*u-Learning* fa riferimento all'apprendimento ubiquo che avviene ogni qualvolta l'apprendente acquisisce nuove informazioni, in occasioni senza esserne consapevole, immerso in determinati contesti e situazioni create ad hoc dai docenti¹⁸.

D'altronde, Kukulska-Hulme, d'accordo con Chan *et alii* (2006) afferma che:

¹⁸ Secondo alcuni autori, il concetto include tutte le attività di apprendimento sopportate su qualsiasi dispositivo tecnologico come TV, PC, smartphones (Carmona e Puertas, 2012).

seamless learning implies that students can learn whenever they are curious in a variety of scenarios and that they can switch from one scenario to another easily and quickly using their personal mobile device as a mediator. These scenarios include learning individually, with another student, a small group, or a large online community, with possible involvement of teachers, relatives, experts and members of other supportive communities, face-to-face or in different modes of interaction and at a distance in places such as classrooms, outdoors, parks and museums (Kukulsk-Hulme *et alii*, 2009: 14).

Santiago *et alii* (2015) attribuiscono all' *m-Learning* i concetti di flessibilità e ubicuità; è accessibile, collaborativo e cooperativo, utilizza uno schermo tattile di uso intuitivo, permettendo l'accesso a Internet e alle app. I termini "quando io voglio, dove io voglio, come io voglio" (*when I want, wherever I want, and however I want*) (Laouris e Eteokleous, 2005) sono, pertanto, fondamentali per il *mobile learning* che si avvale di dispositivi piccoli, leggeri, fruibili appena si presenta la necessità. In definitiva, possiede delle caratteristiche che convergono nel suo tratto distintivo: l'immediatezza, particolarità che si adatta a una tipologia di utente con una doppia identità che è indissolubile: da una parte, è, contemporaneamente, cittadino della Società della Comunicazione e della Conoscenza; d'altronde, è discente che necessita apprendere lungo l'arco di tutta la vita per farvi parte. "Mobile technology is changing the way we live and it is beginning to change the way we learn" (Short e Uzochukwu, 2015:180).

Sharples *et alii* (2007) propongono una definizione dell'apprendimento *mobile* come "the processes of coming to know through conversations across multiple contexts amongst people and personal interactive technologies" (Sharples *et alii*, 2007: 225), una definizione che si basa sullo scambio di informazione e il contesto come pilastri su cui si fonda il *mobile learning*. I ricercatori focalizzano la questione non sui discenti

né sulla tecnologia ma sull'interazione comunicativa esistente tra di essi in un flusso continuo che dà come risultato un costrutto dinamico e cambiante.

Negli ultimi anni le ricerche svolte nel *mobile learning* sono diventate sempre più numerose e, in numero sempre più crescente, si organizzano conferenze e congressi su questo campo che testimoniano un interesse per il settore da parte di educatori e fabbricanti. Questa sinergia ha come conseguenza un notevole sviluppo a due livelli: quello educativo e quello tecnologico. In tutti i progetti, è da constatare che il dispositivo è utilizzato come complemento ad altri supporti (come quelli fissi) e, soprattutto, per stimolare il contesto iniziale e la consegna del contenuto. D'accordo con Kukulska-Hulme *et alii* (2009):

a combination of mobile and fixed technologies can sometimes support different parts of the learning experience. More importantly, they demonstrate how this blend of technologies and educational approaches can support the design of learning experiences that cross spatial, temporal and conceptual boundaries, and interweave with the learner's everyday life and into her web of personal knowledge, interests and learning needs (p14).

Park (2011) illustra con questa tabella la corrispondenza tra le differenti applicazioni dei dispositivi mobili e il loro utilizzo:

Tabella 3: *Applicazioni e utilizzo di app* (Park, 2011)

Mobility Hierarchy		Sample Applications	Technological Affordances
Level 4	Communication & Collaboration	<ul style="list-style-type: none"> • Real-time chat • Annotations • SMS (Simple Message System) • Wireless email 	Communication intensive Group work Synchronous
Level 3	Capturing & Integrating Data	<ul style="list-style-type: none"> • Network database • Data collection/synthesis • Mobile library 	
Level 2	Flexible Physical Access	<ul style="list-style-type: none"> • Local database • Interactive prompting • Just-in-time Instruction 	
Level 1	Productivity	<ul style="list-style-type: none"> • Calendars • Schedule • Contact Information • Grading 	Individual work Content intensive

Sul piano tecnologico, le ricerche si focalizzano sulle applicazioni mobili che possono essere sfruttate sia dai docenti che dai discenti; esse sono dei programmi installabili sui dispositivi, distribuiti dal sistema operativo¹⁹ tramite *store* (Marchi, 2014). Santiago *et alii* (2015) hanno elencato le loro principali funzionalità nel mondo educativo e le applicazioni abbinare ad esse con lo scopo di:

- Elaborare degli elenchi: *Wunderlist, Busy, Astrid, Google Task*.
- Prendere appunti: *Evernote, Colornote, Notz, Plaintext, Google Keep*.
- Organizzare l'aula: *Homework, Idoceo, Teacherkit, Schedule, Classtime*.
- Creare dei contenuti (testi, mappe concettuali, poster, video, foto...): *Socrative, Thinglink, Movenote, Blog, Popplet*.

¹⁹ I principali sistemi operativi del mercato si trovano Android, iOS, BlackBerry OS, Windows mobile, Windows Phone.

- Scattare fotografie: *Snapseed, Diptic, Picsart, Pixir Express, Colorsplash, Instagram, Camara +, Photogrid.*
- Elaborare presentazioni: *Neard Pod, Keynote, Socrative, Video Scribe.*
- Applicare la realtà aumentata: *Aurasma, Layar, Wikitude, Junaio, Google Goggles.*
- Sfruttare i social network come comunità di apprendimento: *Facebook, Twitter, Google Plus, LinkedIn.*
- Registrare audio e musica: *Soundcloud, Donwcast, Spreaker.*
- Registrare video: *Lumify, Magisto, Vimeo, Bamuser, Movie Studio.*

La portabilità e il basso costo, due dei tratti distintivi dei dispositivi mobili, promuovono la loro diffusione come unico dispositivo a scapito del computer: “as mobile devices become even more powerful and versatile, we are likely to see more users make them their primary, perhaps their sole computing devices. This is not a trend language educators can ignore” (Godwin-Jones, 2011:8).

Queste caratteristiche promuovono il loro uso nell’ambito scolastico nei casi in cui le aule di informatica non esistano o siano insufficienti, favorendo l’apprendimento personalizzato e individualizzato:

While PCs have offered similar affordances for years, this technology came with serious limitations: learners could not easily carry computers to and from educational centres, and many learners could not afford them, so the technology – even when it was available in computer labs – was not truly personal. Mobile technologies, by virtue of being highly portable and relatively inexpensive, have enormously expanded the potential and practicability of personalized learning (Kraut, 2013:12).

Le applicazioni e le caratteristiche tecniche del *mobile learning* non sono in grado di sostituire completamente le prestazioni che nell'attualità offrono i computer o i PC ma possiedono delle caratteristiche distintive che sono molto vantaggiose nell'ambito educativo perché favoriscono la connessione con l'informazione e, pertanto, con la conoscenza, *anywhere* e *anytime*. “Mobile devices can, in essence, give literal meaning to the maxim ‘the world is a classroom’” (Kraut, 2013: 18).

L'utilizzo dei dispositivi mobili e, specialmente dello *smartphone*, li rende straordinariamente fruibili a una gran parte della popolazione mondiale grazie alle loro dimensioni, la facilità di uso, la connessione *wireless* e i prezzi sempre più ridotti.

The devices are relatively inexpensive, they offer the possibility of ubiquitous (anywhere, anytime) computing, they promote information literacy, help with collaborative learning, and they also support independent learning. Other reasons include: assisting with students' motivation, helping organisational skills, encouraging a sense of responsibility, acting as reference tools, tracking students' progress, and for assessment. A range of environmental factors and trends also comes into play, such as the widespread adoption of mobile devices, the changing strategic demands of the educational environment, and developments in pedagogy (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005:4).

I dispositivi mobili, specialmente lo *smartphone*, possono diventare uno strumento imprescindibile per l'espansione dell'educazione in settori poco o nulla agiati della popolazione mondiale nell'apprendimento non formale e informale²⁰:

Today mobile technologies are often common even in areas where schools, books and computers are scarce. As the price of mobile phone ownership continues to decline, more and more people, including those in extremely impoverished areas, are likely to own and know how to use a mobile device (Kraut, 2013: 10).

Pertanto, il *mobile learning* riveste indubbiamente un enorme potenziale e può diventare una delle soluzioni agli attuali problemi del settore educativo. L'UNESCO sta dedicando importanti investimenti nello sviluppo di progetti che hanno come finalità l'educazione in aree del terzo mondo con scarsi mezzi economici. Le ricerche:

have revealed that mobile devices can help instructors use class time more effectively. When learners utilize mobile technology to complete passive or rote tasks such as listening to a lecture or memorizing information at home, they have more time to discuss ideas, share alternative interpretations, work collaboratively, and participate in laboratory activities at school and other learning centres (Kraut, 2013: 16).

In definitiva, si può affermare che è il dispositivo che più contribuisce all'apprendimento informale in quanto in qualsiasi momento lo studente / utente può necessitare accedere / apprendere un'informazione. "Mobile devices facilitate learning by blurring boundaries between formal and informal education" (Kraut, 2013:21).

²⁰ Due interessanti progetti, MASELTOV e SALSA, sono stati sviluppati per favorire l'immersione dei migranti nella lingua del paese dove si trovano (Kukulaska *et alii*, 2017).

2.3. E-Learning versus m-Learning e b-Learning

Essendo l'evoluzione naturale dell'*e-Learning*, si potrebbe pensare che nel *mobile learning* basterebbe adattare i corsi e i contenuti di ogni materia e disciplina alle caratteristiche tecniche dei *mobile device* (dimensioni e funzioni) ma, d'accordo con Kukulska-Hulme:

We define wireless and mobile learning as learning delivered, enhanced or supported mainly or solely by wireless and mobile devices and their technologies. This learning may happen when a learner is not at a fixed, pre-determined location. This is however a rather limited definition and one with too much emphasis on the technologies and too little emphasis on the learning. We hope that a definition that focuses more on the learning and the experiences of the learner - experiences that include portability, privacy, spontaneity, situatedness and informality - will gradually emerge as the technologies become more powerful, pervasive and reliable, and less novel and conspicuous (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005: 3).

Feser (2010) segnala le differenze esistenti nel sistema di distribuzione dei dispositivi *e-Learning* (computer) e quelli mobili che comportano la necessità di un'impostazione completamente diversa per quanto riguarda, fondamentalmente, tre aspetti: il tempo, l'applicabilità e il contesto. In effetti, nell'*e-Learning* la durata e la scadenza dei corsi è specificamente prefissata, per cui ci sono limitazioni temporali di accesso alla formazione. Per il contrario l'*m-Learning* non ha limitazioni di spazio o tempo e generalmente i contenuti sono divisi in blocchi. I blocchi a loro volta, potrebbero essere frammentati in micro contenuti applicando il paradigma del *microlearning*. Questo aspetto è rilevato dall'UNESCO come un vantaggio che permette di utilizzare il dispositivo come strumento di apprendimento per pochi minuti o per delle ore:

Because people carry mobile devices with them most of the time, learning can happen at times and in places that were not previously conducive to education. Mobile learning applications commonly allow people to select between lessons that require only a few minutes to complete and lessons that demand sustained concentration over a period of hours. This flexibility allows people to study during a long break or while taking a short bus ride (Kraut, 2013:14).

Per quanto riguarda l'applicabilità, l'*e-Learning* persegue la comprensione e l'assimilazione dei contenuti in quanto si prevede che essi saranno applicati in un futuro. Invece il tratto distintivo dell'*m-Learning* è la possibilità illimitata di accesso immediato dei contenuti nei momenti richiesti a seconda delle necessità.

Nell'impostazione del contesto si riscontrano indubbiamente le differenze più rilevanti; il contesto nell'*e-Learning* dev'essere specificato affinché il contenuto sia chiaramente comprensibile. Nell'*m-Learning* è già stabilito dalla situazione reale e dal momento in cui l'utente accede all'informazione.

Context (...) is a central construct of mobile learning. It is continually created by people in interaction with other people, with their surroundings and with everyday tools. Traditional classroom learning is founded on an illusion of stability of context, by setting up a fixed location with common resources, a single teacher, and an agreed curriculum which allows a semblance of common ground to be maintained from day to day. But if these are removed, a fundamental challenge is how to form islands of temporarily stable context to enable meaning making from the flow of everyday activity (Kukulka-Hulme *et alii* 2009: 9).

Per Salinas e Marín (2014) gli *smartphone* e i *tablet* sono utilizzati in modo diverso da come sono usati i computer e le finalità non sempre coincidono, per cui il tipo di apprendimento appropriato per un computer non può essere identico a quello di un dispositivo mobile. L'*m-Learning* può contribuire al raggiungimento di obiettivi

specifici della metodologia *b-Learning*. D'accordo con gli autori, alcune applicazioni concrete contestualizzate alla realtà dell'aula potrebbero servire:

- come *input* prima della lezione presenziale (o sessione *e-Learning*);
- come riassunto dopo la lezione;
- per riprendere contenuti dopo alcuni giorni per facilitare la loro assimilazione nella memoria a lunga scadenza;
- per proporre attività ludiche e prove didattiche.

Essere consapevoli di questa evidenza obbliga i docenti a impostare i contenuti, le strategie, le risorse e gli obiettivi con criteri completamente differenti da quelli tradizionali in cui l'oggetto di studio, fosse qual fosse la disciplina, veniva inquadrato nella cornice rigida che stabiliva il manuale e perciò, l'apprendimento rischiava di diventare parziale e facilmente obsoleto. Grazie all'inclusione della tecnologia *mobile*, l'apprendimento può essere aggiornato, ubiquo, dinamico e flessibile. Una pianificazione didattica che tenga presente i *mobile device* trasformerà la lezione presenziale in un'aula *blended learning* motivante e costruttiva.

Si conclude che i tratti distintivi del *mobile learning* danno risposta alle necessità di una società sempre più dinamica e bisognosa di formazione in cui il tempo da dedicare all'istruzione formale e tradizionale si riduce progressivamente.

2.4. Le applicazioni metodologiche al *mobile learning*: il costruttivismo e il socio-costruttivismo

Le applicazioni didattiche all' *m-Learning* non si riducono a un semplice adattamento dei contenuti didattici al dispositivo mobile ma necessitano di un *framework* pianificato con un' impostazione concettuale, strategica e metodologica (Cruz e López, 2010). Ed è imprescindibile analizzare dettagliatamente con quale modalità di apprendimento può applicarsi, gli obiettivi che si desiderano raggiungere e quali metodologie didattiche sono le più adeguate.

I tratti distintivi dei *mobile device* li rendono adatti a un' impostazione didattica connettivista, collaborativa e cooperativa e costruttivista. Kukulska-Hulme *et alii* (2005) d' accordo con Naismith *et alii* (2004) afferma che la tecnologia mobile permette di applicare differenti tipologie di apprendimento attraverso un variegato campione di attività che corrispondono a un' impostazione:

- behaviorista, basato sui modelli osservabili²¹, nel fornire un rafforzamento e un *feedback* immediati;
- situazionale: in quanto si contestualizza l' apprendimento quando il discente accede all' informazione e alle risorse mentre è situato in un ambiente *mobile*, fisico e virtuale;

²¹ Within this paradigm, learning is thought to be best facilitated through the reinforcement of an association between a particular stimulus and a response. Applying this to educational technology, computer-aided learning is the presentation of a problem (stimulus) followed by the contribution from the part of the learner of the solution (response). Feedback from the system then provides the reinforcement (Naismith *et alii*, 2004: 10).

- collaborativa: ogni qualvolta si condivide l'apprendimento in attività educative;
- informale nell'apprendimento, al di fuori dai curricula accademici nonché permanente;
- costruttivista: nel vivere esperienze immersive come ricerche e giochi virtuali che contribuiscano alla costruzione della conoscenza individuale e collettiva.

La caratteristica inerente ai dispositivi mobili, vale a dire, la mobilità, permette al discente non solo di essere in uno stato di connessione permanente con l'informazione, ma lo spinge a integrare il mondo che lo circonda nel processo di apprendimento. Grazie al *mobile learning*, il discente personalizza la formazione educativa a seconda delle proprie necessità, sfruttando il momento più adatto, le risorse più efficaci e, soprattutto, contestualizzando l'apprendimento nella misura in cui “vive e si muove”²².

En el caso educativo, es el estudiante quien se mueve y con él cualquier tecnología móvil que lleve consigo. Debe considerarse a ésta no como un fin, sino sólo un medio facilitador de oportunidades de aprendizaje, especialmente cuando existe movimiento físico. Porque al moverse, cambia el contexto de aprendizaje. Hasta ahora se había asumido que el aprendizaje formal tenía lugar en un aula y con mediación de un profesor, es decir, un contexto cerrado y mediatizado, sin tener en cuenta el factor de movilidad. Este factor hace variable el contexto y hace fluir el aprendizaje a través de

²² “The key attributes of mobile learning are identified as the potential for learning to be personalized, situated, authentic, spontaneous and informal” (Kukulka-Hulme, 2009:162).

diversas localizaciones a través del tiempo que posteriormente se puede transferir a otros contextos completamente distintos (Brazuelo e Gallego, 2014: 101).

Conseguentemente, si può affermare che il processo educativo subisca profonde trasformazioni con l'*m-Learning*. Lo *smartphone*, le PDA o il *tablet* connettono i discenti e i docenti con la realtà, che non è statica e fissa, ma cambiante e dinamica, ed evolve grazie alla comunicazione, la partecipazione e l'interazione tra i membri della comunità educativa:

Context is a central construct of mobile learning. It is continually created by people in interaction with other people, with their surroundings and with everyday tools. Traditional classroom learning is founded on an illusion of stability of context, by setting up a fixed location with common resources, a single teacher, and an agreed curriculum which allows a semblance of common ground to be maintained from day to day. But if these are removed, a fundamental challenge is how to form islands of temporarily stable context to enable meaning making from the flow of everyday activity (Sharples *et alii*, 2009:4).

Le sperimentazioni effettuate dimostrano che utilizzando i *mobile device* come strumento complementare alla formazione, i discenti possono completare le attività didattiche oltre lo spazio fisico e temporale della scuola, sviluppare le loro capacità di riflessione e di discussione in gruppo nonché l'apprendimento autonomo e la competenza digitale. In generale, aumenta la motivazione e il coinvolgimento nel proprio processo di apprendimento nonché la sensazione di essere più efficienti e produttivi (Kukulka-Hulme, 2007).

In definitiva, il nuovo scenario educativo porta con sé la necessità di ricorrere a metodologie di insegnamento e apprendimento che tengano in conto le necessità e il ritmo di lavoro dell'alunno facendo che l'azione educativa si avvicini al contesto

personale, sociale e professionale dello studente. Fra i diversi metodi e approcci pedagogici che hanno focalizzato le loro basi sull'individuo, quelli che si adattano meglio a quest'impostazione educativa favoriscono lo sviluppo delle capacità cognitive del discente attraverso il suo rapporto con il mondo esterno che, a sua volta, viene considerato come un campo di lavoro da esplorare e con cui sperimentare. Il percorso d'apprendimento viene concepito in questo modo come costruzione del sapere individuale e collettivo sulle conoscenze pregresse del discente, a partire dalla scoperta e dall'interazione con il mondo fisico e l'ambiente sociale e culturale in cui si trova immerso. Il costruttivismo si basa su teorie filosofiche, psicologiche, epistemologiche e pedagogiche di varia origine, fra cui: l'epistemologia genetica di Jean Piaget (1969), l'approccio storico-culturale di Lev Semiovich Vigotsky (1968) e la teoria dell'apprendimento significativo di David Ausubel (1969). Esperti in didattica come Varani (2002), Mazarío (2005), Annaruma (2006) e Santiváñez (2010), coincidono nel considerare il costruttivismo come un paradigma educativo che si basa sulla costante interazione tra l'individuo e l'oggetto di studio. Durante il processo di apprendimento, i discenti cercano di capire i fenomeni esterni del mondo circostante e il risultato è la costante costruzione e ricostruzione cognitiva. Come indica Varani (2002), lungo questo processo gli schemi che l'apprendente possiede e che rappresentano la sua conoscenza del mondo, vengono modificati e ristrutturati progressivamente, adeguandosi alle nuove conoscenze che man mano si trova ad affrontare. Nel costruttivismo dunque, l'apprendimento è sempre significativo, come aveva identificato Ausubel: durante il processo, il discente mette continuamente in confronto le proprie conoscenze con quelle nuove, producendosi inizialmente uno squilibrio cognitivo che favorisce la costruzione di una nuova visione del mondo durante il processo d'apprendimento. In conseguenza, una delle funzioni del docente sarà accertare le conoscenze pregresse dei suoi alunni

sulla materia o disciplina oggetto di studio, provocare il conflitto cognitivo per *scaffolding* (Annaruma, 2006) e, finalmente, ristabilire l'equilibrio mediante la proposta di attività mirate alla ricostruzione cognitiva.

L'apprendimento, in conseguenza, va considerato come un processo di modifica e ristrutturazione di questi schemi rappresentativi, un progressivo adeguamento delle strutture cognitive che si rivelano inadeguate alle nuove situazioni che si presentano. Compito del docente, quindi, sarà quello di accertare le pre-concezioni spontanee (o misconoscenze) degli alunni, farne emergere l'eventuale inadeguatezza (conflitto o spiazzamento cognitivo), per tendere a ristabilire l'equilibrio mediante ipotesi e tentativi, fino a elaborare una nuova struttura interpretativa coerente e più vicina a quella socialmente condivisa (Varani, 2002).

I processi che il docente dovrà far portare a termine non saranno necessariamente lineari ma piuttosto reticolari, di modo che l'apprendente riesca a determinare, il più autonomamente possibile, il suo percorso formativo. In effetti, il fine ultimo del costruttivismo “non è l'acquisizione totale di specifici contenuti prestrutturati e dati una volta per tutte, bensì l'interiorizzazione di una metodologia d'apprendimento che renda progressivamente il soggetto autonomo nei propri processi conoscitivi” (Annaruma, 2006:6).

Indubbiamente il docente dovrà giocare, prevalentemente, il proprio ruolo come “costruttore di ambienti di apprendimento, progettati intenzionalmente per consentire percorsi attivi e consapevoli in cui lo studente sia orientato ma non diretto” (Varani, 2002: 2). E dovrà assumere nuovi compiti: “l'insegnante, invece di assumere il ruolo di

depositario e trasmettitore di conoscenze, assume il ruolo di facilitatore, organizzatore e guida dell'apprendimento creando le condizioni di un apprendistato cognitivo” (Comoglio, 2001:10). Parallelamente, e d'accordo con Souza e Amaral (2014), affinché l'apprendimento mobile sia efficace deve integrare gli elementi essenziali che fanno parte del processo educativo con il fine ultimo di promuovere negli apprendenti la costruzione della conoscenza e lo sviluppo di competenze.

Come si è esposto, gli utenti usano i dispositivi mobili principalmente per comunicare con altre persone. La connessione che permette lo scambio di informazione può essere sfruttata nell'ambito dell'insegnamento per trarre notevoli vantaggi, tra cui, la raccolta e la rielaborazione e la condivisione dell'informazione attraverso le risorse del Web 2.0 e i social network. In questo modo, la metodologia costruttivista amplia la sua definizione e include in questo modo il contesto *social*:

Social constructivism is an alternative approach to the content approach and is based on communication. Learning is seen as the result of active participation in a 'community' where new meanings are co-constructed by the learner and his / her community. Where this community covers diverse locations, mobile devices offer advantages in supporting ad hoc communications coupled with portability. They offer mobile learners opportunities to interact and to communicate with their peers when they are not co-located (Kukulka-Hulme *et alii*, 2005: 7).

Nell'approccio socio-costruttivista l'apprendimento significativo avviene in un processo attivo in cui l'apprendente partecipa alla costruzione della conoscenza attraverso lo svolgimento di attività collaborative e/o cooperative interagendo con altri apprendenti in comunità *social* (Sharples *et alii*, 2007; Mondah *et alii*, 2009).

The central idea of social-constructivism is that knowledge construction is a social process that occurs through connectivity and collaboration with others. Constructivism postulates that human knowledge is constructed and that the learner builds new knowledge based on the foundations of previous learning (Mondahl *et alii*, 2009:98).

D'accordo con questi autori, le possibilità di interazione, collaborazione e cooperazione che forniscono risorse Web 2.0 come wiki e blog, contribuiscono a una modalità di apprendimento che avviene in un contesto *social* (Mondahl *et alii*, 2009).

La comunicazione di conoscenze che avviene attraverso l'interazione non deve più limitarsi alla presenza fisica di tutti i componenti della comunità di apprendimento, e nemmeno alla connessione fissa attraverso i loro computer nelle comunità virtuali. Come è stato esposto, i dispositivi mobili favoriscono la connessione permanente con la conseguenza che la costruzione della conoscenza può avvenire in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo in cui si trovi il discente; un chiaro esempio avviene nei casi in cui si organizza un viaggio dove non tutti gli studenti vi partecipano ma possono interagire con i compagni attraverso la conversazione e la ricezione di immagini e/o video inviati dai loro compagni.

Se ha luogo all'interno di una *community*, le possibilità educative del socio-costruttivismo sono molteplici. In effetti, all'opposto della tradizionale modalità di apprendimento in cui la conoscenza era trasmessa dai docenti ai discenti, lo sfruttamento del Web 2.0 e dell'*m-Learning* favorisce il socio-costruttivismo in cui la valutazione non consiste più esclusivamente in test o esami (Thomas, 2009). Applicando una metodologia adeguata, come il *task* e il *project-based learning*, gli studenti sono sfidati a collaborare a dei progetti, per la cui realizzazione sono tenuti a ottenere informazione da fonti Internet, comunicare, spiegare e diffondere le proprie

tesi, negoziare i passaggi a seguire e, finalmente, esporre i risultati. Queste procedure preparano indubbiamente i discenti in tutta la loro completezza per diventare cittadini del mondo e a inserirsi in un modo più efficace nel mondo del lavoro, in cui dovranno mettere a fuoco non soltanto le loro conoscenze ma soprattutto le loro competenze, abilità e strategie.

The new Web's architecture allows more interactive forms of publishing (of textual and multimedia content), participation, and networking through blogs, wikis, and social network sites. These participatory sites enable and rely on user-generated tagging of content, which itself can be aggregated into a user-generated taxonomy known as a *folksonomy*. Sites such as Flickr, Napster, and Wikipedia thus allow users to generate, link, evaluate, and share a wide variety of online content (Warschauer e Grimes, 2007:1).

2.5. Mobile learning e microlearning

I dispositivi mobili hanno favorito un nuovo stile di vita che ha permeato la società tramutandola in una *mobile society* (Cooper *et alii*, 2002; Traxler, 2007; Castells *et alii*, 2009; Kukulska-Hulme *et alii*, 2009) i cui membri cercano, acquisiscono, trasformano e diffondono l'informazione in contesti di mobilità e ubicuità. Kukulska-Hulme *et alii* (2009) affermano che questo nuovo tratto distintivo della società moderna si manifesta specialmente nella gioventù, nel tempo libero e nel carattere frammentato e flessibile del lavoro. In conseguenza, è indubbiamente appropriato affermare che l'*m-Learning* faccia parte del cosiddetto *mobile lifestyle* (Sharples *et alii*, 2009; García Cabrero, 2014). Questi autori danno un esempio illustrativo di come il nostro stile di vita e il nostro stile di apprendimento siano chiaramente *mobile*:

While discovering a city during a vacation a tourist might learn from a travel internet site on a home desktop computer, a phone conversation to a friend who visited the city, an in-flight travel magazine and promotional video, a Google map of the city on a mobile phone, an interactive multimedia guide in the tourist information office, printed brochures, and handheld audio-guides in the tourist locations (Sharples *et alii*, 2009: 3).

Vavoula *et alii* (2010) costatano che sia l'accesso ai materiali didattici che l'interazione con altri apprendenti, i docenti e il resto degli attori che intervengono nei processi di insegnamento e di apprendimento, non deve avvenire più necessariamente in luoghi fissi. Si può affermare che questa proprietà dei dispositivi mobili dimostra la loro idoneità per essere sfruttati nell'apprendimento permanente lungo l'arco di tutta la vita. In relazione al *Lifelong Learning*, Salinas e Marín (2014) sottolineano le possibilità formative di questo tipo di dispositivi in contesti di apprendimento non formale, all'interno di comunità di pratica e la loro connessione con il micro apprendimento. In effetti, molti sono gli autori che hanno osservato i vantaggi che si possono trarre dal binomio tra *m-Learning* e *microlearning*. D'accordo con Souza e Amaral "el contenido pedagógico a vehicularse en los dispositivos móviles debe presentar características de micro contenido, para que cumpla con los aspectos de movilidad, conectividad, *diseño*, usabilidad, interactividad, lenguaje, y otros requisitos" (Souza e Amaral, 2014:927).

Molina e Romero (2010) sottolineano che il vantaggio di avere ovunque e permanentemente a disposizione le fonti di apprendimento, trova il suo miglior alleato nel dosaggio adatto del contenuto affinché l'utente / apprendente non si senta invaso da un'eccessiva quantità di informazione come in altre modalità di apprendimento online:

El binomio aprendizaje móvil + micro-aprendizaje pone por un lado los recursos de aprendizaje al alcance de la mano del estudiante donde quisiera que se encuentre,

mientras que por el otro lado logra la dosificación adecuada de contenido sin crear la sensación de demasiada información como puede presentarse en otras estrategias del aprendizaje electrónico (Molina e Romero, 2010: 159).

Tra tutti i dispositivi mobili che nell'attualità offre il progresso tecnologico, Salinas e Marín (2014) segnalano che sono lo *smartphone* o il *tablet* quelli più adatti all'applicazione didattica di questo paradigma pedagogico. Gil *et alii* (2011) vanno oltre e considerano che lo *smartphone* sia lo strumento tecnologico che compie con tutti i requisiti per essere utilizzato come risorsa *microlearning*:

Para todo ello necesitaremos un medio tecnológico de aprendizaje que nos puede acompañar durante todo el día y que sea fácil y cómodo de transportar. Que ofrezca las posibilidades técnicas y multimedia suficientes y disponga de materiales didácticos adaptados, por un lado, a las características de estos medios y por otro a un ritmo de aprendizaje dosificado en intervalos cortos y regulares de tiempo. Sin duda, el teléfono móvil puede cumplir con estas condiciones mencionadas (Gil *et alii*, 2011: 347).

Gli autori affermano che le sue caratteristiche tecniche siano determinanti nell'impostazione dei contenuti: oltre al collegamento con i micro media, le funzionalità dello *smartphone* promuovono la proposta di micro attività didattiche. La loro esecuzione non richiederà tempi lunghi che costringano l'apprendente a interrompere i suoi ritmi lavorativi; per il contrario, può utilizzare i momenti di pausa del lavoro o di altri impegni familiari e personali per svolgerle (Salinas e Marín, 2014).

In questo modo, l'alleanza tra l'*m-Learning* e il *microlearning* permette all'utente di essere allo stesso tempo apprendente di micro contenuti. I quali dovranno far parte di una programmazione didattica che includa lo svolgimento di micro attività che contribuiscano a far sviluppare nell'individuo le competenze necessarie per raggiungere

i suoi obiettivi formativi. In conseguenza, è fondamentale l'elaborazione di un *framework* che sostenga un quadro epistemologico in grado di stabilire delle basi teoriche che garantiscano l'applicazione di attuazioni didattiche di qualità, e adeguate alle risorse tecnologiche più diffuse, con il fine di offrire al cittadino dell'attuale Società della Conoscenza delle modalità di apprendimento che si adattino alle sue necessità ed esigenze. Il *mobile learning* abbinato al *microlearning* può aprire nuove e innovative vie per la formazione e l'educazione globale.

3. EVOLUZIONE TECNOLOGICA E GLOTTODIDATTICA: UNO STUDIO DIACRONICO FINO ALL'ATTUALITÀ

La glottodidattica²³ ha una lunga storia che risale alla Roma Antica. Nei primi secoli dell'Impero Romano, lo studio della lingua e della cultura greche faceva parte della formazione dei giovani benestanti, che venivano affidati fin dalla prima infanzia a pedagoghi greci affinché imparassero la lingua greca. L'apprendimento avveniva in maniera spontanea e naturale in un contesto praticamente bilingue e le famiglie che potevano permetterselo, inviavano i loro figli ad Atene ad approfondire le loro conoscenze in lettere e filosofia (Ricucci, 2014). Si potrebbe affermare che i giovani romani furono tra i primi apprendenti a giovare dei benefici del moderno concetto di “vacanza-studio” in una completa immersione linguistica.

Nell'attualità, una delle competenze chiave stabilite dal Parlamento Europeo e dal Consiglio contribuisce in maniera inequivoca a raggiungere questo obiettivo: la comunicazione in lingue straniere, la quale

si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta — comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta — in una gamma

²³ Glottodidattica s. f. [comp. di *glotto-* e *didattica*]. – Settore della linguistica, e più propriamente della linguistica applicata, che ha per oggetto l'insegnamento delle lingue (cioè della lingua prima, o materna, e di una o più lingue seconde), sia seguendo i metodi tradizionali scolastici sia adottandone altri fondati su concezioni e teorie linguistiche diverse (strutturalismo, linguistica generativo-trasformativa, grammatica contrastiva, ecc.) e col sussidio delle tecniche e degli apparati più avanzati (computer, mezzi audiovisivi, ecc.) (Treccani.it: <http://www.treccani.it/vocabolario/glottodidattica>).

appropriata di contesti sociali e culturali — istruzione e formazione, lavoro, casa, tempo libero — a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. La comunicazione nelle lingue straniere richiede anche abilità quali la mediazione e la comprensione interculturale (Unione Europea, 2006: 394/14).

Il documento specifica ugualmente che, nel contesto del *lifelong learning*, l'apprendimento delle lingue può avvenire anche in modo informale e che i cittadini possono sfruttare tutte le occasioni e opportunità per migliorare la propria padronanza della lingua oggetto di studio. Significativa è la raccomandazione sull'importanza di possedere un "atteggiamento positivo", il quale "comporta l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per le lingue e la comunicazione interculturale" (Unione Europea, 2006: 394/15). Nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue è stata enormemente positiva l'elaborazione del "Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione" (QCER)²⁴: costituisce il documento di riferimento adottato da tutti i paesi appartenenti all'Unione Europea per descrivere i livelli, i contenuti, le competenze e le abilità che dovrebbero acquisire gli studenti di una lingua straniera in Europa, nonché gli strumenti di valutazione necessari per i docenti e le istituzioni pubbliche e private incaricati del loro insegnamento²⁵.

D'accordo con García Cabrero (2009), la padronanza di lingue straniere nella società attuale è diventata imprescindibile per il progresso professionale, proprio dovuto alla

²⁴ In inglese, *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

²⁵ Il QCER è stato progettato dal Consiglio d'Europa tra il 1989 e il 1996 per fornire uno standard comune a tutti i Paesi membri per la certificazione e trasmissione delle lingue europee e fa parte del progetto *Language Learning for European Citizenship* (apprendimento delle lingue per la cittadinanza europea). Nella risoluzione di novembre del 2001, il Consiglio raccomandò il QCER per validare le competenze linguistiche dei cittadini europei.

quantità e densità di scambio di informazioni attraverso Internet fra cittadini che vivono e lavorano a migliaia di chilometri di distanza. “ As a consequence, the teaching of languages in the modern world is one of the most in demand subjects because it makes access to knowledge easier and its exchange possible” (García Cabrero, 2009:169-170).

3.1. *Computer Assisted Language Learning (CALL): fasi e applicazioni*

Dall'irruzione dei primi computer negli anni Quaranta all'apparizione di dispositivi mobili sempre più sofisticati, la tecnologia ha occupato uno spazio sempre più vasto in tutti gli ambiti della vita quotidiana. Questa evoluzione ha rivoluzionato la società trasformandola nella Società dell'Informazione e della Conoscenza.

Il CALL (*Computer Assisted Language Learning*) costituisce l'applicazione didattica delle tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione all'insegnamento delle lingue straniere (LS) e seconde (L2) e ha provocato profondi cambiamenti nella metodologia didattica e nei ruoli dei docenti e dei discenti. Il progresso tecnologico si è sviluppato a un ritmo vertiginoso fino al punto che le ultime tendenze educative stanno analizzando le possibilità didattiche fornite dal Web semantico, la realtà aumentata AR (*Augmented Reality*) e la *gamification*.

La prima conseguenza è stata un cambiamento negli strumenti e nelle risorse utilizzati all'interno delle aule e dei laboratori linguistici. In effetti, dall'irruzione dei primi nastri fino agli attuali *smartphones* o telefoni intelligenti, molti sono stati i dispositivi e gli strumenti sfruttati nell'insegnamento delle lingue seconde: il CD-Rom, il DVD, il

DVD-Rom, il registratore vocale, il riproduttore di video, il PC, l'iPod, l'mp3, l'mp4, il *notebook*, il *tablet*... (Martín Monje, 2012). Parallelamente, e in conseguenza alla nascita di questi e altri dispositivi elettronici e tecnologici, i diversi approcci e metodi pedagogici su cui si è basata l'acquisizione delle lingue straniere e seconde li hanno sfruttati: dal conduttismo e il metodo audio-orale, dall'approccio comunicativo al TBLL (*Task based Language learning*). “De nada sirve, sin embargo, la introducción de los más modernos medios electrónicos en el aula de idiomas si ésta no va acompañada de una nueva concepción pedagógica” (Martín Monje, 2012: 206). Per tanto, si rende necessaria una revisione dei paradigmi pedagogici e delle metodologie didattiche affinché lo sfruttamento educativo dei dispositivi tecnologici sia completamente efficace per l'apprendimento.

Osservando la storia del CALL, Warschauer e Healey (1998) distinguono tre periodi nella sua evoluzione, corrispondendo ognuno di essi alle principali applicazioni tecnologiche che ogni approccio o método pedagogico sfruttò.

Il primo periodo è il *Behavioristic CALL*, sviluppato dal 1950 al 1970 approssimativamente. Il computer come strumento di lavoro sostituì la lavagna e veniva utilizzato come tutor meccanico che forniva esercizi ripetitivi e sistematizzanti (i *pattern drill*) caratteristici dell'orientamento pedagogico e linguistico dell'epoca: il behaviorismo e la linguistica strutturalista che considerava la lingua come una struttura costituita da elementi interrelazionati funzionalmente. Nonostante il paradigma strutturalista abbia perso peso oggi, è frequente imbattersi ancora questo tipo di esercitazioni in materiali didattici attuali e siti web dedicati all'insegnamento delle lingue. La validità di questo tipo di esercizi si deve alla convinzione che l'esposizione

ripetuta a determinate strutture ne favorisca l'apprendimento, allo stesso modo che s'impara a suonare uno strumento o a praticare uno sport soltanto se si automatizzano certi processi, il che avviene anche attraverso la ripetizione (Balboni, 2014). Lo sfruttamento delle bobine di nastro magnetico che riproducevano le frasi nei registratori promosse la nascita dei primi laboratori linguistici che potenziarono il metodo audio-orale sviluppatosi principalmente negli Stati Uniti lungo gli anni Settanta. Di quest'epoca sono due programmi: PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*) e TICCIT (*Time-Shared Interactive, Computer-Controlled Information Television*). PLATO si costituì come uno tra i primi sistemi elaborato per la traduzione dalla lingua russa verso la lingua inglese e includeva, oltre a esercizi di traduzione, delle spiegazioni grammaticali e *drills*, seguendo fedelmente le teorie del comportamentismo. TICCIT combinava le funzionalità del computer con la televisione per proporre il materiale didattico.

Alla fine della decade ebbe luogo un paulatino cambiamento nell'insegnamento delle lingue a partire dalle riflessioni del sociolinguista Dell Hymes che propose il concetto di "competenza comunicativa"²⁶. Essa focalizza l'obiettivo sui contesti in cui attua la lingua superando le limitazioni della sola competenza linguistica promossa dal metodo grammaticale-traduttivo (il quale formava studenti esperti in conoscenze grammaticali) o il metodo audio-orale, attraverso il quale i discenti raggiungevano un alto grado di comprensione e produzione orale, ma limitata ai *pattern drills* del laboratorio linguistico (Bartolotta *et alii*, 2010). Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue assistite dal

²⁶ La competenza comunicativa costituisce la base su cui si fondamentano le linee direttrici del *Common European Framework* in Europa e il *Common Standards* in America (Balboni, 2014). È la competenza che ogni persona acquisisce per comportarsi in modo adeguato, efficace e d'accordo con le regole di comportamento sociolinguistico e pragmatico di una determinata comunità linguistica.

computer nasce una nuova fase che si sviluppa lungo gli anni Ottanta e Novanta: il *Communicative CALL*. In questa fase, lo strumento tecnologico utilizzato è il *Personal Computer* (PC), nato alla fine degli anni Settanta. Si sperimentano programmi di ricostruzione di testi e simulazioni affinché gli studenti possano lavorare individualmente o in gruppo osservando l'uso reale della lingua. Negli stessi anni, le TIC iniziano a diffondersi e a sfruttarsi non solo come strumenti per la preparazione di materiale educativo, bensì come risorse innovative che sostengono teorie pedagogiche. In effetti, alcuni autori osservano la necessità di stabilire dei metodi di ricerca che forniscano teorie sull'applicazione del CALL alla glottodidattica.

Alla fine degli anni Ottanta l'approccio comunicativo evolve verso le teorie sociocognitive, avvicinandosi a un'ottica sociale che focalizza l'uso delle lingue in situazioni reali. L'apprendimento delle lingue è concepito come un processo psicolinguistico in cui gli apprendenti costruiscono un modello mentale del sistema della lingua meta, basato non più sull'automatizzazione di strutture fisse ma su delle conoscenze cognitive significative. Per tanto, imparare una lingua è un processo in cui è necessario che l'apprendista disponga di molte occasioni per interagire socialmente sia dentro che fuori dall'aula. I metodi comunicativi sviluppati perseguono che lo studente sia in grado di comunicare con altri utenti della lingua in situazioni reali nelle quali abbiano luogo gli atti comunicativi (salutare, chiedere un favore, attirare l'attenzione...), vale a dire, la lingua è concepita nella sua natura sociale e pragmatica (Balboni, 2014).

L'ultima fase che Warschauer e Healey (1998) distinguono nell'evoluzione del CALL è il denominato *Integrative CALL*. A partire dagli anni Novanta, grazie all'irruzione e alla diffusione di Internet, la tecnologia inizia ad avere una presenza notevole nella didattica

delle lingue. Il computer diventa uno strumento chiave come fornitore di materiali testuali e audiovisivi autentici e il docente perde il suo ruolo centrale come esperto trasmettitore delle conoscenze. Parallelamente, il discente diventa l'attore protagonista dell'azione didattica assumendo un ruolo attivo nell'aula e fuori da essa.

Sono stati molti i *software* sviluppati lungo la storia del CALL e, grazie alla partecipazione di esperti procedenti da differenti campi professionali, sono state create numerose applicazioni nell'ambito della glottodidattica e con diversi obiettivi con il fine di rispondere alle necessità educative che, paulatinamente, sono sorte nel corso degli anni. Nella misura in cui la tecnologia raggiungeva un maggior livello di applicabilità, diminuiva la difficoltà di utilizzazione e si riducevano i costi, i programmi sviluppati lungo la storia del CALL hanno fatto passi da gigante negli ultimi anni per quanto riguarda diffusione ed efficacia.

Le prime applicazioni negli anni Cinquanta e Sessanta costituiscono l'embrione della posteriore evoluzione: i primi computer (IBM) si cominciano a fabbricare in serie, si inventa il primo linguaggio di programmazione universale, il FORTRAN (*FORmula TRANslating*) e, alle soglie degli anni Sessanta (nel 1958), nasce ARPANET, origine del futuro Internet.

La maggioranza dei software creati lungo la storia del CALL hanno come obiettivo il miglioramento della competenza comunicativa in lingua inglese come LS o L2: un grande numero di applicazioni sono state create con la finalità di analizzare e correggere gli errori grammaticali commessi dall'utente nella produzione di testi scritti. Negli anni Settanta sono da rilevare due applicazioni, ICICLE e SLALOM che, oltre a evidenziare

gli errori, fornivano un *feed-back* con la risposta giusta nonché la valutazione della competenza linguistica dell'apprendente. Concretamente, ICICLE focalizzava l'attenzione sugli aspetti grammaticali situati nella zona ZPD (*zone of proximal development*)²⁷ nel selezionare gli errori dello studente. SLALOM contava con un grado maggiore di sofisticazione dato che il sistema possedeva informazione empirica sulle sequenze che, abitualmente, hanno luogo nell'acquisizione di una seconda lingua e classificava i contenuti come già acquisiti, non acquisiti o situati nella ZPD (Michaud *et alii*, 2000).

Nel 1993 fu sviluppato un programma, *Chusaurus*, (Fontana *et alii*, 1993), consistente in un *data base* composto da una collezione di testi scientifici in lingua inglese, selezionati secondo il criterio della ricorrenza delle espressioni e frasi appartenenti al linguaggio scientifico. La risorsa sorse dalla necessità di equilibrare la diversità sociolinguistica esistente tra tutte le lingue; in effetti, le lingue differiscono significativamente a livello pragmatico e, conseguentemente, gli elementi per organizzare il discorso differiscono. L'utente non madrelingua trovava nell'applicazione dei modelli ricorrenti di lingua affinché potesse evitare di commettere errori.

Uno dei maggiori benefici del progresso della tecnologia multimedia alla pari con le tendenze metodologiche risiede nel fatto che i *software* non si limitano all'insegnamento della competenza grammaticale ma alcuni programmi includono pratiche per lo sviluppo di tutte le abilità che il docente e lo studente possono utilizzare puntualmente come complemento all'insegnamento. Alcuni esempi per la lingua inglese sono: *DynEd's McEnglish*, *The Learning Company's Learn to Speak series*. Nello

²⁷ La ZPD è la differenza fra ciò che l'apprendente è in grado di fare senza aiuto e ciò che riesce a fare se è aiutato. Il concetto fu descritto da Vygotsky (1978).

specifico, la pratica della competenza fonologica e ortoepica si è beneficiata giacché la maggior parte dei programmi incorporano sistemi di voce e *play back* affinché gli studenti possano comparare le proprie registrazioni con il modello. Molti contengono videoclip e animazioni che facilitano l'apprendimento. Alcuni esempi sono *CALI's Ellis Master Pronunciation*, *Speech Communications's SpeechSounds*.

Alcuni programmi di *software* permettono di convertire il testo in voce essendosi prodotti grandi progressi in questo campo. Un esempio è *The Learning Company's Learn to speak* che include il riconoscimento della voce. Altre applicazioni contribuiscono al miglioramento dell'abilità della produzione scritta: alcuni programmi aiutano lo studente a generare idee nelle fasi preve alla redazione (*IdeaFisher* da *IdeaFisher Systems*, *Inspiration* da *Inspiration Software*). D'altronde, i dizionari online hanno facilitato enormemente la consultazione di dubbi ortografici, lessicali e semantici²⁸.

Alla fine degli anni Novanta, gli approcci comunicativi focalizzarono l'acquisizione della lingua meta sulla componente sociale, e la competenza comunicativa veniva considerata come un insieme di contenuti, strategie e abilità che si acquisiscono all'interno di una comunità. Questa evidenza significò una trasformazione radicale nella concezione dell'insegnamento di una lingua giacché i metodi tradizionali, nello specifico quello grammaticale-traduttivo e audio-orale, non davano risposta alla necessità comunicativa dell'apprendente (Bartolotta *et alii*, 2010).

²⁸ I dizionari più autorevoli dispongono delle proprie versioni online. Per lo spagnolo, il *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) online (<http://dle.rae.es/>); per l'inglese, *The Oxford Dictionary*: (<https://www.oxforddictionaries.com/>); per l'italiano, il *Vocabolario Treccani*: (<http://www.treccani.it/vocabolario/>).

L'approccio comunicativo nasce in contrapposizione a questi metodi con l'obiettivo fondamentale di trasferire le nozioni linguistiche e lessiche appresi in classe a situazioni pratiche in contesti reali. La didattica comunicativa nasceva, quindi, come metodo d'insegnamento che oltre alla grammatica e alla comprensione orale, forniva gli strumenti necessari per poter farsi intendere e interagire con i parlanti della L2 in molte situazioni e svariate circostanze (Bartolotta *et alii*, 2010: 609).

Nell'attualità sono innumerevoli i corsi di lingue, siti web, wiki e blog che popolano il *World Wide Web* i quali, con un'interfaccia semplice e intuitiva, offrono una grande varietà di corsi in praticamente tutte le lingue, addirittura in quelle meno diffuse. Non essendo questo l'obiettivo del presente lavoro di ricerca, nel seguente sotto capitolo sarà sviluppato soltanto uno dei vantaggi che offrono all'apprendimento delle lingue: la *Computer-mediated Communication* e le Comunità Virtuali di Apprendimento nel CALL.

3.2. Internet e il Web 2.0. La *Computer-mediated Communication* e le Comunità Virtuali di Apprendimento nel CALL.

Affinché l'apprendimento sia efficace, lo studente deve essere stimolato a imparare. E per favorire la motivazione, la necessità e la curiosità di sapere, uno dei fattori chiave consiste nel fornire un accurato ambiente formativo nel quale costituire una Comunità di Apprendimento [Annaruma (2006), Calvani (2005), Coll (2001), Midoro (2002), Varani (2002)], in cui tutti i membri si sentano integrati e progrediscano verso obiettivi comuni. Lungo gli ultimi anni, le comunità di apprendimento si stanno configurando come un'estensione e/o alternativa alle aule tradizionali, dando risposta alla crescente

domanda di un tipo di educazione non formale, all'infuori degli schemi tradizionali. In esse, tutti i partecipanti (alunni e/o docenti) contribuiscono alla costruzione della conoscenza collettiva apportando la propria esperienza attraverso la partecipazione ad attività autentiche e rilevanti per il gruppo. In quest'ambiente è fondamentale che esista una buona interrelazione fra l'apprendente e il docente, dato che solo in tal modo essa contribuirà a favorire un processo di insegnamento e apprendimento efficace. In uno scenario di cooperazione l'alunno potrà imparare, efficientemente, con una metodologia che combini la costruzione della conoscenza, l'autonomia e la responsabilità verso gli altri membri del gruppo. "Una conoscenza centrata sulla 'costruzione di significato', socialmente, storicamente e temporalmente contestualizzata, prodotto della costruzione attiva del soggetto attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale" (Varani, 2002:4). Specialmente per quanto riguarda le relazioni sociali, Calvani afferma:

Internet si presenta come uno spazio di relazione nel quale si possono riprodurre attività ed eventi della vita quotidiana, che sono caratterizzati da rapporti di reciprocità, transazione economica, intrattenimento, divertimento, arte, apprendimento; in Internet si chiede al soggetto di intervenire, scegliere, cercare, comunicare, socializzare (Calvani, 2009).

L'interrelazione fa parte indissolubile delle comunità di apprendimento, in cui la negoziazione fra i diversi membri che si scambiano idee, definiscono concetti e avventurano supposizioni, costituisce il focus del processo costruttivo; la partecipazione attiva rafforza la sfera relazionale promuovendo il dinamismo che funziona come motore di tutto il processo (Lipari, 2009). Il risultato sarà un ambiente dinamico, partecipativo e integratore delle apportazioni di tutti, in cui il prodotto della riflessione e della creatività collettiva nasce dal gruppo e ripercuote sul gruppo, in un circolo costruttivo in costante movimento. Come indica Coll (2001), l'obiettivo è distribuire il

sapere fra tutti i membri della comunità, dopo aver stabilito i diversi gradi di perizia e capacità nonché la co-responsabilità dei partecipanti la cui competenza non progredisce grazie alle proprie capacità individuali ma, soprattutto, nella misura in cui esse contribuiscano al progresso collettivo.

Lo sviluppo e l'espansione del *World Wide Web*, una delle applicazioni di più successo di Internet, ha rivoluzionato il mondo in quanto ha modificato profondamente i canali di comunicazione, la trasmissione dei dati e le modalità di accesso all'informazione e, in conseguenza, all'apprendimento. Le diverse "generazioni" del Web si distinguono dal grado di partecipazione che gli utenti possono sperimentare attraverso le tecnologie sorte in ogni fase. Come spiega Pegrum (2009):

Web 1.0 refers to the initial *information-oriented web*, authored by a small number of people for a very large number of users. Consisting mainly of static webpages, it offered little room for interactivity. Educational uses largely fell into two categories: information retrieval (as in webquests) or rote training (drill exercises). While there were some clear benefits in terms of student autonomy, use of authentic materials and exposure to multiliteracies, and while problem-based learning and guided discovery approaches to Web 1.0 were not unknown, it was most often used in ways corresponding to traditional transmission or behaviourist models of pedagogy. (Pegrum 2009: 20-21).

Al contrario, il Web 2.0 si riferisce ad un gruppo di applicazioni (blog, wiki, *podcasting*, siti di condivisione multimediale) incentrato sullo sviluppo online di comunità che interagiscono e collaborano grazie alla diffusione di materiali autentici (Haythornthwaite e Kazmer 2004; Thomas 2009). Tim O'Reilly presentò il termine Web 2.0 nel 2004 e lo concepì come una piattaforma i cui dati erano inseriti dagli utenti comandati da un'intelligenza collettiva (O'Reilly, 2005). Vallance *et alii* (2009)

allargano l'orizzonte nell'affermare che il Web 2.0 come “a knowledge-oriented environment where users cooperatively create malleable content with shared presence that is synchronously and asynchronously distributed in wired and wireless networks to fixed and portable technologies” (Vallance *et alii*, 2009: 7).

Conseguenza immediata del Web 2.0 è stata la rapida espansione della *Computer-mediated Communication* (CMC) la quale, a sua volta, ha generato una nuova interpretazione del concetto di comunicazione: essa ha acquisito una nuova dimensione perché si sono modificate radicalmente i rapporti sociali, professionali e formativi degli utenti. Negli ultimi anni stiamo assistendo alla moltiplicazione di innumerevoli canali comunicativi sia sincroni che asincroni: *e-mail, forum, chat, hangouts, bulletin board, newsgroups*, video conferenze, web conferenze, *webinar* ecc. E parallelamente, sono stati sviluppati programmi di software che hanno modificato tutti gli ambiti sociali, professionali e, come non poteva essere in altro modo, quello educativo. Il passo successivo, conseguentemente, è stata la nascita di innumerevoli Comunità Virtuali d'Apprendimento. In esse il disegno pedagogico e didattico deve favorire la comunicazione fra i membri partecipanti promuovendo l'interazione sociale e la costruzione collettiva della conoscenza. Difatti, il vantaggio principale fornito dalla CMC nell'ambito educativo è l'interazione, imprescindibile nelle modalità semipresenziale e a distanza. Una piattaforma educativa che possieda dei mezzi di comunicazione sincroni e asincroni come *forum, chat*, posta elettronica, nonché altre applicazioni che permettano il seguimiento online da parte del docente promuove un ambiente comunicativo in cui l'interazione può essere:

- Unidirezionale: tra il discente e il computer.

- Bidirezionale: tra lo studente e il docente.
- Multidirezionale: tra i discenti e/o il docente.

La prima conseguenza che questo ventaglio di modalità comunicative offre agli utenti è la velocità con cui l'informazione fluisce da un punto all'altro della comunità, grazie ai progressi che ha raggiunto la tecnologia negli ultimi anni, sviluppando dei dispositivi elettronici sempre più leggeri, piccoli, comodi e sofisticati. Allo stesso tempo, l'informazione può essere analizzata, rielaborata e condivisa attraverso gli stessi strumenti e alla stessa velocità, superando distanza e tempo ed espandendosi in ogni direzione; la CMC, in conseguenza, rappresenta uno dei principali sostegni degli spazi virtuali di apprendimento.

Le comunità virtuali e gli ambienti d'apprendimento nascono come risposta all'integrazione e l'espansione di Internet nell'ambito educativo. Grazie alle TIC, nelle comunità virtuali hanno luogo delle dinamiche specifiche che favoriscono nuove forme di organizzazione sociale e comunitaria.

A partire dagli anni Novanta, si assiste a un'impressionante proliferazione di comunità virtuali, di gruppi di persone che spontaneamente si dedicano a dar vita sulla rete a forme di dialogo e collaborazione di varia natura. Queste comunità, che alla sociologia tradizionale appaiono 'imperfette' perché sradicate da una comune appartenenza storica o culturale, proprio nella condizione decontestualizzata e ubiquitaria insita nella loro virtualità trovano la condizione per diventare agenti di una ulteriore forma di produzione del sapere, possibile solo nel *cyberspazio*, tipica della nostra epoca, che il filosofo francese Pierre Levy ha efficacemente sintetizzato nell'espressione «intelligenza collettiva» (Calvani, 2009).

In effetti, le Comunità Virtuali d'Apprendimento si definiscono come un gruppo di utenti che hanno come obiettivo lo sviluppo di un'area specifica o un progetto comune e che utilizzano le risorse e gli strumenti che offre la virtualità come infrastruttura per consolidare e ampliare le reti di comunicazione e lo scambio di informazioni (Coll, 2001). Costituiscono una comunità di pratica virtuale in cui in loro membri ampliano (nel caso del *blended learning*) e/o sostituiscono (nel caso dell'*e-learning*) lo spazio fisico reale. In esse, le TIC vengono sfruttate doppiamente: “come strumento para facilitar el intercambio y la comunicación entre sus miembros y como instrumento para promover el aprendizaje” (Coll, 2001:16). Ed è naturale che queste comunità virtuali favoriscano in modo naturale, quasi necessario, le strategie collaborative e cooperative per la ricerca dell'informazione (Varani, 2002). È legittimo affermare che il nuovo contesto tecnologico e sociale in cui vive l'attuale Società della Conoscenza generi la necessità dell'apprendimento continuo e permanente, strettamente collegato allo sviluppo della competenza digitale, la quale diventa un requisito imprescindibile per essere in grado di partecipare ai nuovi ambienti virtuali di apprendimento.

Con l'utilizzo sinergico e coordinato dei suoi strumenti di comunicazione interattiva, la rete si trasforma da semplice contenitore di informazioni ad ambiente collaborativo e cooperativo, in cui i contenuti vengono generati grazie al contributo di tutta la comunità virtuale degli studenti e dei formatori, riportando così l'apprendimento alla sua vera natura di processo sociale (Varani, 2002:11).

Evidentemente anche senza Internet era possibile ottenere buona parte di questi obiettivi; tuttavia, la CMC nelle Comunità Virtuali d'Apprendimento incrementa le probabilità che questi stessi obiettivi siano raggiunti. Il suo sfruttamento nei programmi educativi:

- favorisce il costruttivismo attraverso l'apprendimento cooperativo e collaborativo;
- posiziona il discente nel centro del processo formativo, provocando un aumento della sua motivazione e responsabilità;
- fa diminuire il filtro affettivo;
- promuove l'acquisizione della competenza sociale e civica e della competenza digitale;
- nel caso specifico dell'acquisizione delle seconde lingue favorisce la competenza sociolinguistica e socioculturale.

Nel campo concreto del CALL sono numerosissimi gli spazi creati con l'obiettivo di condividere e diffondere informazione e conoscenze sulle diverse lingue in cui la comunicazione e le relazioni sociali che ne derivano sostengono buona parte dell'apprendimento delle lingue seconde. "The relationship of Web 2.0 to language learning is considered in all its breadth, from its use to promote diverse skills (e.g. listening, speaking, reading, writing) to its relationship with an array of cognitive and social processes" (Warschauer 2009: p. XX). In effetti, e com'è stato ampiamente dimostrato, il Web 2.0 deve svolgere un ruolo fondamentale nelle aule di lingua. Le necessità dei discenti possono richiedere un tipo specifico di progettazione pedagogica di strumenti didattici. Il contenuto interattivo sviluppato dagli utenti all'interno di

strumenti Web 2.0 può favorire le abilità linguistiche di ascolto, lettura, scrittura e conversazione "reali" non fornite dagli strumenti di apprendimento statico del Web 1.0.

Secondo Waschaucher e Healey (1998), con la comunicazione sincrona gli alunni possono comunicare con altri utenti madrelingua o studenti della lingua oggetto di studio promuovendo così lo sviluppo della loro competenza comunicativa della lingua meta. Gli autori sostengono che le discussioni che hanno luogo attraverso dei canali asincroni sono più democratici che le conversazioni faccia a faccia: quegli studenti che per insicurezza non osano intervenire nell'aula, davanti all'insegnante e al resto dei compagni, aumentano la loro partecipazione quando "chattano" o scrivono un messaggio nel *forum*: crollano le barriere provocate dalla timidezza, l'ansia e/o la mancanza di fiducia in sé stessi. E inoltre, scrivere un messaggio e dividerlo attraverso la rete implica un lavoro di riflessione che porta al miglioramento del risultato finale: lo studente ha più tempo a disposizione per strutturare il discorso aumentando il livello della sua competenza linguistica nella lingua oggetto di studio allo stesso tempo che si rende consapevole dei suoi punti forti e delle sue mancanze. D'altronde, essere esposto agli *input* dei compagni gli permette di incorporare al proprio discorso il contenuto dei messaggi emessi dai membri del gruppo.

Quest'interiorizzazione è segnalata da Sengupta la quale, nelle sue sperimentazioni didattiche con studenti universitari di lingua inglese ha dimostrato come l'interazione fra di loro attraverso la CMC abbia fatto aumentare la partecipazione attiva perfino degli alunni più passivi e il livello di responsabilità dei loro interventi. (Sengupta, 2001).

Ugualmente Weasenforth *et alii* (2002) sottolineano i vantaggi dell'utilizzo di un mezzo di comunicazione asincrono come i *forum* tra gli studenti di lingue seconde, (nello specifico, della lingua inglese) nella consecuzione degli obiettivi costruttivisti in quanto la CMC promuove lo scambio di informazioni nella lingua oggetto di studio, l'analisi e la riflessione e, in conseguenza, il controllo da parte dello studente sul proprio processo di apprendimento. Secondo gli autori, i *forum*:

- favoriscono lo scambio dei ruoli tra docenti e discenti: questi passano da memorizzare dati a risolvere problema;
- frantumano le limitazioni spaziali e temporali dell'aula;
- favoriscono che gli apprendenti scrivano in modo più riflessivo e, come conseguenza, migliori il loro ragionamento critico;
- gli dà la possibilità di condividere punti di vista ed esperienze, stabilire relazioni o scambiare informazioni promuovendo la partecipazione di quegli studenti che non partecipano normalmente alle discussioni *face to face*.

In definitiva, la CMC favorisce promuove la riflessione critica e possibilità che gli apprendenti assumano il controllo della propria conoscenza.

L'insegnamento di lingue a distanza è assai delicato per quanto riguarda la comunicazione. L'assenza di presenzialità degli alunni e del docente obbliga a costituire dei canali di comunicazione solidi e resistenti all'isolamento in cui si trovano gli

studenti. È fondamentale che la CMC compensi i vantaggi che il contatto *face to face* apporta e che questa modalità non possiede; nell'educazione a distanza il programma curricolare deve essere meticolosamente elaborato tenendo molto presente le necessità degli studenti sia sul piano accademico che su quello personale. È innegabile che l'acquisizione di una qualsiasi materia o disciplina richiede un alto grado di motivazione, autodisciplina e autonomia di studio; tuttavia, queste qualità acquisiscono un peso maggiore nel caso dell'educazione a distanza in cui l'alunno lavora indipendentemente e senza supervisione, ragion per cui si spera che sia più autonomo. Sampson (2003), nell'analisi delle esperienze di un gruppo di studenti di un master in Educazione della *British University* a Hong Kong, dimostra che il successo del *distance learning* dipenda da due fattori fondamentali che coinvolgono i due attori del processo formativo, l'alunno e il docente: 1) l'alunno deve essere sufficientemente motivato, assumere un atteggiamento attivo nella propria educazione e deve saper lavorare con autonomia, responsabilità e disciplina; 2) il docente deve elaborare un programma con i contenuti adeguati alle necessità e agli obiettivi dell'alunno (indipendentemente dalle risorse metodologiche e didattiche che utilizzerà) e servire da guida lungo il processo di apprendimento.

L'apprendimento basato su progetti e *task* si beneficia specialmente della CMC a distanza perché enfatizza l'approssimazione al mondo reale e favorisce l'implementazione di una maggior varietà di risorse tecnologiche. Proporre dei contenuti linguistici, pragmatici e sociolinguistici da sviluppare seguendo la metodologia dell'approccio orientato all'azione, e che rispondano alle necessità degli apprendenti non può che apportare benefici sia a livello accademico che personale sempre che il processo sia controllato dal docente il quale dovrà:

- conoscere le necessità, le esigenze e, nella misura in cui sia possibile, i gusti degli alunni;
- proporre dei *task* collaborativi contestualizzati e vincolati all'ambito di interesse della materia;
- coordinare i gruppi di lavoro e promuovere la cooperazione attraverso i canali di comunicazione sincroni e asincroni;
- valutare i risultati con criteri adeguati.

Hampel e Hauck (2004) segnalano che la CMC sia il mezzo di comunicazione ottimale per l'apprendimento collaborativo in quanto promuove la condivisione dell'informazione, l'analisi e la riflessione benché non neghino gli svantaggi:

- partecipazione irregolare o scarsa;
- esclusione di alcuni membri del gruppo se uno dei partecipanti monopolizza gli interventi e le discussioni;
- sovraccaricamento di attività e materiali;
- assenza del linguaggio non verbale nel caso delle comunicazioni scritte;

- difficoltà nell'uso della risorsa TIC.

Risolvere queste difficoltà richiede un accurato disegno delle attività didattiche che si adattino alle capacità, necessità e agli interessi dei discenti e che sia sufficientemente flessibile e versatile in modo da poter introdurre dei cambiamenti lungo il processo d'insegnamento e d'apprendimento. I docenti devono conseguentemente ricevere una formazione continua ed essere aggiornati nelle tendenze educative e tecnologiche del momento per poter affrontare le sfide educative che presenta la nuova società.

3.3. Il *Mobile Acquisition Language Learning* (MALL)

Il *Mobile Assisted Language Learning* (MALL) consiste nell'apprendimento di lingue straniere attraverso i dispositivi mobili. Il termine proviene dall'adattamento dell'acronimo CALL (*Computer Assisted Language Learning*) alla tecnologia *mobile*. “MALL differs from computer-assisted language learning in its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use” (Kukulska-Hulme e Shield, 2008: 273).

Sorto nei primi anni del XXI secolo, ha raggiunto un crescente interesse da parte della comunità scientifica a partire dalla pubblicazione del primo monografico sulla prestigiosa rivista *ReCALL* coordinato da Shield e Kukulska-Hulme nel 2008 (Jordano *et alii*, 2016). In quel numero, le ricercatrici insistevano sulle notevoli differenze tra CALL e MALL, “in particular, mobile technology can assist learners at the point of

need and in ways that fit in with their mobile lifestyles” (Kukulka-Hulme, 2009:162). Successivamente esperti nella materia hanno contribuito allo studio di questa modalità di insegnamento che sfrutta i vantaggi offerti dalla tecnologia *mobile* nell’ambito della glottodidattica. Con l’obiettivo di analizzare i risultati delle principali sperimentazioni ed esporre nuove linee di ricerca, nel 2013 fu costituito un gruppo di ricerca a livello europeo, il MALL SIG (*Mobile Assisted Language Learning Special Interest Group*²⁹, che si riunisce semestralmente o annualmente e si è costituito un importante *forum* a livello internazionale.

Le principali ricerche nel campo del MALL si svolgono nelle università online, principalmente la *Open University* e la *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED), presso cui svolge un proficuo lavoro di ricerca il gruppo ATLAS (*Artificial Intelligence Techniques for Linguistic Applications*), concretamente il progetto SO-CALL-ME (Pareja Lora *et alii*, 2013; Castrillo *et alii*, 2014a) che ha sviluppato alcuni dei progetti più interessanti nell’ambito del MALL (come sarà dimostrato lungo il presente capitolo), in cui saranno esposti i principali studi svolti in questo campo dai suoi inizi, nei primi anni del 2000, fino all’attualità.

3.3.1. Stato della letteratura

Per poter avere una panoramica sufficientemente ampia dello stato della letteratura dello sviluppo del MALL, oltre al criterio cronologico è necessario analizzare: 1) I contenuti e gli obiettivi linguistici delle differenti sperimentazioni che comprendono lo sviluppo

²⁹ Il MALL SIG è promosso dall’Associazione Internazionale EuroCALL (<http://www.eurocall-languages.org/sigs/mallsig>; <https://www.linkedin.com/grp/home?gid=6520472>).

delle differenti abilità linguistiche o competenze specifiche come l'apprendimento del lessico o il miglioramento della pronuncia nonché la metodologia utilizzata; 2) Lo sviluppo di programmi e di applicazioni nei dispositivi mobili; non a caso, il MALL comprende due linee di ricerca parallele: a) lo sviluppo e sperimentazione di applicazioni create *ad hoc* per l'apprendimento di un aspetto specifico della lingua straniera, per lo più nella modalità a distanza o nell'apprendimento autonomo e non formale; b) lo sfruttamento educativo di applicazioni di uso generale o con fini di socializzazione nelle modalità di apprendimento presenziale o *b-learning* (Jordano *et alii*, 2016).

Sebbene Hashim *et alii* (2017) interpretino che le sue origini risalgono agli anni Ottanta con una ricerca di Twarog e Pereszlenyi-Pinter che sfruttava l'utilizzo del telefono per fornire ai discenti di lingua a distanza assistenza e feedback (Twarog e Preszlenyi-Pinter, 1988), il MALL è nato ed è stato sviluppato a partire dagli inizi del secolo con un numero crescente di sperimentazioni focalizzate sullo sfruttamento dei diversi dispositivi mobili, sia all'interno che all'esterno dell'apprendimento formale delle lingue.

Difatti è stata sviluppata una grande varietà di programmi con la finalità di favorire l'acquisizione di determinate competenze e abilità comunicative, la maggior parte di essi per la lingua inglese.

La competenza lessicale³⁰ è uno degli obiettivi più perseguiti nel campo del MALL fin dalle prime sperimentazioni. Thornton e Houser (2005), avendo osservato la diffusione

³⁰ Secondo Balboni (2008:105) “il lessico infatti rappresenta uno dei più sentiti problemi nell'acquisizione di una lingua straniera”.

del telefonino fra i giovani giapponesi (95% tra i giovani 15-24 anni nel 2001), pensarono di sfruttarlo per facilitare l'acquisizione del lessico con un gruppo di studenti universitari creando un *website* specifico per i dispositivi mobili che includeva definizioni, video, animazioni e test a scelta multipla. Gli studenti accedevano al sito dalla loro PDA o dal cellulare. Le valutazioni dell'attività furono positive, manifestandosi una maggiore preferenza verso il dispositivo della PDA grazie alle dimensioni maggiori della schermata e la migliore risoluzione grafica. Gli stessi ricercatori proseguirono la loro sperimentazione con una nuova fase che consisteva nell'invio tre volte al giorno di micro lezioni composte da cinque vocaboli presentati in contesti differenti. I risultati evidenziarono che gli studenti, altamente motivati, impararono più lessico rispetto al gruppo che non aveva partecipato alla sperimentazione³¹.

L'acquisizione della competenza lessicale è di nuovo l'obiettivo delle seguenti sperimentazioni. In uno studio condotto da Chen *et alii* (2008), i termini su cui focalizzavano l'apprendimento erano accompagnati da un'immagine che aiutasse i discenti ad acquisire il lessico inglese appartenente al campo dell'abbigliamento. I

³¹ D'accordo con Hulstijn (2001), per riuscirci, il discente deve entrare in contatto con un termine nuovo in attività di comprensione e produzione orali scritte. Gli autori avevano sviluppato due programmi; il primo, *Learning on the Move* (LOTM) per telefonini di 2^a generazione, inviava materiale di lessico a intervalli regolari attraverso messaggi di posta elettronica. Il secondo, *Vidioms*, era specifico per la 3^a generazione di telefonini e PDA. La sperimentazione consistette in inviare tre volte al giorno (alle 9, alle 12:30 e alle 17:00) delle mini lezioni che presentavano il lessico in differenti contesti (cinque termini a settimana con meno di 100 parole ogni testo). I risultati evidenziarono che la maggior parte degli studenti preferiva leggere le mail dal telefonino ma soltanto il 10% le leggevano tre volte al giorno; il 57% lo faceva una sola volta, probabilmente quando poteva concentrarsi meglio. Quindi, inviare tre volte al giorno le mail non è servito a molto. Il secondo, *Vidioms*, sfruttava la connessione a siti web in cui venivano presentate e spiegate le definizioni (in L1) di determinate frasi idiomatiche accompagnate da un'animazione e di un video in L2 che illustrava il significato di ciascuna (Thornton and Houser, 2005).

risultati di un post-test dimostrarono che l'annotazione pittorica abbia aiutato gli studenti con uno stile cognitivo visivo per assimilare il vocabolario.

Un'altra sperimentazione che ha dimostrato come il dispositivo mobile (la PDA in questo caso) abbia aiutato gli studenti ad assimilare i significati delle parole fuori dall'aula è stata svolta da Song e Fox (2008). Gli studenti erano talmente motivati che parteciparono alla scelta degli strumenti e ai metodi di comunicazione utilizzati.

Dai risultati delle prime sperimentazioni si può facilmente dedurre che un decennio fa, malgrado le dimensioni ridotte della schermata e lo scarso livello di qualità audiovisiva, si intuivano già i vantaggi che i *mobile device* avrebbero potuto contribuire al MALL:

The portability of mobile media is another benefit. They can be just as easily utilized outside of the classroom as they can in it; learners can study or practice manageable chunks of information in any place on their own time, there by taking advantage of their convenience. Ultimately, what these benefits indicate is the potential MALL has in expanding social inclusion in language learning (Chinnery, 2006:13).

Portabilità, ubiquità, micro contenuti di informazione, apprendimento *social*: queste erano le chiavi del *mobile learning* agli inizi del secolo XXI. E lo sono tuttora.

Kadyte (2004) affermava che il contesto di utilizzo è fondamentale e il docente deve tenerlo presente per impostare qualsiasi progetto didattico nonché rappresentare un elemento chiave che distingue il *mobile learning* da altre risorse: “context of use (screen size and colour depth, input mechanisms, network latencies, etc) can be seen as the key challenge arising from the differences between traditional web design and micro design for mobile devices” (Kadyte, 2004: 74). Si deduce che il concetto *micro* cominciava a

essere presente nel disegno didattico attraverso l'*m-Learning*. L'autrice sottolinea che esistono due contesti, uno fisico e un'altro *mobile* che si sovrappongono e l'interazione scaturita influenza l'esperienza dell'apprendimento delle lingue.

Progressivamente furono introdotte le risorse del Web 2.0 con finalità educative nell'ambito del MALL:

Web-based and online learning have moved language pedagogy towards the recognition that learners are not mere recipients of knowledge but that they help to construct knowledge in active ways. The ability for anyone, without high levels of skill, to create, publish and interact on the web, means that learners can contribute learning content that can be accessed and enriched by others (Kukulska-Hulme, 2010a: 9).

A questo proposito Kadyte (2004) sosteneva che l'apprendimento non esiste se isolato e i dispositivi mobili dipendono da una rete di utenti anche essi mobili. La componente *social* è indisolubile dai *mobile device*.

La creazione di contenuti e la loro posteriore condivisione affinché altri apprendenti possano arricchire le proprie conoscenze è indubbiamente il principale contributo che il Web 2.0 abbia dato al paradigma costruttivista. In questa linea, un interessante esempio di socio-costruttivismo si trova nelle sperimentazioni di Petersen e Divitini (2005) e Petersen *et alii* (2006). I ricercatori sfruttarono al massimo la mobilità dei discenti attraverso i dispositivi mobili che furono utilizzati per promuovere l'apprendimento della lingua e la cultura oggetto di studio completamente contestualizzata: gli studenti che visitavano una cultura *target* (ad esempio, un anno all'estero, in questo caso, in Francia) utilizzavano le tecnologie mobili per registrare messaggi di audio e video

attraverso i loro dispositivi e condivisero le loro esperienze con i compagni in un blog fornito dai docenti. In questo modo si promosse il senso di appartenenza alla comunità di apprendimento (in questo caso, il gruppo di classe in Norvegia).

It is important for students to feel that they continue belonging to the class and that their ideas and contributions are visible to others in the community. It is also important that a student at any time does not feel isolated and disconnected, but feels that she has the support of her community (Petersen *et alii*, 2006: 5).

In altre parole, crearono il proprio contenuto e soddisfarono le richieste dei loro compagni per informazioni specifiche o per condividere materiale³² (Petersen e Divitini, 2005).

Agnes Kukulska-Hulme augurava un decennio fa che si era ancora agli inizi dello sviluppo delle tecnologie *mobile* nell'apprendimento delle lingue e anticipava le future linee di ricerca:

to take full advantage of mobile learning, we need to focus on developing a new mindset for mobile language learning, a difficult but creative process that seeks to understand the essentials of mobile interactions in relation to the future of language learning (Kukulska-Hulme, 2006:120).

La ricercatrice, analizzando i progetti svolti fino a quel momento, osservava che, con le differenti sperimentazioni, la comunicazione acquisiva flessibilità e oralità e

³² I docenti, inizialmente, decisero gli argomenti che potevano trattare gli alunni, (sia il gruppo di classe sia il gruppo che si trovava in Francia) concretamente: il cinema, la musica e la cucina attraverso messaggi scritti e/o orali, tramite registrazioni audio e video il loro cellulare o PDA che condividevano nel blog della comunità (Petersen *et alii*, 2006).

promuoveva la partecipazione ad attività collaborative e cooperative che potevano essere continuate nel PC o attraverso altri dispositivi, sfruttando spazi di apprendimento online come blog e wiki come comunità di utenti (Kukulska-Hulme, 2006).

Mobile devices offer portable solutions as they support both synchronous and asynchronous communication. Using wireless technology, mobile devices can enable the learner to interact with online communities offering access to information on a need to know basis. Their software supports the maintenance of contact information for both individual and group (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005:8).

Un'altra importante conseguenza è la diffusione e creazione di contenuti, azioni che possono essere effettuate *when I want and where I want*; la ricercatrice segnalava che con i dispositivi mobili è necessario accedere al materiale oggetto di studio in maniera graduale e la generazione di contenuti online si moltiplica. La creazione e diffusione virtuale di informazione favorisce significativamente l'apprendimento informale e fa sorgere nuovi comportamenti che lo condizionano:

Online activities such as social networking, publishing and bookmarking, spontaneous virtual chats and meetings, access to content feeds and the sharing of digital resources, are leading to new behaviours that may change learning experiences in significant ways (Kukulska-Hulme, 2006: 122).

Ne consegue che il coinvolgimento personale del discente nell'*m-Learning* è molto più intenso di quanto possa prodursi tramite altri dispositivi, quali il PC. È necessario non dimenticare che, per la maggior parte dei discenti, l'apprendimento è più efficace se è contestualizzato ed è indubbiamente favorito da una delle app dei *mobile device* con più diffusione: il GPS (*global positioning system*). Progetti didattici che sfruttano il geolocalizzatore sono stati sperimentati in una grande diversità di contesti: con i

bambini in contesti scolastici con progetti che favorivano la scoperta di informazioni seguendo un itinerario specifico attraverso l'utilizzo delle PDA (Facer *et alii*, 2004) o nell'ambito turistico per rendere più personalizzata la visita al Giardino Botanico di Birmingham (Naismith *et alii*, 2005). In effetti, due delle risorse che favoriscono l'apprendimento ubiquo e contestualizzato sono il *Quick Response* (QR) e il *Global Positioning System* (GPS); entrambe possono essere attivate attraverso un'app e stanno suscitando un grande interesse grazie alle possibilità educative. Un esempio dello sfruttamento del QR applicato al MALL è uno studio condotto da Rivers (2009) in cui degli studenti giapponesi d'inglese dovevano scansionare i codici QR che erano stati distribuiti per l'università a modo di compiti. In un altro studio, Sandberg *et alii* (2011) fornirono ai giovani studenti olandesi i telefoni cellulari dotati di funzionalità GPS per aiutarli a imparare il vocabolario inglese relativo agli animali. Gli studenti percorsero un itinerario in uno zoo e completarono una serie di giochi didattici. Questa modalità di lavoro è strettamente vincolata al *seamless learning*: "This mode of operation – creating and sharing resources – brings us towards the other end of the continuum where learners are at the helm and are generating activities and content for themselves and for others" (Kukulska-Hulme, 2010a:9).

Kukulska-Hulme e Shield (2008) si lamentavano nel 2008 dello scarso numero di progetti che avessero come obiettivo lo sviluppo della comprensione e della produzione orale.

Since mobile technology is available to support realtime voice discussions, developing learning activities to take advantage of this cost-effectively must surely be worth consideration, whether such activities fall into the more or less formal sphere of language learning (Kukulska-Hulme e Shield, 2008: 281-282).

Effettivamente, lo sviluppo della produzione orale e della comunicazione sincrona è stata poco trattata dalla letteratura del primo decennio del secolo; due sperimentazioni con poco successo sono state messe in pratica dall'Università di Stanford: nella prima, dei parlanti madrelingua istruivano i discenti ma problemi di programmazione difficoltarono il proseguimento; in un secondo progetto che prevedeva l'uso dei telefoni per accedere ad un'applicazione che aveva come obiettivo lo sviluppo della produzione orale attraverso test di grammatica e di lessico, subentrarono problemi di riconoscimento di voce del software (Kukulska-Hulme e Shield, 2008).

Un progetto ugualmente interessante fu messo in pratica da Lan *et alii* (2007) per favorire la comunicazione sincrona via Skype tra studenti di lingua inglese in Taiwan; con il tablet come strumento, i discenti più avanzati assistevano nella lettura e nella pronuncia i compagni meno avvantaggiati seguendo la metodologia *mobile supported peer-assisted learning* (MPAL). "Learner-teacher communication and peer-peer communication and collaboration were facilitated through audioconferencing via the mobile device" (Kukulska-Hulme e Shield, 2008: 276). Nuovamente la tecnologia mobile favorisce la comunicazione, la collaborazione e l'apprendimento.

Stanley (2006) sviluppò un interessante progetto di produzione di podcast con studenti universitari di turismo che li scaricavano su un blog creato dal docente³³ con cui ha potuto dimostrare che la pubblicazione e la diffusione di contenuti è un modo per incoraggiare gli studenti a prestare maggiore attenzione al lavoro (Stanley, 2006).

³³ <http://themetourism.blogspot.com>

Sulla stessa linea, la comprensione orale e la comunicazione asincrona è il focus di diverse sperimentazioni attraverso i *podcast*³⁴ che includono, in determinati casi, attività di ascolto di testi diversi, includendo letture di testi narrativi, accompagnate da un glossario; nella maggior parte dei casi, la comunicazione asincrona si produce tra lo studente e il tutor che forniva un *feedback*. Un esempio di questo modello è il progetto promosso dal *Duke Center for Instruction* (2006), in cui un docente di spagnolo sfruttò l'iPod con gli studenti delle sue lezioni. Gli studenti usavano il dispositivo per ascoltare testi narrativi registrati in lingua spagnola e registravano i loro commenti depositandoli in un sito web (Kululska-Hulme, 2010a). Nonostante le limitazioni dell'iPod (le sue funzioni si riducono all'ascolto e visionato di file audio e video) il dispositivo mobile è anche stato oggetto di sfruttamento nell'apprendimento delle lingue straniere, come hanno dimostrato Demouy e Kukulska-Hulme (2010) con un progetto all'*Open University* nel quale gli studenti di lingua francese che vi parteciparono furono divisi in due gruppi per complementare l'abilità di comprensione orale del corso virtuale³⁵: uno dei gruppi usò l'iPod/MP3, l'altro il cellulare. I risultati furono notevolmente positivi in quanto gli studenti trovarono molto utile sfruttare i loro *mobile device* nell'apprendimento delle lingue, uso fino a quel momento sconosciuto per loro.

³⁴ “L'uso dei nuovi *media* è in costante aumento e dispositivi come il cellulare, l'iPod ecc. possono essere utilizzati anche per l'apprendimento delle lingue, per esempio nella forma del cosiddetto *podcasting*. Per 'podcast' si intendono file digitali messi a disposizione su un sito web dal quale è possibile scaricarli e memorizzarli anche su dispositivi mobili (...). La definizione di *podcasting* contiene già l'aspetto della pubblicazione, perché il termine – essendo una cosiddetta parola macedonia – è composto da 'iPod' (Apple) e *broadcasting* (dall'inglese 'trasmissione') (Hirzinger-Unterrainer, 2014: 116-117).

³⁵ L120 è un corso di francese di livello intermedio dell'Open University che si serve di DVD-ROM interattivi per lo studio e lo sviluppo delle diverse abilità che include incontri *face to face* e *tutorial online* con i tutor nonché *forum* di discussione in una piattaforma (Demouy e Kukulska-Hulme, 2010).

Il concetto di *ubiquitous learning* in un contesto *microlearning* è stato il focus dei progetti di Beaudin *et alii* (2007) con l'elaborazione di un programma che scaturiva audio con delle frasi in inglese e spagnolo associate all'utilizzo di mobili, elettrodomestici e altri oggetti della casa. Ci sono alcune limitazioni ovvie ma una versione personalizzata del programma potrebbe essere applicata ad altri contesti.

Gromik (2012) condusse uno studio in cui un gruppo di studenti giapponesi dovevano registrare dei video attraverso i loro telefoni cellulari per produrre brevi monologhi in lingua inglese. Il ricercatore constatò che, man mano che progredivano, i discenti furono in grado di registrare video di durata sempre più lunga. Un altro progetto in cui gli studenti sono stati allo stesso tempo produttori e fruitori del contenuto è la sperimentazione di Hirzinger-Unterrainer (2014). Il progetto focalizzava l'attenzione sulla creazione e diffusione del contenuto costruito dagli studenti con una metodologia cooperativa. I partecipanti (36 studenti austriaci di livello principiante di italiano), lavorando a coppie o in gruppo, furono invitati a produrre dei podcast con il programma *Audacity* e, dopo averli salvati come file mp3, li depositavano nella piattaforma *Moodle* in modo che gli altri compagni potessero scaricarli. Nonostante i risultati non furono sufficientemente positivi (la metà degli studenti del gruppo sperimentale non registrò nessun *podcast*), un'alta percentuale degli studenti che parteciparono attivamente al progetto svilupparono un maggior numero di strategie per l'acquisizione del lessico rispetto al gruppo di controllo.

Godwin-Jones (2017) riporta l'opinione di Burston (2014) in cui afferma che gli aspetti più rilevanti degli smartphone sono state quelle meno trattate negli studi e nelle sperimentazioni MALL: la mobilità, la connettività tra pari, l'ubicuità e le capacità di

comunicazione dei discenti. Secondo le opinioni del ricercatore, gli studi condotti da docenti e ricercatori hanno esplorato soltanto le possibilità dei telefoni intelligenti nell'ambito formale e istituzionale e rileva che la grande maggioranza degli studi condotti nel campo del MALL sono sperimentali, hanno una durata molto limitata (non più di sei settimane) e focalizzano l'obiettivo sull'acquisizione del lessico attraverso dei *drill exercises* essendo rare le attività comunicative; sostiene che è proprio nell'apprendimento informale delle lingue l'ambito in cui le funzionalità degli *smartphone* offrono una maggiore potenzialità. Basterebbe pensare all'infinità di situazioni reali in cui gli studenti sono coinvolti che portano all'acquisizione, seppur parziale della lingua oggetto di studio: la visione e l'ascolto di un video in Youtube, la partecipazione a un videogame, la ricerca di un termine sconosciuto nel vocabolario online o l'utilizzo di un'app per seguire un corso online (Godwin-Jones, 2017).

Tra le numerose applicazioni sviluppate negli ultimi anni dagli esperti in linguistica e in tecnologia applicata alla glottodidattica è imprescindibile segnalare due progetti nei primi anni del XXI secolo rilevanti sia per aver rappresentato dei modelli da seguire, sia per l'efficacia dei loro risultati. Il primo è Tele-enREDando.com, un programma specifico di lingua spagnola per gli affari che includeva video-clip, esercizi e glossari, tra altri materiali didattici; fu sviluppato da García Cabrero (2002) per i PC e adattato ai telefoni cellulari. Nonostante le limitazioni tecnologiche, ad anni luce di quelle degli attuali *smartphone* e che il ricercatore già visualizzava³⁶, l'analisi delle conclusioni di questa sperimentazione permise al ricercatore di augurare lo sviluppo tecnologico dello

³⁶ “El objetivo final es la construcción de un dispositivo único que aglutine todas las funciones que actualmente realizamos con varios de los aparatos que actualmente invaden nuestros hogares, y que va más allá de la integración del PC y el teléfono móvil para conseguir un tipo de mando a distancia universal, que nos permita tanto navegar por Internet como abrir la puerta de nuestro garaje o encender la calefacción de nuestras casas desde nuestro centro de trabajo” (García Cabrero, 2002: 87).

smartphone, in particolare riguardo alla contestualizzazione dell'apprendimento in funzione delle necessità individuali del discente (García Cabrero, 2002).

Il secondo progetto è EduCALL, un programma sviluppato nel 2003 da Thornton e Houser per rispondere a dei sondaggi, promuovere l'interattività e controllare la comprensione degli studenti durante le lezioni attraverso i telefoni cellulari con l'obiettivo di apprendere vocabolario, ricevendo una risposta immediata attraverso delle grafiche.

Negli ultimi cinque anni ha avuto luogo un notevole salto qualitativo nel perfezionamento delle app con finalità educative nel campo del MALL che hanno prodotto progetti di elevato livello tecnico e didattico, in cui vengono applicati gli ultimi progressi nel campo dell'intelligenza artificiale. Tra i più interessanti si trovano:

- *LingoBee*, un'applicazione Android che è stata sviluppata all'interno dell'*EU LLP Project SIMOLA* per favorire l'acquisizione del lessico.

- *Audio News Trainer (ANT)* è un'app sviluppata in collaborazione tra i ricercatori del gruppo ATLAS dell'UNED, e *The Institute of Educational Technology at The Open University* per favorire la comprensione orale di notizie tra gli studenti di lingua inglese online³⁷. La app promuove

³⁷ Il miglioramento della comprensione orale richiede lo sviluppo di strategie metacognitive che devono essere incluse nel processo di apprendimento di qualsiasi lingua, specialmente nel caso di corsi a distanza, come si tratta in questo caso. "In the distance-learning context, where there is typically very little contact between the students and the teaching team, so it was decided that the metacognitive knowledge and learning strategies necessary for the students to undertake listening comprehension effectively would actually be included in the app and related activity instructions, and not provided a priori by the teaching

ugualmente la produzione orale e scritta in modalità individuale e collaborativa in un contesto *social* favorendo l'interazione in un gruppo chiuso di *Facebook* a cui è associata l'app (Read e Kukulska-Hulme, 2015).

- *VISP (Videos for Speaking)* è un'app sviluppata per favorire la competenza lessicale degli studenti di lingua inglese a distanza (livello B1 del MCER) nella produzione orale attraverso la registrazione di audio descrizioni³⁸ come attività comunicativa utilizzando una metodologia *tasked-based language learning*.
- *Business App* è stata sviluppata con fini specifici: favorire agli utenti / discenti di inglese a fare delle presentazioni (di sé stessi o di prodotti) a livello professionale promuovendo le abilità di comprensione e di produzione orali. Il programma è diviso in quattro moduli che presentano i contenuti che intervengono in una presentazione orale: 1) *structure*, 2) *body language*, 3) *describing graphs and trends* e 4) *good and bad presentations* accompagnati da attività di autovalutazione.
- Il programma *CLUE*, disegnato da Ogata e Yano (2003) persegue l'interazione con il contesto attraverso dei sensori che interagiscono con

team. This was the case because the inclusion of such knowledge and strategies in the general documentation that distance-learning students receive as part of their course, is not very effective since they typically do not read it or pass sufficient attention" (Read e Bárcena, 2016:108).

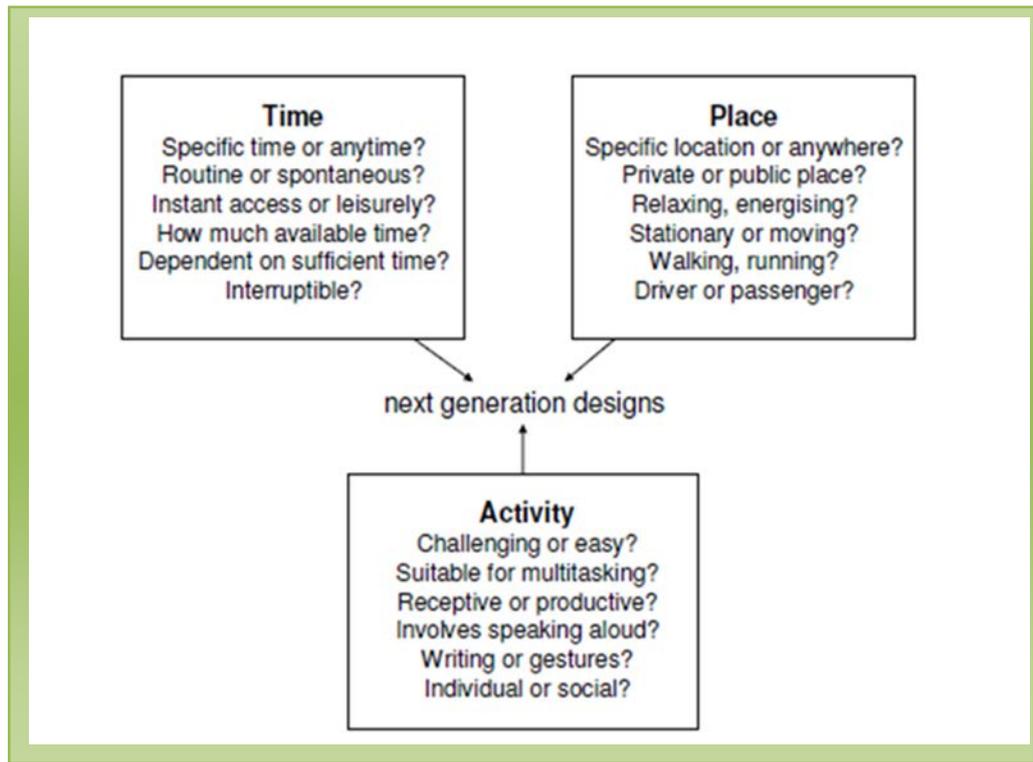
³⁸ L'audio descrizione è una modalità della traduzione audiovisiva di recente creazione (circa trent'anni) sviluppata per favorire l'accessibilità degli invidenti o delle persone con disabilità visiva ai prodotti audiovisivi. L'obiettivo dell'audio descrizione è intercalare l'informazione visiva proveniente sia da uno schermo di qualsiasi dispositivo sia in diretta) con una descrizione orale in momenti puntuali (Ibáñez *et alii*, 2016). Come risorsa didattica offre un ampio campo di applicazioni.

l'ambiente per fornire ai discenti di giapponese le espressioni del galateo appropriate a seconda della situazione in cui si trovano. Oltre agli esempi proposti dall'app, è da rilevare che il programma favorisce la collaborazione tra i discenti tramite una bacheca virtuale e uno strumento di messaggistica istantanea destinato alla risoluzione di dubbi. In questo modo si promuove la partecipazione, la comunicazione e l'interazione.

- *TenseITS* è un sistema di tutoraggio intelligente appositamente progettato per aiutare gli studenti cinesi a imparare i tempi verbali inglesi. Il vantaggio di un'app di questa tipologia è la personalizzazione dell'apprendimento in base alle conoscenze dell'apprendente, la quantità di tempo che può dedicare allo studio e il suo ritmo di apprendimento (Cui e Bull, 2005).

D'accordo con i ricercatori tra i più esperti in materia (Kukulska-Hulme, 2012b; Read *et alii*, 2016), per sviluppare il disegno didattico di una app con finalità educative nel campo del MALL, è fondamentale stabilire una base teorica e scientifica che affronti i principali aspetti che intervengono nell'*m-learning* dalla prospettiva del discente / utente: 1) il tempo impiegato e la qualità del tempo dedicato; 2) il luogo / i luoghi in cui lo studente si troverà e 3) le attività che si prevede saranno svolte. Nella tabella si pongono le principali domande a cui si dovrà dare risposta per sviluppare un'applicazione MALL:

Tabella 4: Time, place and activity (Kukulska-Hulme, 2012b:9)



Nell'attualità non esistono dubbi sui vantaggi che i dispositivi mobili possono offrire alla glotodidattica, sia nell'apprendimento formale come complemento all'*e-Learning* o all'insegnamento presenziale, che nell'apprendimento non formale: la portabilità, l'ubiquità, l'autonomia, la contestualizzazione e l'apprendimento continuo sono elementi distintivi del *mobile learning*. Le loro caratteristiche tecniche e la funzionalità di uso che ne fa l'utente / apprendente li rendono potenzialmente adatti come trasmettitori e depositari di micro contenuti e, per tanto, in grado di diventare degli strumenti tecnologici adeguati per il *microlearning*, obiettivo della presente tesi di ricerca.

Ciononostante, il futuro nella ricerca del MALL deve contemplare la realizzazione di progetti che includano la comunicazione sincrona e asincrona e l'interazione del discente con gli attori che fanno parte del suo processo di apprendimento (altri

compagni, i docenti o persone madrelingua) e che possano contribuire alla costruzione della conoscenza.

D'accordo con Jordano *et alii* (2016):

En efecto, la mayor parte de las aplicaciones específicas de enseñanza de lenguas y/o de vocabulario que existen en la actualidad, aunque interactivas de cara a sus usuarios, no llevan a éstos a poner en práctica lo aprendido en un entorno más o menos real, en el que el estudiante interactúe con otras personas para establecer una comunicación efectiva. Más aún, muchas de las *apps* de MALL están pensadas para el aprendizaje autónomo y ubicuo de lenguas, lo cual suele estar reñido con las necesidades de sincronía que requiere la comunicación con otra(s) persona(s). Por esa misma razón, tampoco suelen dar soporte para el aprendizaje colaborativo (otra de las críticas frecuentes al área de MALL). Dado que la comunicación es uno de los fines primordiales de las lenguas, los trabajos futuros en el área deberán buscar formas de

incorporar tareas más comunicativas en esta forma de aprendizaje (tales como la integración de las *apps* en y con redes sociales... (Jordano *et alii*, 2016:35).

3.3.2. I dispositivi mobili e il *Social-Media Language Learning* (SMLL)

Mobility may not be an obvious feature here, but the design of the learning activity is predicated on close interaction, conversation and decision-making between members of a group, which includes some physical movement and can be difficult to achieve with the use of fixed computers (Kukulka-Hulme, 2009:160).

Come è stato analizzato, i dispositivi mobili possono essere sfruttati nell'ambito educativo, essendo particolarmente utili nell'insegnamento delle lingue straniere in quanto sono una disciplina in cui le realizzazioni sociali negli atti linguistici necessitano dell'interrelazione tra i parlanti / discenti. Per questa ragione, la connessione ai *social*

*media*³⁹, nati nella scorsa decade sfruttando le risorse Web 2.0 e 3.0, attraverso i dispositivi mobili, offre ai discenti l'opportunità di apprendere la lingua oggetto di studio in un contesto *mobile*, permanente, ubiquo e *social*, in grado di trasformarsi in un ambiente di apprendimento costruttivo di collaborazione e cooperazione. Ed è verso questa direzione che i futuri progetti educativi dovrebbero incamminarsi. Dalla concezione *social* nasce un nuovo campo, il *Social-Media Language Learning* (SMLL) (Thorne e Black, 2007) che sfrutta le possibilità educative dei social network, come *Facebook* o *Twitter* (Harrison e Thomas, 2009) nonché altre tecnologie *social* come *Short Message Service* (SMS) e *WhatsApp* che favoriscono la comunicazione e l'apprendimento collaborativo e cooperativo (Castrillo *et alii*, 2014a).

Come è stato esposto, la nascita del Web 2.0 ha comportato la costituzione di comunità online di utenti con interessi comuni attorno ad applicazioni *web* come blog, wiki o *podcasting* (Harrison e Thomas, 2009); la condivisione di informazione relativa agli argomenti di interesse promosse, e promuove tutt'ora, la comunicazione, la collaborazione e l'interazione⁴⁰, principi basilari del socio-costruttivismo. "The most profound impact of the Internet, an impact that has yet to be fully realized, is its ability to support and expand the various aspects of social learning" (Brown e Adler, 2009:18).

³⁹ I *Social Media* includono *social networking site* (SNS), *virtual gaming site*, *video site*, *projects site* e *blog* (Tartari, 2015).

⁴⁰ "Web 2.0 based applications include online chat forums, wikis, blogs, social networking sites that make knowledge sharing easy and unobtrusive for the individual. This type of tools facilitates communication, sharing information and online socialization. Web 2.0 social applications may be a facilitator for the exchange of items of interest such as: bookmarks, business contacts, music, videos, photos, articles, views etc. Using Web 2.0, users may easily express or share their opinions, 'think by writing', seek others' opinions and feedback and be connected with the others" (Mondahl *et alii*, 2009:101).

D'accordo con Rheingold (1993), la ricerca delle comunità online è simile a uno spazio sociale come può essere un caffè che risponderebbe alla necessità delle persone di colmare un divario sorto a causa della graduale scomparsa dei luoghi di incontro informali nella società moderna. Le comunità virtuali hanno sperimentato una straordinaria espansione grazie all'irruzione dei social network. "Las redes sociales facilitan y fomentan la distribución de contenidos sociales, sin mencionar que se están convirtiendo en la auténtica plaza pública virtual, el lugar de encuentro por excelencia de la Web" (Codina, 2009: 3). La loro funzione originaria si è vista consolidata dato che in esse è possibile trovare o creare delle comunità virtuali fra utenti che condividano gli stessi interessi, siano professionali, formativi o, addirittura ludici.

Se trata de un nuevo entorno electrónico de aprendizaje, que antes no existía, y que pone en relación simultáneamente a millones de personas, sin considerar distancias, ni importar su lugar de residencia. De hecho, dicho entorno reúne características que son especialmente poderosas para la colaboración, tales como su: interactividad, ubicuidad, y sincronismo. En síntesis, las redes representan un medio en el que puede articularse el carácter colaborativo del aprendizaje (García Sotomayor, 2010:5).

De Haro (2010) fa una precisa classificazione dei social network e li divide in: 1) social network veri e propri e 2) servizi 2.0 con caratteristiche *social*. I primi focalizzano l'attenzione sui rapporti fra i membri del gruppo, senza nessuno scopo specifico, ragione per cui hanno un alto grado di flessibilità e la loro funzione è determinata dagli utenti. I secondi, per il contrario, hanno un preciso oggetto che accomuna gli utenti che ne fanno parte, come per esempio, un interesse verso video, fotografie, presentazioni, ecc.

Appartengono a questo gruppo la maggior parte delle risorse Web 2.0: Youtube, Slideshare, Flickr, ecc (De Haro, 2010)⁴¹.

La straordinaria capacità de comunicación y de poner en contacto a las personas que tienen las redes ha provocado que un gran número de personas las esté utilizando con fines muy distintos. Se utilizan para encontrar y entablar diálogo con amistades perdidas tiempo atrás, para debatir sobre los temas más variados, apoyar causas de todo tipo, organizar encuentros de amigos, ex-compañeros de estudios o para dar a conocer congresos y conferencias, a través de los cuales no sólo se dan detalles sobre el encuentro, sino que las personas pueden confirmar su asistencia o ausencia al evento (De Haro, 2010:203-204).

La loro diffusione, specialmente tra le giovani generazioni, ha provocato un cambiamento nei comportamenti e nei modi di socializzare:

Internet technologies, with the increase in their frequency of use, time and areas, have started to shape the way people produce content and share together with the communication and interaction patterns dynamically. Social networks which are widely used by the young people have become a second living space along with virtual reality (Cetinkaya, 2017:30).

Essendo cresciuti con questo modo di comunicare, radicalmente diverso da quello delle generazioni precedenti, i *neomillennial*⁴² non soltanto hanno differenti stili di apprendimento ma altri modelli di pensiero (Thorne e Payne, 2005; Prensky, 2001). Gli apprendenti sono diventati partecipanti attivi e produttori di contenuto piuttosto che consumatori passivi: in conseguenza, per questa fascia di popolazione, qualsiasi

⁴¹ La tassonomia di de Haro illustra in modo completo la divisione e suddivisione dei social network (De Haro, 2010: 205).

⁴² *Millennial, neomillennial, digital natives, Generation M o Net Generation* sono alcune delle denominazioni dei giovani nati tra il 1980 e il 2000 (McBride, 2009).

processo di apprendimento è partecipativo e *social* e coinvolge i loro obiettivi e le loro necessità personali (McLoughlin e Lee, 2010).

Queste evidenze giustificano la necessità di incorporare i *social media* come risorsa educativa, non soltanto per catturare la motivazione degli studenti ma per assecondare i loro modelli di pensiero e il loro modo di socializzare (Godwin-Jones, 2008). Harrison e Thomas (2009) sostengono la necessità di stabilire un quadro completo delle circostanze in cui le persone interagiscono con gli altri e cosa stanno facendo mentre comunicano. Quest'informazione sarebbe fondamentale per programmare qualsiasi progetto didattico nel quale intervengano i social network e i dispositivi mobili.

Come afferma McBride (2009) i *social media* sono dei siti web che permettono che i loro membri si esprimano manifestando i loro gusti, le loro preferenze, la loro personalità mentre interagiscono con gli altri membri del gruppo. L'espressione di sé stessi e l'interazione sociale sono tra i due dei più importanti manifestazioni in cui sono utilizzate le lingue e sono proprio esse quelle che si cerca di riprodurre nelle aule e contribuiscono allo sviluppo di una delle principali competenze chiave: saper essere. Come segnala McBride (2009:35):

Also, if students gain skills in communicating and connecting with others through SNSs in the second language (L2) through a class, they will be well poised to establish relationships with other speakers of the L2 via SNSs in the future and to become autonomous, lifelong learners.

Come affermava Vygotsky (1978), il processo di apprendimento e lo sviluppo del linguaggio avvengono tramite l'intercomunicazione con gli altri, in quanto i modelli di risoluzione dei problemi sono internalizzati fin dalle prime esperienze di dialogo e di

interazione con gli altri membri della comunità. Si può affermare che il Web 2.0 e i SNS (*Social Networking Sites*) si siano costituiti in uno spazio globale per lo scambio continuo di dialogo e, conseguentemente, di conoscenza. Nel caso di una lingua straniera, i SNS permettono che l'utente diventi discente se lo sfrutta come spazio virtuale per lo scambio di conversazione e di comunicazione con un altro utente / discente interessato a imparare la lingua del primo in un processo di apprendimento basato sull'*e-Tandem* (Stevenson e Liu, 2010). Un ambiente collaborativo e cooperativo di apprendimento di una lingua acquisisce efficacia se i partecipanti possono interagire fra di loro e con i docenti: le tecnologie del Web 2.0 unite al dinamismo e alla continuità di un social network attraverso i dispositivi mobili, contribuiscono alla ricerca di soluzioni didattiche potenzialmente molto più efficaci delle risorse e degli strumenti tradizionali.

Foreign language teaching is both social and inter-active. It means that oral language is learned through social interactions and reading while writing is learned through exposure and guidance from others literate in the target language. This makes social networks sites very attractive and possible sites for foreign language practice. If language learners become in the same way involved with SNS activities likewise pedagogically useful foreign language experiences, they might become more motivated and spend more time on the foreign language homework. Social networking can insure tools for teaching in stimulating ways that engage young students so in this academic work and it's going to set out and to examine how social media can help academic purpose (Tartari, 2015: 393-394).

4. *WHATSAPP, una risorsa social*

WhatsApp è un servizio di messaggistica istantanea multipiattaforma per *smartphone* che permette la comunicazione sincrona e asincrona online, sia fra un utente e un altro utente o con un gruppo di utenti (*one to one and one to many*). Il termine proviene dall'espressione inglese *What's up?*, *What's new?*, vale a dire "Cosa c'è? Qualche novità?" (Barhoumi, 2015)⁴³.

L'applicazione è stata creata nel 2009 da Jan Koum e da Brian Acton (due impiegati della compagnia *Yahoo!*) inizialmente per il sistema operativo *iOS* ma fruibile, posteriormente, anche per *Android* e *Windows Phone*. Dopo essere stata acquisita da *Facebook* a febbraio 2014, subì progressivamente delle versioni per essere fruibile al PC (*WhatsApp Web* e *WhatsApp PC*).

Dagli ultimi dati disponibili (corrispondenti al quarto trimestre del 2017) *WhatsApp* ha raggiunto la cifra di 1,5 miliardi di utenti attivi al mese, di cui un miliardo di persone fanno uso dell'applicazione almeno una volta al giorno (Ziggiotto, 2018). La crescita rispetto al semestre precedente è di ben 200.000 utenti attivi al mese⁴⁴. Il numero di

⁴³ Non essendo facile da pronunciare, le varianti più frequenti del vocabolo sono: *Wazap*, *Wassap*, *Wassup*, *Whatsap*, *Whazap*, *Whatssup*, *Uasap*, *Guasa*, *Uassa...* (Ferri-Benedetti, 2011). Si è coniato il neologismo *WhatsApp* con questa definizione: "Scambiare messaggi e allegati (immagini, video, audio multimediali) con i propri contatti tramite l'applicazione informatica di messaggistica istantanea multipiattaforma *WhatsApp* Messenger[®]" ([http://www.treccani.it/vocabolario/WhatsApp_%28Neologismi%29/](http://www.treccani.it/vocabolario/WhatsApp%28Neologismi%29/)).

⁴⁴ Fonte:<https://blog.WhatsAppcom/?l=it>

paesi in cui è utilizzato questo servizio di messaggistica istantanea è di 180 e in più di 60 lingue differenti (dati di marzo 2018). Il numero di messaggi scambiati con *WhatsApp* al giorno è di più di 60 miliardi in tutto il mondo, 5 miliardi in più rispetto al semestre precedente; e il numero di video chiamate, di 55 milioni (Smith, 2018). Di fronte a questi dati, e d'accordo con Gómez del Castillo (2017), nell'attualità il sistema di messaggistica *WhatsApp* si è costituito come il canale di comunicazione mobile per eccellenza rispetto ad altre applicazioni come *Facebook Messenger* (1,3 miliardi di utenti attivi al mese), *Wechat* (980 milioni di utenti), *Viber* (260 milioni), *Snapchat* (255) o *Telegram* (100) (Lombardi, 2018).

Oltre allo scambio di messaggi testuali, *WhatsApp* permette lo scambio di immagini, GIF, video, audio, documenti (fino a 100 MB), la propria ubicazione (grazie all'uso dell'applicazione di *Google Maps* integrata nel dispositivo) e fare chiamate e videochiamate VoIP (*Voice over Internet Protocol*)⁴⁵.

Le battute di ogni interlocutore si presentano verticalmente accompagnate dal nome dell'utente e dall'ora in cui è stato inviato il messaggio, per cui basta scorrere con il dito sullo schermo per leggere tutta la conversazione.

Per quanto riguarda la *privacy*, dal 5 aprile 2016 è stata implementata la sicurezza *end-to-end* nell'ultima versione dell'applicazione. Si tratta di un sistema crittografico che

⁴⁵ L'ultima novità è la creazione della versione *WhatsApp Business* che incorpora nuove funzioni con il fine di ottenere e facilitare informazioni utili tra le aziende e i loro clienti, quali la descrizione dell'attività commerciale, l'indirizzo fisico o il sito web. Fronisce ugualmente delle statistiche sui messaggi e degli strumenti di messaggistica automatici come messaggi di benvenuto, di assenza o risposte prestabilite alle domande più frequenti (<https://blog.WhatsAppcom/?l=it>).

permette solo al mittente e al destinatario di usufruire i permessi per leggere i messaggi della conversazione in comune⁴⁶. *WhatsApp* fornisce anche ulteriori informazioni: gli utenti possono vedere se i loro contatti sono online, se stanno digitando nonché l'ultima volta che si sono connessi all'applicazione. Infine, *WhatsApp* fornisce notifiche di consegna, evidenziando quando è un messaggio è stato ricevuto e letto dal destinatario. Queste informazioni possono essere nascoste dall'utente per evitare una eccessiva esposizione dei suoi movimenti nell'applicazione.

Una domanda frequente è: “si può considerare *WhatsApp* un social network?”. Gli esperti non si sono manifestati unanimemente rispetto a questa questione. La maggior parte degli autori, nelle loro sperimentazioni, nominano in occasioni il *WhatsApp* come social network: Amry (2014), Yeboah ed Ewur (2014), Sayan, H. (2016), Cetinkaya (2017), Boyinbode *et alii* (2017), fra altri. Riyanto (2013) afferma che “The most recent popular social network is *WhatsApp* application”. D'altronde, da uno studio condotto nel 2014, l'88% degli utenti spagnoli ritiene *WhatsApp* un social network⁴⁷

È innegabile che coindivide con essi alcuni dei tratti distintivi: i contatti con cui comunicare messaggi testuali e vocali, conversare, condividere file, video e immagini, formare dei gruppi e definire il proprio profilo in base alla propria personalità. *Facebook*, la compagnia proprietaria dell'applicazione, sta sperimentando l'introduzione di alcune modifiche nei prossimi aggiornamenti per rendere la applicazione più dinamica e avvicinarla a un social network, come permettere

⁴⁶ Fonte: <https://www.WhatsApp.com/security/?lang=it>

⁴⁷ Dati ricavati dal *V Estudio anual de Redes Sociales*. (Instituto para la Innovación Periodística: <http://www.2ip.es/el-88-de-los-usuarios-espanoles-considera-a-WhatsApp-como-una-red-social/>).

all'utente di visualizzare su un muro le novità dei propri contatti⁴⁸. La principale differenza con *i social network* è il fatto che non è possibile contattare un altro utente senza avere il suo numero di telefono, e quindi non è possibile invargli richieste di amicizia; per la stessa ragione, nessun altro utente al di fuori dei propri contatti può accedere ai messaggi. Questa limitazione può trasformarsi in un vantaggio per quanto riguarda la *privacy* e il controllo dei gruppi formati attraverso l'applicazione dato che soltanto l'amministratore può aggiungere nuovi utenti a un gruppo. Nell'ambito dell'educazione, è indubbiamente vantaggioso che il docente / amministratore abbia il controllo dei membri per evitare che siano incorporati utenti estranei al gruppo. Bounik e Deshen (2014) sostengono che i docenti possono creare gruppi con i loro studenti costituendo una tipologia di social network. E, d'accordo con Cetinkaya, *WhatsApp*,

though it was initially used for messaging via phone book, later has become an important communication tool that helps people access information quickly, especially by creating groups. Herein, it seems possible to define technically *WhatsApp* application with its multi-platform feature, multimedia support, support interaction among individuals and groups as mobile based social network (Cetinkaya, 2017:30).

Si può affermare che *WhatsApp* costituisce un ibrido fra la cerchia chiusa dei sistemi di messaggia e l'espansibilità dei social network. E, grazie alle limitazioni dei primi e ai vantaggi dei secondi, è uno strumento con grandi possibilità educative nella formazione di gruppi ridotti controllati dal docente, e idoneo per un'impostazione didattica basata sul *microlearning*. In questa tesi si cercherà di dimostrare che *WhatsApp* sfrutta al massimo la tecnologia *social* in modo che ogni gruppo formatosi in questa app si costituisca in una comunità di apprendimento.

⁴⁸Fonte: Telesur (<http://www.telesurtv.net/news/WhatsApp-aspira-a-convertirse-en-una-nueva-red-social-20170220-0030.html>).

4.1. Stato della letteratura: sfruttamento didattico del *WhatsApp*

Come è stato esposto in precedenza, il *mobile learning* incorporato alla metodologia didattica fornisce ai discenti numerosi vantaggi, dato che promuove e favorisce la motivazione, l'accessibilità ai contenuti e l'apprendimento fuori dall'aula e dagli orari stabiliti dai corsi presenziali. Inoltre, nell'*m-Learning* la comunicazione tra i docenti e gli studenti può esprimersi attraverso diversi canali, a seconda del contenuto del messaggio o degli obiettivi delle attività didattiche: messaggia istantanea scritta, messaggio vocale, email, siti web, *forum* di discussione... (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005).

D'accordo con la ricercatrice (Kukulska-Hulme *et alii*, 2005, grazie alle loro caratteristiche, i dispositivi mobili sono specialmente adatti per:

- comunicare notizie relative al corso

- dare delle risposte immediate;

- apprendere micro contenuti forniti frequentemente e sviluppare abilità;

- collaborare in compiti in modo spontaneo e continuo e promuovere la partecipazione;

- guidare e monitorare il processo di apprendimento più efficacemente;
- ottenere informazioni *anywhere* e *anytime*, imparando nel contesto, utilizzando i dati contestuali;
- collegare l'apprendimento *in situ* con l'apprendimento istituzionale;
- registrare le esperienze utilizzando più media - video, audio, testo..;
- accedere a Internet ovunque e in qualsiasi momento,
- gestire il proprio apprendimento e rafforzarlo.

Le informazioni raccolte forniscono al docente dei dati preziosi che possono essere indicatori del progresso del livello degli apprendenti nonché per la valutazione finale. D'altronde, può equilibrare le limitazioni temporali a cui sono spesso costretti i corsi di lingua (Mosquera Castro, 2018).

Con una programmazione didattica equilibrata e una metodologia adatta alle necessità dei discenti, queste finalità possono essere applicate all'app di messaggia mobile istantanea o *Mobile Instant Messaging* (MIM) *WhatsApp*, come è stato dimostrato nelle sperimentazioni fatte fino al momento e che saranno analizzate a continuazione.

Le ricerche sullo sfruttamento didattico di *WhatsApp* sono in numero crescente negli ultimi cinque anni. La versatilità tecnologica dell'app che si traduce nell'invio e

ricezione di messaggi multimediali a un numero elevato di contatti, rendono questa applicazione *mobile* una delle più adatte per essere implementata nell'insegnamento di una grande varietà di discipline, tra cui le lingue straniere, come sarà analizzato nel capitolo seguente. La maggior parte delle sperimentazioni condotte in questo campo seguono la modalità del *Mobile-Blended Collaborative Learning* (MBCL) (Lai *et alii*, 2013).

I primi studi sull'impatto dell'antecessore di *WhatsApp*, il *Short Message Service* (più noto come SMS⁴⁹) furono realizzati in Finlandia (Kasesniemi e Rautiainen, 2002) e in Norvegia (Ling e Yttri, 2002), con risultati che dimostravano la diffusione del servizio di messaggia tra i giovani e il modo in cui si era inserito nella loro vita quotidiana.

I ricercatori hanno mostrato un notevole interesse per quanto riguarda l'utilizzo dei MIM da parte degli studenti (Flanagin, 2005, De Bakker *et alii*, 2007) e come possono essere integrati nella loro vita sociale e accademica (Quan-Haase, 2008). Si evidenzia che le interazioni formali e informali integrate con gli strumenti MIM in ambienti di apprendimento online possono avere effetti positivi sull'apprendimento (Contreras-Castillo *et alii*, 2006; Hrastinski, 2006).

Uno studio realizzato da Battestini *et alii* (2010), analizzando e classificando i testi inviati da 70 studenti universitari per un periodo di 4 mesi, tra dicembre 2008 e aprile 2009, rilevò che il MIM era utilizzato con usi diversi rispetto ad altri servizi di

⁴⁹ Il primo SMS della storia inviato da un computer a un cellulare fu scritto dall'ingegnere britannico Neil Papworth il 3 dicembre 1992 con il messaggio: *Merry Christmas*. Non ebbe risposta perché a quell'epoca i cellulari erano senza tastiera. (Fonte : http://www.repubblica.it/tecnologia/2012/12/03/news/20_anni_dal_primo_sms-47989484/).

comunicazione scritta, come la posta elettronica. In 58.203 messaggi di testo in 8.590 conversazioni della vita quotidiana degli studenti, il 31.7% delle conversazioni erano destinate a pianificare un evento, seguite da messaggi inviati per mantenere relazioni e ottenere informazioni su di esse (15.3%) e, finalmente, il 10.9% versavano sulla scuola o il lavoro (Battestini *et alii*, 2010). Lo studio dimostrava che l'SMS favoriva una nuova tipologia di conversazione: breve (limitata dalla schermata del cellulare e a 160 caratteri) e perciò, pratica e molto più spontanea rispetto ai messaggi di posta elettronica, inaugurandosi in questo modo una nuova era nella comunicazione *mobile*. Grinter ed Elridge (2003) segnala in un altro studio con giovani britannici che essi “use their mobile phones in domestic and public spaces. Introducing communications into these settings has important social implications that are only just being understood” (Grinter ed Elridge, 2003:2). Ad ogni modo, gli utenti del SMS preferivano limitare i messaggi agli amici più stretti (Church e De Oliveira, 2013), a differenza di altri servizi di messaggistica come *WhatsApp*, che era anche utilizzato in altri ambiti come quello professionale o educativo.

L'irruzione del servizio gratuito di messaggi online *WhatsApp* nel 2009 non fece che accrescere la diffusione e l'espansione della messaggistica istantanea in tutto il mondo e i primi studi dell'app nel campo educativo e della didattica delle lingue non tardarono ad essere svolti .

Uno dei primi studi sull'impatto di *WhatsApp* sulla comunicazione online è stato effettuato da Church e de Oliveira nel 2013. Lo studio era composto da due fasi: nella prima sono stati intervistati nove utenti di *WhatsApp* che abitavano in Spagna su aspetti come il costo, l'affidabilità, la lunghezza dei messaggi o la natura degli argomenti

trattati. Nella seconda fase è stato fatto un sondaggio a più grande scala: 131 furono gli utenti intervistati. Alcune delle risposte rispecchiano alcuni dei tratti distintivi dell'app, come l'elasticità della comunicazione per quanto riguarda il numero di caratteri, a differenza delle restrizioni dell'SMS: "I can say much more things than 120 characters and I don't have to think about the whole message. I can be more natural" (Church e de Oliveira, 2013: 354) ed è rilevante la maggior sensazione di flessibilità all'interno delle conversazioni:

With WhatsApp maybe you type more, but the conversation is more fluid. You type a sentence and someone sends a sentence and then you type another one. I have the feeling that if it's WhatsApp, it's an open conversation. It is similar to if you were talking in person (Church e de Oliveira, 2013: 354).

Un altro aspetto che sottolineavano gli utenti intervistati era la sensazione di appartenenza alla comunità di amici e familiari, che non sentivano quando utilizzavano l'SMS, grazie alla possibilità di creare gruppi con cui comunicare. L'immediatezza è un'altra caratteristica che, secondo le persone intervistate, *WhatsApp* fornisce ai messaggi, a differenza dell'SMS che non percepivano come così immediato. Questa differenza segna la natura *social* dell'app, ragion per cui può trasformarsi in una risorsa adatta per creare una comunità di utenti con un interesse comune: l'apprendimento, in questo caso, delle lingue straniere e, nello specifico, dell'italiano. "We found that *WhatsApp* is perceived to support more social, natural interactions thus leading to higher frequencies of chatting, planning/coordination and group communications when compared to SMS" (Church e de Oliveira, 2013:360). Un altro vantaggio apprezzato da tutti gli intervistati rispetto all'SMS è la variabilità della natura dei messaggi: non soltanto testuali ma anche immagini e video.

Gli aspetti negativi dell'app sottolineavano la preoccupazione per la *privacy* e la sovrabbondanza dei messaggi. Entrambi gli svantaggi sono stati risolti dagli intervistati disattivando, nel primo caso, l'opzione della visualizzazione del proprio stato, che nasconde se il messaggio è stato letto nonché la possibilità di conoscere l'ultima connessione al servizio (informazione che alcuni utenti ritengono come un'invasione della *privacy*); per evitare di sentirsi "bombardati" dai messaggi, la maggior parte attivava l'opzione di silenziare le notifiche. Questi due fattori devono essere tenuti in considerazione nel momento di sfruttare la risorsa in ambito educativo.

Bounik e Deshen (2014) segnalano che, nonostante questi strumenti non siano stati ampiamente implementati ed esistano vie non ancora esplorate, le ricerche svolte per integrare i social network e i sistemi di messaggistica istantanea, rivelano che sono molte le caratteristiche che possono favorire il processo di apprendimento, tra cui la partecipazione attiva alla classe, l'apprendimento *anytime* e *anywhere*, la comunicazione informale e l'apprendimento collaborativo. I ricercatori hanno intervistato 12 insegnanti della scuola superiore a Gerusalemme che avevano creato 24 gruppi con più di 400 studenti, per iniziativa propria o su richiesta degli studenti. Quattro erano gli obiettivi principali che hanno motivato la creazione dei gruppi: (1) comunicare con gli studenti con la finalità di inviare loro informazioni, gestire la classe e aiutarli a sentirsi aggiornati; (2) creare un'atmosfera positiva e coltivare un senso di appartenenza e di comunità; (3) favorire il dialogo tra gli studenti per consentire loro di condividere informazioni e di lavorare in gruppo e, (4) utilizzare i gruppi come piattaforma di apprendimento per migliorare l'accessibilità dei materiali didattici e lo svolgimento di attività. Alcuni di loro avevano creato inizialmente il gruppo per uno scopo determinato e si sono accorti come la comunicazione e l'interazione crescessero spontaneamente e si

espandessero addirittura oltre la fine del corso. A livello personale, la condivisione di un gruppo *WhatsApp* ha contribuito ad avvicinare gli studenti ai loro insegnanti e ad approfondire il rapporto con loro, il quale probabilmente non sarebbe stato così profondo o, per lo meno, sarebbe risultato più limitato che nel solo ambito dell'aula. In effetti, e d'accordo con Zengin *et alii* (2011), la comunicazione online tra gli studenti e il docente crea un avvicinamento affettivo. Se esiste un ambiente rilassato in cui gli affetti e le emozioni possono traparire senza essere repressi, il filtro affettivo del discente si abbasserà e l'apprendimento avverrà più efficacemente. I risultati hanno verificato che *WhatsApp* abbia promosso la partecipazione e la collaborazione tra pari e abbia consentito un facile e rapido collegamento ai materiali di studio, a differenza di altre tecnologie che gli studenti non utilizzano dopo le ore scolastiche. Inoltre, gli studenti hanno sfruttato il gruppo per porre domande fuori dall'orario scolastico, dimostrando un interesse verso la materia, il che è indubbiamente positivo; ciononostante, questa possibilità potrebbe scoraggiare alcuni docenti per paura di sentirsi bombardati da messaggi in momenti in cui non desiderano essere disponibili. Stabilire degli orari da rispettare all'inizio del corso risolverebbe facilmente il problema e, a lungo termine, i dubbi risolti farebbero risparmiare tempo e sforzo nell'aula. D'altronde, la maggior parte dei docenti intervistati ha sostenuto che l'applicazione abbia favorito la partecipazione ai compiti, ai lavori collaborativi nonché la correzione immediata degli errori e il *feedback*. "The teachers feel that their presence gives the students a sense of security: they have someone of whom they can ask questions, they don't feel alone. Even the shy students can see other student's questions and enjoy the answers shared with everyone" (Bouhnik e Deshen, 2014: 228). Gli autori sostengono che, a differenza di altre risorse, *WhatsApp* sia un'app utilizzata ampiamente da tutti i

settori della popolazione, ragion per cui può essere implementata più facilmente all'apprendimento:

Until recently there was no technological tool which was used naturally by adults and students alike. Email was more comfortable for the teachers than for the students. Students felt at home in Facebook groups, but teachers tended to visit them less and then exclusively for the purposes of the class group. *WhatsApp* application has crossed the dividing lines. Both teachers and students use it in their daily lives, so this technology facilitates communication between them (Bouhnik e Deshen, 2014:229).

In uno studio condotto da Amry (2014) sull'impatto di *WhatsApp* nel raggiungimento di obiettivi accademici e sull'atteggiamento degli studenti universitari che utilizzavano dispositivi mobili della facoltà di Educazione dell'Università Femminile di Taibah (Arabia Saudita), ha dimostrato che l'app abbia contribuito al miglioramento dei voti e a un atteggiamento più positivo verso il processo di apprendimento grazie all'interazione, la condivisione delle conoscenze e la risoluzione dei problemi. Un gruppo sperimentale, composto da 15 studenti, ha svolto delle attività didattiche di una delle materie del corso per *WhatsApp* mentre il gruppo di controllo le facevano in classe. La ricercatrice ha sottolineato che:

The social dimension is very important to constructing knowledge and to orientating students towards new educational technologies that use social networks. The *WhatsApp* mobile learning is a good solution to improving community level interaction and social presence among students (Amry, 2014: 133).

In uno studio condotto con 46 studenti tra i 18 e i 22 anni, iscritti in tre gruppi dell'Università Americana di Sharjah (Arabia Saudita), che hanno sfruttato *WhatsApp* con l'obiettivo di promuovere l'interazione tra gli alunni e / con i docenti lungo un semestre, si è verificato che la comunicazione mantenuta abbia contribuito ad aumentare

la motivazione degli studenti verso il proprio apprendimento e abbia favorito il *feedback* immediato, riducendosi il numero di incontri personali con il docente. Inoltre, il gruppo ha continuato ad interagire dopo il completamento del corso (Trenkov, 2014). La continuazione delle comunicazioni manifesta chiaramente come l'interazione favorita dalla tecnologia *WhatsApp* abbia rafforzato i rapporti personali dei partecipanti.

In uno studio svolto durante l'anno scolastico 2013-2014, 37 studenti di magistero dell'Università *Maharshi Dayanand* di Haryana, (India) hanno fatto parte di un gruppo di *WhatsApp* in cui hanno interagito tra di loro e con il docente lungo la pratica didattica. Gli obiettivi dello studio erano esplorare:

- la percezione dello studente sull'*u-Learning* con *WhatsApp*;
- i vantaggi educativi di *WhatsApp* nell'apprendimento;
- l'apprendimento collaborativo;
- l'interattività sociale;
- l'atteggiamento degli studenti verso *WhatsApp mobile learning*.

I risultati hanno dimostrato che gli studenti hanno trovato molto beneficie le opportunità di apprendimento che vengono ampliate dall'uso dell'app, nonché l'apprendimento collaborativo e il facile accesso al materiale didattico fuori dall'aula. Lungo la sperimentazione, gli studenti hanno apprezzato il *feedback* immediato, la

revisione di argomenti precedentemente appresi e la maggiore chiarezza sulle questioni proposte grazie alle discussioni sorte nei gruppi (Bansal e Joshi, 2014)⁵⁰.

Nonostante la maggior parte delle sperimentazioni siano state positive, in uno studio svolto con 50 studenti di cinque istituzioni in Ghana (Yeboah ed Ewur, 2014), i risultati sono stati negativi: molti degli studenti perdevano il tempo e facevano fatica a concentrarsi e i testi elaborati presentavano frequenti errori di grammatica e di ortografia. Sono aspetti che necessariamente devono essere tenuti in considerazione, analizzarne i motivi e fornire una proposta didattica che abbia come obiettivo il miglioramento della gestione della classe e la qualità dei messaggi scritti da parte degli studenti⁵¹. Più recentemente, in un altro studio condotto da Dehghan *et alii* (2017), le differenze tra il gruppo di controllo e quello sperimentale non sono state significative. Una delle probabili cause è le eccessive opportunità di distrazione che sconcertava gli studenti (13-16 anni) ragion per cui è imprescindibile stabilire delle regole e delle limitazioni di uso dell'app per garantire il successo didattico.

⁵⁰ L'analisi della sperimentazione ha dimostrato l'importanza di stabilire le diverse fasi del progetto: 1) Motivazione 2) Creazione del gruppo 3) Norme di uso 4) Implementazione con istruzioni. In questo caso, i messaggi (che potevano includere immagini, link, video, audio...) avrebbero versato su: aggiornamenti amministrativi o messaggi sulle lezioni apprese prima delle pratiche didattiche; suggerimenti per la gestione della classe; domande e problemi degli studenti durante la pratica didattica e il feedback sull'esperienza (Bansal e Joshi, 2014).

⁵¹ Sono molti gli studi realizzati che analizzano l'impatto di *WhatsApp* sulla competenza grammaticale e ortografica dei discenti. Per quanto riguarda la lingua spagnola: Alcántara (2014), Cassany (2015), Gómez Camacho e Gómez del Castillo (2013) e (2017). Da rilevare le osservazioni di Cassany: "al leer y escribir mensajes de móvil se incrementa la exposición a la escritura; se usa la escritura con audiencias reales lo cual fomenta la metacognición y el compromiso del autor-lector; al simplificar el texto (elisiones, omisiones, etc.) se desarrolla la conciencia fonológica o el conocimiento de la estructura fonética de las palabras y de su vinculación con las letras; se estimula el uso lúdico y la creatividad lingüística" (Cassany, 2012: 81). Per la lingua italiana, cfr. Pistolesi (2009) e Gheno (2009).

In un'esperienza di *blended learning*, Barhoumi (2015) ha condotto uno studio con alunni del corso di *Scientific Research Methods in Information Science* dell'Università di Taibah (Arabia Saudita), dividendo la classe in un gruppo sperimentale e un gruppo di controllo (composti entrambi da 34 studenti). Il gruppo sperimentale svolgeva per un'ora alla settimana delle attività didattiche oltre le ore di lezione presenziale. Il gruppo di controllo, per il contrario, non aveva il supporto dell'app e l'apprendimento avveniva esclusivamente in classe. L'atteggiamento degli studenti verso l'utilizzo delle attività di apprendimento *mobile* è stato molto positivo e si è dimostrato come l'integrazione di attività didattiche con il supporto di *WhatsApp* sia più efficace rispetto alla pratica svolta interamente in classe. L'app ha facilitato l'apprendimento, ha aiutato gli studenti a trovare soluzioni alle difficoltà e a condividere le conoscenze, scambiare esperienze e idee e discutere su vari problemi accademici e sociali, essendo un supporto adatto alla ricerca di informazioni utili. Per quanto riguarda le abitudini e la fruibilità, la messaggistica istantanea di *WhatsApp* si è rivelata un'interfaccia facile da usare dagli studenti, molti dei quali avevano familiarità con il suo utilizzo nella vita quotidiana, ragion per cui veniva naturale per loro creare *post*, condividere informazioni e condurre discussioni online per *WhatsApp*.

Un altro studio è stato condotto da Sayan (2016) con studenti che frequentavano il corso di "Introduzione al corso di scienze dell'educazione" da aprile a maggio 2015 presso la Facoltà di Educazione l'Università di Biruni a Istanbul. La ricercatrice ha sfruttato l'app per favorire il coinvolgimento dei discenti nel processo di apprendimento. Lo studio è stato svolto paragonando l'esperienza tra il gruppo di controllo, composto da 30 studenti che frequentavano le lezioni presenzialmente, e il gruppo sperimentale, con lo stesso numero di studenti, che sono stati inseriti in tre gruppi *WhatsApp* con la finalità di

scambiare del materiale, chiarire dei dubbi e fornire delle informazioni lungo la preparazione dell'esame finale della materia. I risultati sono stati positivi in quanto i partecipanti ai gruppi *WhatsApp* hanno partecipato attivamente alle discussioni e hanno sperimentato un maggior grado di motivazione.

So Wing (2016) ha condotto uno studio molto approfondito con 61 studenti di un Istituto di Educazione di Hong Kong per docenti lungo un semestre del 2014. Il gruppo sperimentale (30 studenti) e il gruppo di controllo (31) frequentavano i corsi tradizionali ed entrambi usufruivano dell'app *WhatsApp* con la differenza che i primi ricevevano il supporto di materiali multimediali per consolidare i concetti presentati in classe mentre i secondi utilizzavano l'app soltanto per esporre e risolvere questioni di carattere accademico. L'obiettivo del docente era dimostrare che gli strumenti MIM come *WhatsApp* potevano essere sfruttati efficacemente per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento al di fuori delle ore scolastiche in modalità *b-learning*. Oltre all'insegnamento regolare, gli studenti del progetto sperimentale ricevevano regolarmente dei micro materiali didattici via *WhatsApp* progettati per sostenere e completare le lezioni. I materiali contenevano video, collegamenti a *YouTube* e diagrammi con la finalità di massimizzare l'apprendimento in modo sintetico. Parallelamente, il docente poneva regolarmente delle domande incoraggiando gli studenti a rispondere e forniva le risposte se nessuno studente lo faceva. Per gli studenti del gruppo di controllo, i messaggi scambiati erano limitati alle preoccupazioni legate all'amministrazione del corso, come annunci e notifiche.

Il risultato dello studio ha evidenziato che l'uso di *WhatsApp* abbia contribuito a migliorare i risultati di apprendimento degli studenti partecipanti. D'altronde, hanno

rilevato che l'applicazione è stata percepita in modo positivo da parte dei discenti in quanto ha favorito la comunicazione spontanea, la condivisione di immagini, GIFT, video e tutti i contenuti multimediali utili nelle attività d'insegnamento e di apprendimento. La metodologia adottata ha dimostrato che, dando libertà agli studenti di selezionare i materiali di apprendimento necessari, si promuove una pedagogia sensibile alle differenze individuali. L'applicazione *mobile* è una risorsa che può facilmente servire da deposito per immagazzinare il contenuto di un materiale presentato in modo succinto e frammentato:

Bite-sized approach to learning is both pedagogical and pragmatic. *WhatsApp* is a suitable tool to facilitate this form of learning. *WhatsApp* allows the teacher to deliver learning materials in small chunks. This method of presenting information is less overwhelming for the learners and makes it easier for their learning. This can also be well-suited for students with a busy lifestyle (So Wing, 2016:34).

Tuttavia, l'autore rileva delle limitazioni che non bisogna trascurare nei progetti che si intraprendono utilizzando questa risorsa: (1) può risultare difficile leggere i materiali didattici sui dispositivi mobili a causa delle dimensioni ridotte dello schermo di alcuni modelli di *smartphone* e alunni con difficoltà motorie possono trovare delle difficoltà a interagire con l'apparecchio con le dita; (2) la velocità di Internet non sempre è ottima e la durata della batteria ne limita l'utilizzo; (3) il fatto di ricevere materiali didattici e domande al di fuori dell'orario di lavoro può interferire nella vita privata sia dei docenti che dei discenti (So Wing, 2016).

In conclusione, dalle sperimentazioni svolte e gli studi condotti da docenti e ricercatori esperti in *mobile learning* e in *social media learning*, si evidenzia che l'app di messaggistica istantanea *WhatsApp* sfruttata nell'ambito educativo, offra dei vantaggi

sia a livello prettamente educativo sia a livello personale-affettivo. Si è dimostrato che l'applicazione *WhatsApp* favorisca:

- Un'atmosfera positiva e la sensazione di appartenenza ad una comunità che può continuare oltre la fine del corso (Church e De Oliveira, 2013; Bouhnik e Deshen, 2014; Trenkov, 2014).
- Il coinvolgimento dei discenti verso il proprio processo di apprendimento (Barhoumi, 2015) e la partecipazione attiva alla classe, nonché un maggior grado di motivazione (Amry, 2014; Trenkov, 2014; Sayan, 2016).
- Una comunicazione informale (Bouhnik e Deshen, 2014), spontanea (Gómez del Castillo, 2017), flessibile ed elastica (So Wing, 2016), senza limitazioni per quanto riguarda lo spazio o il numero di caratteri, che promuove il dialogo tra gli studenti e l'interazione spontanea (Church e De Oliveira, 2013; Bouhnik e Deshen, 2014; Amry, 2014).
- Una migliore conoscenza degli studenti (Bouhnik e Deshen, 2014) e il rafforzamento del rapporto tra docente e discenti promuovendo la fiducia mutua (Bouhnik e Deshen, 2014; Trenkov, 2014; So Wing, 2016).

E inoltre promuove:

- Il raggiungimento degli obiettivi curricolari (Amry, 2014).

- L'accesso rapido e immediato al materiale didattico assicurandosi che tutti lo ricevano fuori dai limiti spaziali e temporali dell'aula (Bouhnik e Deshen, 2014; Bansal e Joshi, 2014).
- L'apprendimento multimediale poiché gli studenti possono scambiare contenuti di immagine, audio e video (So Wing, 2016; Cetinkaya, 2017).
- La collaborazione e la cooperazione in gruppo (Bouhnik e Deshen, 2014; Bansal e Joshi, 2014; So Wing, 2016) nonché la risoluzione dei problemi, la condivisione delle conoscenze (Amry, 2014; Cetinkaya, 2017), lo scambio di esperienze e idee, la discussione di vari problemi accademici e sociali (Sayan, 2016) e l'aiuto ed il supporto fra pari (Barhoumi, 2015; Cetinkaya, 2017).
- L'apprendimento *anytime* e *anywhere* eliminando i limiti di tempo e di spazio (Bouhnik e Deshen, 2014; Bansal e Joshi, 2014; So Wing, 2016) nonché l'apprendimento involontario e informale (Cetinkaya, 2017).
- La revisione di argomenti precedentemente appresi (Bansal e Joshi, 2014).
- La correzione immediata degli errori e il *feedback* immediato o, quanto meno, in un breve periodo di tempo (Trenkov, 2014; Bansal e Joshi, 2014; So Wing, 2016).

Parallelamente, lo sfruttamento didattico di *WhatsApp*:

- Migliora la gestione della classe e il risparmio di tempo del docente (Bouhnik e Deshen, 2014), riducendo la necessità di incontri faccia a faccia (Trenkov, 2014)
- È adatto per fornire materiali di apprendimento compatti e sintetici direttamente o tramite link di risorse (So Wing, 2016).
- Può integrare il metodo didattico convenzionale (So Wing, 2016).

4.2. *WhatsApp* e MALL

Come si è analizzato, la CMC (*Computer Mediated Communication*) nonché la diffusione dei telefonini e la progressiva evoluzione verso i telefoni intelligenti, hanno comportato una nuova tipologia di comunicazione, istantanea e immediata: la MIM (*Mobile Instant Messaging*) di cui attualmente *WhatsApp* è l'app che conta con maggior numero di utenti attivi.

In una prima fase, il predecessore del *WhatsApp*, il servizio di messaggistica SMS (*Short Message Service*), è stato sfruttato in glottodidattica dai docenti di lingue con diversi obiettivi, in particolare per facilitare l'acquisizione del lessico. Oltre alle sperimentazioni di Thornton e Houser (2005), Lu (2008) e Cavus e Ibrahim (2009), è rilevante la sperimentazione fatta da Levy e Kennedy (2005), che sfruttarono il servizio di messaggistica SMS con l'obiettivo di migliorare la quantità e qualità dell'esposizione

a determinati vocaboli attraverso l'invio di messaggi regolari, destinati ad attirare l'attenzione degli studenti e facilitare la comprensione e la produzione nonché le strategie per l'acquisizione del lessico in diversi contesti⁵². Nel complesso, l'indagine ha dimostrato che la maggioranza degli studenti trovò l'esperienza positiva e molto stimolante. Mentre l'84% dichiarò di aver goduto la ricezione dei messaggi, la maggior parte li aveva anche trovati utili, in quanto li avevano aiutati a consolidare il loro vocabolario (87,3%) e ad ampliarlo (82,5%). Gli studenti apprezzarono ugualmente la varietà nella tipologia dei messaggi. Le attività di lessico erano, metodologicamente, attività individuali e svolte in solitario. È stato sorprendente che ventisei dei settantasei partecipanti abbiano voluto inviare un SMS di risposta sul contenuto dei messaggi inviati. I docenti in occasioni fornirono un *feedback*, innescandosi un'ulteriore risposta. Questo desiderio di comunicazione da parte degli studenti indica chiaramente l'iniziativa dei discenti a partecipare ad attività di interazione spontanea nella lingua oggetto di studio quando si sentono a loro agio e in un ambiente rilassato, senza soffrire l'ansia da prestazione. Tuttavia, il servizio di messaggia SMS ha una struttura eccessivamente rigida, limitata a 160 caratteri e non permette una conversazione fluida, che avviene più spontaneamente con il suo successore, il *WhatsApp*.

Obiettivi più ampi sono stati posti da Moura e Carvalho (2010) in una sperimentazione con 68 alunni di francese come LS all'*Escola Secundária Carlos Amarante* e all'*Escola Profissional* di Braga durante il corso 2008/09. I messaggi di testo inviati tre volte al

⁵² I messaggi erano inviati con una frequenza di due o tre al giorno per un periodo di cinque settimane; nella maggior parte l'obiettivo focalizzava l'attenzione sul vocabolario presente nel romanzo che stavano leggendo in classe, e incoraggiava gli studenti a dedurre il loro significato o a produrlo in differenti contesti. Data l'accettazione da parte degli alunni, i ricercatori decisero di ampliare il ventaglio dei messaggi fornendo agli studenti informazioni sulla vita e la cultura italiana, suggerimenti di programmi di TV, notifiche sul corso e proposte di attività fuori dalla classe (Kennedy e Levi, 2008).

giorno contenevano tre tipologie di attività: 1) micro unità di apprendimento che non richiedevano nessuna risposta da parte dello studente; 2) domande o compiti che richiedevano delle risposte e 3) *task* collaborativi come la redazione di una micro storia. Le conclusioni di questo studio rivelano che la frammentazione dei contenuti in micro pillole non solo sono particolarmente adatte alle caratteristiche tecniche dei dispositivi mobili ma facilitano ulteriormente l'apprendimento. Inoltre, l'interazione dei discenti in attività collaborative e cooperative favorisce la costruzione della conoscenza, come segnalano gli autori della sperimentazione:

The characteristics of mobile devices allow learners to construct knowledge in different contexts and to access information anywhere, anytime. One advantage of this educational concept is the possibility of interaction (teacher-student-student). The portability of these devices allows users to take notes or collect data on an ongoing basis and at any moment. Directly on the device they can write a text, capture an image, make a video or record voice. The mobile phone is a collaborative tool that allows multiple students to work together on a task even when in remote locations, and it also promotes the engagement of learners (Moura e Carvalho, 2010:11).

Plana *et alii* (2012), in un primo studio condotto con studenti di lingua inglese dell'Università *Rovira i Virgili*, a Tarragona, conclusero che i discenti trovassero utile e motivante l'uso del telefonino per l'apprendimento e percepissero naturale il fatto di ricevere SMS, data la quotidianità del servizio di messaggistica. Apprezzavano in particolare ricevere piccoli frammenti di contenuto che potevano essere risolti immediatamente e che non richiedevano alcun supporto supplementare come dizionari o schede grammaticali. La possibilità di rispondere in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo è stata considerata come una caratteristica molto positiva a differenza di altri dispositivi non *mobile*, come il computer o il PC. L'impostazione della metodologia micro sta alla base del seguente progetto di Plana *et alii* (2013) i quali in questa

occasione sfruttano l'app *WhatsApp* (abbinata a un sito web utilizzato come piattaforma dove depositare i testi, *SurveyMonkey*⁵³) per migliorare la comprensione scritta di un gruppo di 95 studenti di lingua inglese LS di livello B2 di due università catalane. L'app *WhatsApp* implementata a una risorsa Web 2.0 attraverso il dispositivo mobile è indubbiamente la novità di questo studio il cui successo dimostra la versabilità dell'app che offre molte possibilità ancora inesplorate nell'ambito educativo, nello specifico nel campo del MALL. Una grande maggioranza degli alunni ha riportato un livello elevato di soddisfazione: molti hanno riconosciuto che l'esperienza non solo avesse favorito la loro disponibilità a leggere in inglese ma avesse anche avuto un impatto positivo sulle loro abitudini di lettura.

Un progetto interessante dal punto di vista didattico è stato condotto da Alsaleem (2013) con 30 studentesse universitarie in Lingue e Traduzione presso l'Università Islamica *Allmam Mohammad Ibn Saud* in Arabia Saudita, con la finalità di migliorare la loro produzione scritta in lingua inglese. Dal punto di vista metodologico, lo scopo di questo studio era verificare se la tecnica del *journaling*⁵⁴ potesse essere efficace utilizzando il

⁵³ *Survey Monkey* (<https://es.surveymonkey.com/>) è una piattaforma che permette l'elaborazione ad hoc di diverse tipologie di indagini, inchieste, quizz, ecc. La necessità di utilizzare un'applicazione automatica indipendente dall'insegnante per inviare tutti i messaggi di testo e gli esercizi secondo un calendario fissato è stata determinata per evitare di fare affidamento sulla disponibilità costante di un insegnante per l'invio. I docenti scelsero testi brevi affinché potessero essere letti facilmente dai dispositivi. I testi utilizzati erano depositati su una piattaforma il cui link era inviato tramite *WhatsApp* regolarmente ogni settimana, il lunedì, il mercoledì e il venerdì, durante un periodo di 12 settimane. Le letture erano state segmentate in tre parti ed erano accompagnate da una domanda di comprensione scritta per ciascuna. Gli esercizi comprendevano un numero equilibrato di tipologie: scelta multipla, riempimento gap, vero / falso e domande aperte, con un totale di 37 (Plana *et alii*, 2013).

⁵⁴ La ricercatrice, d'accordo con Cisero (2006), descrive il *journaling* come una conversazione scritta tra il docente e lo studente che mantengono regolarmente lungo il corso (Alsaleem, 2013). Il *journaling* è stato utilizzato fin dalla formazione retorica greca e romana ed era una metodologia abituale nel Rinascimento (Autrey, 1987). Le studentesse che hanno partecipato alla sperimentazione hanno svolto

WhatsApp come strumento e canale di comunicazione fra il docente e i discenti. Oltre a migliorare la motivazione, l'esame dei punteggi di singoli articoli rivela che ci sono stati dei miglioramenti statisticamente significativi nell'abilità di produzione scritta in generale e, in particolare, nella scelta del vocabolario.

Uno studio condotto con future docenti del *Professional Diploma Program in Teaching* presso *Al-Ain University of Science and Technology* (AAU) negli Emirati Arabi, è stato condotto da Aburezeq e Ishtaiwa (2013) nel corso di *Methods of Teaching Arabic course* lungo quindici settimane durante il primo semestre 2012-2013. L'obiettivo è stato promuovere l'interazione tra le studentesse del corso attraverso l'inserimento di contenuti educativi relativi all'insegnamento e all'apprendimento della lingua araba, sfruttando tutte le risorse fornite dall'app (video, audio, immagini, siti web, ecc.), nonché discutere sul contenuto del corso, porre delle domande, rispondere e riflettere sulle lezioni presenziali. Lo scopo principale delle discussioni virtuali era quello di facilitare un'interazione sociale produttiva che incoraggiasse le discenti ad assumere un ruolo critico; con questa metodologia, il ruolo del docente del corso si limitava a occuparsi soltanto di dare risposta ai dubbi, fornire il *feedback* e valutare i contributi delle future docenti. La maggior parte di loro ha considerato che la piattaforma *WhatsApp*, oltre ad essere motivante e piacevole, può risultare uno strumento efficace per promuovere e rafforzare l'interazione, sia con le compagne del corso che con il docente e con il contenuto della materia. Hanno trovato l'app facile da utilizzare, immediata e adatta per comunicare, esprimere idee e chiedere e ricevere sostegno per chiarire dubbi attinenti i

un pre-test con l'oggetto di valutare la loro abilità di produzione scritta sotto forma di tema; per sei settimane hanno ricevuto dei messaggi via *WhatsApp* ogni giorno e hanno fatto un post-test con un nuovo tema alla fine del periodo di sei settimane (Alsalem, 2013).

materiali del corso. Uno degli aspetti più segnalati nelle interviste è il fatto che *WhatsApp* consenta di sfruttare i ritagli di tempo libero per l'apprendimento (mentre viaggiavano in autobus o facevano spese al centro commerciale, per esempio). Un vantaggio di *WhatsApp*, come tutti i servizi di comunicazione online possiedono, è il fatto di dare voce a tutti gli alunni, perfino a quelli che, per mancanza di tempo o timidezza, non partecipano sempre alle attività dell'aula. Inoltre, permette la scelta di un soprannome che nasconda l'identità della persona che non vuole esporsi direttamente al gruppo. Un dato molto significativo dello studio è il fatto che il 76% delle partecipanti ha indicato che avrebbero utilizzato *WhatsApp* per migliorare l'interazione con i loro futuri studenti (Aburezeq e Ishtaiwa, 2013). Indubbiamente, coinvolgere in prima persona i docenti nei vantaggi che offrono le tecnologie all'insegnamento, è imprescindibile per migliorare la pratica didattica affinché partecipino al proprio processo di apprendimento, migliorino i risultati accademici e diventino cittadini di un mondo in cui accedere alla conoscenza è prioritario.

Di notevole interesse è uno studio condotto da Castrillo *et alii* (2014a)⁵⁵. con studenti di lingua tedesca di livello semi principiante dell'*Universidad Española de Educación a Distancia* (UNED) con l'obiettivo di analizzare l'efficacia del *chatting mobile* tramite *WhatsApp* con la finalità di migliorare l'interazione scritta spontanea e colloquiale che l'app promuove nel suo uso abituale e quotidiano⁵⁶. L'effettività dell'app è stata

⁵⁵ Le ricercatrici dello studio (M^a Dolores Castrillo, Elena Martín Monje e Elena Bárcena) appartengono al gruppo di ricerca ATLAS dell'UNED che lavora nel settore multidisciplinare delle tecnologie di apprendimento e Computer-Assisted Language Learning (CALL).

⁵⁶ Alla sperimentazione hanno partecipato volontariamente 85 studenti su 450. Dopo aver compilato un questionario sui loro argomenti d'interesse preferiti, sono stati divisi in cinque gruppi di livello principiante ma in ciascuno erano inseriti studenti con un livello superiore (A2/B1) in modo che aiutassero i compagni a svolgere le attività. Esse facevano parte della valutazione finale e, per essere

misurata nei termini del grado di partecipazione degli studenti, dell'atteggiamento verso la metodologia e la risorsa adottata, nonché della capacità di applicare le strategie per la negoziazione del significato e l'uso adeguato della lingua. La conclusione più rilevante di questo studio è l'evidenza che l'utilizzo di *WhatsApp* per l'apprendimento delle lingue straniere sia una strategia efficace anche in un contesto di istruzione superiore a distanza. Gli studenti si sono dimostrati motivati (dato che risulta evidente dall'alto grado di partecipazione alla sperimentazione) e, per quanto riguarda gli obiettivi linguistici, i partecipanti hanno migliorato notevolmente le loro abilità di negoziazione e significato, essendo in grado di capire e di farsi capire in ogni momento, verificandosi una diminuzione della quantità di errori lessicali, morfologici e sintattici. In questa sperimentazione, il docente ha modificato i suoi abituali ruoli di correttore e fornitore di *feedback* per diventare una semplice guida che proponeva determinati argomenti di discussione e tipi di discorso e dei modelli di lingua.

Il successo ottenuto con l'implementazione del sistema di messaggia istantanea (SMS), ha spinto Man (2014) a scegliere *WhatsApp* come strumento tecnologico per l'acquisizione del lessico con un gruppo di trentacinque studenti di inglese come LS dell'Università *Malaysia Sarawak* di Malesia. La metodologia, molto semplice, consisteva nell'invio quotidiano di un nuovo termine accademico, non spiegato durante le lezioni, con la finalità di equilibrare lo scarso tempo dedicato nell'aula all'acquisizione del vocabolario, e fare in modo che gli studenti abbiano accesso a un lessico contestualizzato fuori dalle ore di lezione. L'autore si basa sulla teoria - dimostrata da ricercatori come Hunt e Beglar (2005); Nation (2001) - che

valutati, gli studenti dovevano scrivere per lo meno tre messaggi a settimana dando la loro opinione sugli argomenti che proponeva il docente lungo lo svolgimento dell'attività. La durata del progetto è stata di sei settimane (Castrillo *et alii*, 2014a).

un'esposizione costante a nuovi termini contestualizzati sia imprescindibile per poter essere acquisiti dal discente. Nei messaggi il docente 1) forniva il significato generale delle parole e invitava gli studenti a spiegarlo in base alla loro comprensione; 2) si serviva del supporto di un'immagine, un audio ed *emoticon* o *emoji* che avessero qualche relazione con il termine in modo che i discenti deducessero il significato delle parole e 3) dava degli esempi concreti. In tutti i casi, invitava gli studenti a contestualizzare i termini e a scrivere delle frasi con il vocabolo in questione (Man, 2014). L'analisi del pre-test iniziale e del post-test finale ha dimostrato che la competenza lessicale e semantica degli studenti che hanno partecipato al gruppo di *WhatsApp* fosse migliorata. La partecipazione alla sperimentazione, oltre ad aumentare la loro motivazione e l'interesse per le parole, ha facilitato l'apprendimento collaborativo e onnipresente. Le riflessioni del professor Man, dopo aver condotto questo studio, sono molto interessanti riguardo alla scelta delle risorse didattiche, dato che forniva del materiale grafico per facilitare la comprensione dei termini e inviava un messaggio vocale con la pronuncia del vocabolo; sul piano logistico ha limitato i partecipanti ad un massimo di 20 studenti e ha stabilito delle regole chiare per il corretto svolgimento del progetto. Finalmente, è opportuno rilevare che, a livello affettivo, il professore si rivolgeva agli studenti con il loro nome quando rispondeva ai messaggi: questa piccola tattica favorisce la vicinanza con l'alunno e contribuisce a far abbassare il filtro affettivo e ad aumentare il senso di appartenenza al gruppo.

Nel suo progetto, Parejo (2016) ha scelto l'app *WhatsApp* per lo sviluppo della produzione scritta di un gruppo di studenti di francese di secondo anno di "Bachillerato" (diciassette e diciotto anni) di un liceo spagnolo. La docente ha diviso gli studenti in due gruppi: un gruppo di controllo (10 studenti) e uno sperimentale (12); entrambi hanno

frequentato le lezioni presenziali con la differenza che il gruppo di controllo svolgeva dei compiti scritti a casa e il gruppo sperimentale partecipava alle attività di apprendimento collaborativo e la correzione tra pari via *WhatsApp* in modalità *blended-learning*. Dopo il periodo di sperimentazione (dodici settimane) tutti gli studenti sono stati valutati con un test per determinare il loro progresso nello sviluppo della produzione scritta. I risultati hanno concluso che si è verificato un notevole miglioramento dell'abilità di produzione nel gruppo sperimentale e, nello specifico, della comprensione e dell'espressione scritte nonché un maggior grado di acquisizione delle conoscenze linguistiche. Dal punto di vista metodologico, è importante rilevare che lo studio è stato impostato sull'apprendimento collaborativo che ha come obiettivo "imparare a collaborare" e "collaborare per imparare" (Parejo, 2016), metodologia che favorisce la responsabilità dell'alunno verso il proprio lavoro in maniera autonoma e creativa, il coinvolgimento nel proprio apprendimento e in quello dei compagni e il rispetto verso le idee e il lavoro altrui. Oltretutto, si promuove la correzione tra pari, metodologia che favorisce il dialogo e l'interazione con lo scopo della riflessione e critica linguistica. Il fine ultimo è la costruzione cognitiva basata sul costruttivismo socioculturale. Grazie a quest'impostazione metodologica, lo studente, durante tutto il processo, si sente parte di un gruppo il che, automaticamente, fa aumentare la motivazione verso la materia oggetto di studio.

L'aumento della motivazione è stata la finalità dello studio di Alamer (2015) che ha sfruttato l'app *WhatsApp* in uno studio sperimentale con studenti dell'*Al Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University* per esplorare se l'implementazione di una risorsa MALL potesse contribuire alla motivazione degli studenti nell'apprendimento della lingua inglese; il ricercatore sostiene che una lingua straniera richieda un impegno

considerevole ed un'ampia esposizione alla lingua, esigenza che rende più difficile la sua acquisizione e la differenza da qualsiasi altra materia, che può essere acquisita con un minor grado di *input*. D'accordo con Alamer: "it can be argued that L2 learners' motivation can play an important role in successful mobile language learning (MLL) implementation and that, if MLL utilised properly it can increase engaged and sustained L2 learners' motivation for language learning" (Alamer, 2015:142-143)⁵⁷. I risultati della ricerca concludono che l'utilizzo della risorsa MALL *WhatsApp* sia stata positiva in quanto ha contribuito non soltanto a mantenere, bensì ad aumentare la motivazione intrinseca verso l'apprendimento della lingua. Un soggetto intrinsecamente motivato dovrebbe accettare l'affermazione "Sto imparando l'inglese perché è piacevole" (Alamer, 2015).

Anche l'interessante indagine condotta da Fattah (2015) aveva come obiettivo migliorare la produzione scritta degli studenti di quarto livello del *Qassim Private College*, nello specifico, le regole di interpunzione e le strutture linguistiche. Alla sperimentazione hanno partecipato trenta studenti (tra i 20 e i 35 anni) del corso di *Essay Writing 2013 / 14*, i quali sono stati divisi in due gruppi: un gruppo di controllo e uno sperimentale. Al test iniziale non si sono verificate differenze significative per quanto riguardava il livello di produzione scritta degli studenti. Sfruttando l'app *WhatsApp* con il gruppo sperimentale, il ricercatore perseguiva incoraggiare gli studenti a partecipare alle attività di scrittura cooperativa con la finalità di sviluppare la loro abilità di produzione scritta, dando loro la possibilità di esprimersi liberamente

⁵⁷ La questione è stata trattata in pochi studi, e, secondo l'autore, urge fornire il campo della SLA delle ricerche empiriche sui vantaggi del MALL sulla motivazione degli studenti. Inoltre, è necessario identificare quali siano i fattori che influenzino la motivazione dei discenti. La sperimentazione di Alamer mira a scoprire il rapporto tra l'uso della motivazione MALL e L2 (Alamer, 2015).

attraverso la scrittura online e di prestare una maggiore attenzione ai segni di punteggiatura⁵⁸. I risultati sono stati notevolmente positivi, come ha dimostrato il test svolto da tutti gli studenti una volta terminata la sperimentazione, e hanno evidenziato un miglioramento significativo nella qualità e correttezza formale nell'espressione scritta degli studenti. I discenti si sentivano liberi di esprimere le loro idee e soddisfatti di correggere, modificare e migliorare il testo finale. Le conclusioni del ricercatore sostengono che la tecnologia *WhatsApp* sia efficace per praticare la lingua oggetto di studio fuori dall'aula, rafforzando la comunicazione tra discenti e docenti e dando la possibilità a quegli studenti con difficoltà a socializzare di farlo e di confrontare le proprie idee con quelle altrui (Fattah, 2015).

Soler Cedrán (2015) sfrutta l'app *WhatsApp* per lo sviluppo delle abilità orali. La ricercatrice ha condotto il suo studio con un gruppo di 20 studenti di inglese come LS a livello A2 che hanno partecipato a un progetto municipale della città di Jerez (Spagna). I risultati sono stati molto promettenti in quanto hanno dimostrato che l'uso didattico di uno strumento come l'app *WhatsApp*, usato nella vita quotidiana degli utenti, facilita il contatto con la lingua di destinazione; inoltre, è pertinente rilevare che le attività proposte per l'espressione orale hanno contribuito a ridurre il filtro affettivo e l'ansia di prestazione che la produzione orale provoca generalmente negli studenti⁵⁹. Lo

⁵⁸ Il gruppo ha avuto a disposizione sei giorni per l'elaborazione completa dell'attività: il primo giorno gli studenti hanno generato idee per la scelta di un argomento nel gruppo *WhatsApp* con la tecnica del *brain storming*; il secondo giorno hanno iniziato a redigere per esaminare e correggere cooperativamente il risultato; il terzo, quarto e quinto giorno hanno corretto e modificato il loro progetto e infine, l'hanno pubblicato (Fattah, 2015).

⁵⁹ La sperimentazione si è svolta lungo il periodo delle lezioni presenziali (64 ore), durante il quale gli studenti erano invitati a registrare dei messaggi vocali attraverso l'applicazione su argomenti trattati in classe e, quindi, conosciuti dai discenti: le loro abitudini quotidiane, le ultime vacanze o i loro progetti per il futuro (Soler Cedrán, 2015).

sfruttamento dell'applicazione *WhatsApp* ha promosso l'opportunità di sviluppare ulteriormente le abilità di produzione e comprensione orali al di fuori dell'ambiente di apprendimento tradizionale, trasformando la chat di gruppo in un'estensione della classe e promuovendo l'uso della lingua significativamente. Inoltre, ha favorito i legami fra i membri del gruppo e gli studenti si sono sentiti motivati e coinvolti nell'apprendimento. La maggior parte di loro ha manifestato che l'esecuzione delle attività attraverso l'applicazione li ha fatti sentire più rilassati e fiduciosi nelle proprie capacità, riducendo così l'ansia e l'insicurezza generate dalla presenza fisica di un altro interlocutore o dell'insegnante. Un altro vantaggio che è stato sottolineato è la possibilità di ripetere i messaggi vocali tutte le volte necessarie, il che favorisce la riflessione e la correzione degli errori nonostante la preparazione eccessiva del compito possa restare freschezza e spontaneità al messaggio orale. Tra gli aspetti negativi segnalati si trovano la scarsa qualità con cui erano registrati alcuni messaggi che impediva la corretta comprensione dei testi nonché la limitazione a un minuto di tempo della registrazione⁶⁰.

Uno dei pochi studi che focalizza l'obiettivo sulla riduzione dell'ansia nelle attività di produzione orale è stato condotto da Han e Keshin (2016). La sperimentazione perseguiva analizzare se lo sfruttamento di *WhatsApp* per la pratica della produzione orale potesse contribuire a diminuire l'ansia di prestazione negli studenti di lingua inglese. I risultati hanno mostrato che l'esperienza dell'uso della tecnologia *WhatsApp* abbia influenzato significativamente l'acquisizione della lingua degli studenti riducendo l'ansia nel momento di parlare, sentimento presente in maggior o minor grado in tutti gli

⁶⁰ Nell'ultima versione dell'app non esistono più limitazioni di tempo nei messaggi vocali.

studenti di una lingua straniera. Alla fine della sperimentazione⁶¹, le interviste realizzate agli studenti hanno evidenziato che la maggior parte dei partecipanti ha avuto un atteggiamento positivo verso lo sfruttamento educativo della tecnologia *WhatsApp*; i partecipanti hanno manifestato che sentivano un minor grado di ansia nel momento di registrare i messaggi vocali, malgrado alcuni di essi abbiano sentito un certo rifiuto nel sentire la propria voce registrata. D'altronde, alcuni di loro si rendevano conto degli errori commessi; questa consapevolezza può essere certamente utile per migliorare la loro prestazione linguistica (Han e Keshin, 2016).

Un altro progetto in cui il *WhatsApp* è stato sfruttato come piattaforma multimediale per lo sviluppo dell'abilità orali è stato condotto da Nichida e Alencar (2016). La sperimentazione è stata svolta con un gruppo di studenti di lingua inglese che frequentavano il primo anno del corso tecnico in Agroindustria del *Campus Paraíso do Instituto Federal do Tocantins* implementando *WhatsApp* per la produzione di video che posteriormente sono stati condivisi con i compagni attraverso l'app. Gli studenti, divisi in gruppi da due o tre componenti, registravano un video cantando la loro canzone preferita o recitando una poesia con la finalità di sviluppare la loro competenza morfosintattica, fonologica e ortoepica, sfruttando una risorsa attrattiva e ludica come la musica e la poesia.

⁶¹ I trentasei studenti universitari (18-24 anni) che hanno partecipato volontariamente alla sperimentazione frequentavano un corso di conversazione. Sono stati divisi a coppie e, lungo le quattro settimane che è durato il progetto, sono stati invitati a preparare dei mini dialoghi (circa cinque righe) in classe, sotto la guida e il *feedback* del docente; una volta elaborati procedevano alla registrazione del dialogo attraverso *WhatsApp* e all'invio al gruppo (Han e Keshin, 2016)

La condivisione immediata dell'informazione in diversi formati (scritti e multimedia) ha portato Binti Mistar e Embi (2016) a pensare che l'app possa essere accettata dai discenti come strumento didattico motivante per migliorare la loro competenza nell'uso della lingua inglese. L'applicazione è ampiamente utilizzata dalla popolazione di Kuala Pilah ed è molto diffusa nella vita quotidiana, soprattutto da parte degli studenti. L'indagine è stata condotta con 20 studenti preuniversitari di Kuala Pilah (Malesia) e i risultati hanno dimostrato che l'utilizzo di *WhatsApp* come strumento di apprendimento sia stato determinante per il miglioramento della loro competenza linguistica. Allo stesso modo, hanno manifestato una percezione positiva dell'app come risorsa didattica, in quanto è facile da usare, permette una rapida condivisione dell'informazione, promuove la discussione con i compagni e i docenti, i quali fornivano soluzioni immediate a questioni e dubbi posti attraverso il gruppo. Secondo gli autori, l'utilità di questa applicazione potrebbe servire anche a migliorare la fiducia dei discenti nell'uso attivo della lingua. Tutti questi fattori li fanno coinvolgere nel proprio processo di apprendimento migliorando le prestazioni e aumentando la fiducia e la soddisfazione personale.

Lo studio preliminare di Susanti e Tarmuji (2016) è stato condotto con studenti adolescenti con la finalità di migliorare il loro livello di lingua inglese attraverso differenti tecniche di scrittura utilizzando *WhatsApp*. Si tratta di una sperimentazione molto completa con risultati promettenti che sfrutta tutte le funzionalità dell'app (messaggi scritti, vocali, immagini, *emoticon* ed *emoji*) per sviluppare non solo l'abilità

di produzione scritta, ma anche la comprensione orale e scritta con un'impostazione metodologica basata sull'apprendimento collaborativo e la correzione tra pari⁶².

Un recente studio (Ta'amneh, 2017) ha implementato *WhatsApp* come strumento didattico nell'apprendimento della lingua inglese con un gruppo di studenti universitari durante l'anno accademico 2015/2016. Il ricercatore, avendo osservato che gli studenti avevano notevoli difficoltà nell'apprendimento dell'inglese e lo trovavano noioso e poco stimolante, ha cercato di rendere più motivante ed efficace il processo di apprendimento attraverso l'utilizzo dell'app. I partecipanti, 40 studenti di primo anno dell'Università di Taibah (Arabia Saudita), sono stati divisi in un gruppo di controllo composto da 21 allievi che hanno seguito le lezioni in modo tradizionale, mentre quello sperimentale, di

⁶² Le attività sono state le seguenti: 1) Tecnica di brain-storming e scrittura collaborativa: A) attività di pre-scrittura: l'insegnante ha condiviso un'immagine e un video sull'inondazione accaduta a Jakarta nei giorni precedenti invitando gli studenti a commentare ed esprimere i loro sentimenti sul disastro. Dopo avergli chiesto di riflettere criticamente sul motivo per cui è accaduto gli ha posto la seguente domanda: "se tu fossi il governatore, cosa faresti per ridurre al minimo le vittime delle inondazioni?". B) Attività di scrittura: il gruppo ha redatto il testo lavorando come una palla di neve: uno studente ha preparato la prima bozza e l'ha condivisa con un altro che, a sua volta ha ripetuto la procedura fino all'esaurimento delle idee. C) Attività post-scrittura: l'insegnante ha fornito *feedback* agli studenti attraverso messaggi vocali. 2) Tecnica di scrittura rapida e correzione tra pari: a) Attività di pre-scrittura: gli studenti hanno lavorato in coppia usando i loro *WhatsApp* privato. Lo studente A ha condiviso 5 *emoticon* con cui lo studente B ha scritto una mini storia. B) Attività di scrittura: entrambi gli studenti A e B hanno finito di sviluppare la storia. C) Attività post-scrittura: uno dei due (A / B) ha condiviso la loro storia finale al gruppo *WhatsApp* che è stata valutata dall'insegnante e dagli altri studenti. 3) Tecnica della raccolta di informazioni: A) Attività di pre-scrittura: l'insegnante ha condiviso un link o un annuncio di prodotti locali al gruppo *WhatsApp*. Gli studenti hanno creato un gruppo più piccolo per discutere del prodotto e hanno cercato ulteriori informazioni sulle caratteristiche del prodotto. B) Attività di scrittura: gli studenti hanno scritto un testo per fornire informazioni sul prodotto per i potenziali acquirenti. Hanno lavorato nel gruppo più piccolo guidati dall'insegnante e hanno condiviso il testo finale nel gruppo *WhatsApp* di classe. C) Attività post-scrittura: l'insegnante ha dato un *feedback* in forma di *checklist* e ha utilizzato gli *emoticon* per valutare i testi (Susanti e Tarmuji, 2016).

19 studenti, in modalità di *b-learning*. Tutti gli studenti hanno eseguito un pre-test per stabilire il livello competenza linguistica immediatamente prima di iniziare lo studio e lo stesso test per verificare se fosse migliorata dopo le dieci settimane di durata della sperimentazione. Avendo evidenziato che non vi erano differenze notevoli fra gli alunni nel pre-test, dopo la partecipazione alle attività di appoggio svolte dagli studenti nel gruppo *WhatsApp*, si è verificato un miglioramento generalizzato nelle loro abilità linguistiche. Oltre alla maggior esposizione alla lingua ricevendo *input* e producendo *output*, il ricercatore sostiene che uno dei possibili motivi possa essere dovuto al fatto che, grazie alla multiplatforma *WhatsApp*, gli studenti hanno avuto la possibilità di scegliere tra una più variegata scelta (testi scritti, audio, video, registrazioni vocali) nel modo in cui partecipare alle attività di discussione fornite dal docente, a seconda delle loro abilità, personalità e stili di apprendimento. Questa libertà di scelta del materiale favorisce indubbiamente la motivazione e il coinvolgimento nel proprio apprendimento.

Marques *et alii* (2017) hanno condotto una proposta mirata all'analisi delle lezioni nella prospettiva dell'alfabetizzazione digitale e dell'apprendimento collaborativo per rafforzare le discussioni con il fine di favorire lo sviluppo delle quattro abilità linguistiche: ascolto, conversazione, lettura e scrittura. Il lavoro di gruppo e lo scambio di esperienze tra studente / studente e studente / insegnante attraverso *WhatsApp* avrebbe favorito l'apprendimento. I partecipanti frequentavano un corso di inglese offerto nel corso di Lettere dell'Università di Stato di Goiás - *Câmpus Porangatu* (Brasilia). Gli studenti hanno avuto l'opportunità di condividere molte delle risorse attraverso *WhatsApp* come immagini, emoticon, audio, video o canzoni che hanno contribuito all'acquisizione della conoscenza e allo sviluppo delle capacità intellettuali e riflessive durante l'insegnamento e apprendimento della lingua inglese. L'applicazione

ha anche possibilitato la vicinanza con l'insegnante, che interveniva nelle discussioni per chiarire i possibili dubbi dei membri del gruppo. La maggior parte dei partecipanti ha sottolineato alla fine del corso che *WhatsApp* avesse promosso le relazioni tra i membri del gruppo e avesse aiutato le persone più timide ad usare la lingua inglese attraverso l'applicazione.

Aragao e Lemos (2017) sostengono che l'insegnamento dell'inglese tramite *WhatsApp* possa promuovere un apprendimento dinamico, mobile, continuo e immersivo, che stimoli l'uso naturale della lingua. Lo sfruttamento educativo della risorsa può espandere le dimensioni spazio / tempo, rendendoli flessibili, e facilitando l'accesso in qualsiasi momento e in qualsiasi luogo; le caratteristiche ipertestuali dell'applicazione promuovono l'intertestualità e la multimodalità delle risorse di apprendimento le quali, tra i tanti vantaggi, consentono di lavorare con più lingue; la produzione dei testi avviene in modo contestualizzato e significativo, facilitando la consapevolezza linguistica da parte dello studente, e facilita la naturalizzazione del processo di apprendimento attraverso la promozione di pratiche autentiche e motivanti, coerenti con le pratiche sociali della lingua oggetto di studio (in questo caso, dell'inglese).

D'accordo con Avci e Adiguzel (2017), nell'insegnamento di una lingua straniera una delle sfide più frequenti consiste nel superare la limitata esposizione alla lingua oggetto di studio da parte degli studenti nonché cercare di metterli in contatto con ambienti di apprendimento autentici. Questo interessante studio si basa sul modello del *Mobile-Blended Collaborative Learning* (MBCL), che mette in evidenza i vantaggi dell'apprendimento informale combinato con l'insegnamento tradizionale. I partecipanti allo studio sono stati scelti tra gli studenti iscritti all'*English Preparatory School*

Program di un'università privata a Istanbul, in Turchia. Un totale di 85 studenti di livello intermedio alto che frequentavano 20 ore di lezione a settimana hanno partecipato al progetto consistente nell'implementazione dell'app *WhatsApp* alla loro istruzione presenziale. Lo scopo dello studio era quello di fornire ai discenti la possibilità di praticare la lingua meta in un ambiente di apprendimento autentico e collaborativo basato sui progetti (*task-based language learning*), consistente nell'elaborazione di una rivista durante un periodo di sette settimane. In totale si sono formati 22 gruppi di chat *WhatsApp* creati inizialmente dal docente e, successivamente, integrati dagli studenti che sceglievano i membri del gruppo. Il ruolo dell'insegnante è stato quello di fornire informazioni sul progetto e rispondere ai dubbi. Infine, dopo la presentazione di tutti i compiti, i partecipanti li hanno valutati in base a una rubrica prestabilita e sono state condotte delle interviste per conoscere la valutazione della sperimentazione. Nei colloqui hanno manifestato di essere soddisfatti dall'esperienza che gli ha dato la possibilità di comunicare nella lingua oggetto di studio migliorando le loro abilità linguistiche, e di collaborare con i compagni in un progetto comune, sviluppando le competenze interpersonali.

In addition, the remarks of the students indicated they had positive attitudes towards the use of *WhatsApp* for an out-of-school activity since it was the most practical medium to maintain a smooth and consistent communication among the group members as well as with their instructor (Avci e Adiguzel, 2017a: 742-743).

Da Silva e Pinheiro (2017) hanno sperimentato l'uso dell'app *WhatsApp* con un gruppo di studenti di lingua spagnola di un Istituto Tecnico brasiliano con l'obiettivo di sviluppare la loro competenza comunicativa. La sperimentazione ha previsto delle attività di produzione orale e scritta attraverso diverse modalità di rappresentazione, in

cui immagini e audio si combinavano con i testi scritti, risorse testuali e multimediali in modalità collaborativa. Alcune delle attività consistevano nell'elaborazione di dialoghi contestualizzati e la posteriore registrazione e condivisione con il gruppo che valutava i messaggi a posteriori. I risultati sono stati molto positivi in quanto le attività proposte attraverso l'app hanno contribuito al miglioramento della competenza comunicativa degli apprendenti con una metodologia collaborativa e hanno promosso l'apprendimento significativo in attività motivanti.

Una tra le ultimi indagini che analizza i benefici della *Mobile Mediated Communication* (MMC) sfruttando la tecnologia *WhatsApp* per migliorare le abilità orali, è stata condotta da Andújar-Vaca e Cruz-Martínez (2017) con 80 studenti spagnoli di un corso di lingua inglese di livello B1 dell'Università di Almeria (Spagna). I partecipanti sono stati divisi in due gruppi con 40 studenti ciascuno (tra i 18 e i 31 anni): il gruppo di controllo che seguiva esclusivamente le lezioni presenziali e il gruppo sperimentale che svolgeva le attività orali attraverso l'applicazione in modalità *b-Learning*. Entrambi i gruppi frequentavano le lezioni presenziali in due turni diversi (turno di mattina e turno serale); in questo modo il gruppo di controllo non era a conoscenza della sperimentazione. Nel progetto, l'app è stata utilizzata come strumento per migliorare le abilità di comprensione e di produzione orale fuori dall'aula, diventando un supporto costante per l'uso della lingua, quindi la scrittura era proibita, per forzare gli studenti a parlare utilizzando obbligatoriamente la lingua inglese⁶³. L'implementazione dell'app

⁶³ L'interazione iniziava da uno studente che formulava una domanda ogni giorno, tutti i giorni della settimana, su un argomento aperto, e poteva essere accompagnata da un'immagine; ogni studente doveva fornire almeno una risposta per domanda, compreso il docente, il quale partecipava come studente e non correggeva gli errori esplicitamente durante l'interazione; tuttavia, se lo riteneva necessario, riformulava alcune delle risposte degli studenti aiutandoli a notare le parti riformulate. Lungo le attività di interazione si è verificato in occasioni che era necessaria la negoziazione del significato nei casi in cui uno degli

WhatsApp con il fine di sviluppare le abilità orali degli studenti di una lingua straniera ha favorito, non solo il miglioramento nella produzione orale dei partecipanti in termini come pronuncia, fluidità e intonazione, ma ha promosso in loro le strategie per negoziare il significato in situazioni autentiche di interazione. D'altronde, come in tutti gli studi condotti con i dispositivi mobili, ha promosso l'apprendimento fuori dal contesto accademico, possibilitando che i discenti fossero esposti a una maggiore quantità di *input* e, pertanto, a un miglioramento delle loro abilità di comprensione. Una conseguenza da non sottovalutare è la riduzione che comporta questa maggiore esposizione in termini di dedizione nell'aula da parte del docente che può impiegare il tempo della lezione allo sviluppo di altre competenze. La soddisfazione da parte dei partecipanti si traduce anche in termini di motivazione, aumento della fiducia in sé stessi e autonomia.

La comunicación mediante teléfonos móviles supone un recurso disponible donde las interacciones entre alumnos, tarea y entorno virtual, junto con las características ubicuas, espontáneas y personalizadas de estos dispositivos, constituyen un marco sólido para la adquisición de la segunda lengua. (Andújar-Vaca e Cruz-Martínez, 2017: 45).

Un'interessante indagine è stata svolta da Minalla (2018) con trenta studenti universitari dell'Università di Tabuk, nel primo semestre dell'anno accademico 2017/2018. Hanno frequentato un corso tradizionale di lingua inglese di una lezione al giorno per un mese e, ai fini della sperimentazione, sono stati divisi in due gruppi: il gruppo "A" era costituito da quindici alunni e rappresentava il gruppo di controllo, che doveva

studenti non capiva il messaggio enunciato da un altro compagno e, per risolvere il vuoto di significato lo sollecitava a ripetere il termine poco chiaro o lo riformulava lui medesimo, interpretandolo e chiedendo al compagno di confermare il dato. Quando era necessario, il docente interveniva come se fosse uno studente in più (Andújar-Vaca e Cruz-Martínez, 2017).

comunicare solo tramite messaggi scritti, mentre il gruppo 'B' formato anche da quindici studenti, rappresentava il gruppo sperimentale che comunicava esclusivamente con messaggi vocali. Al termine della sperimentazione (che è durata due mesi), tutti i partecipanti sono stati sottoposti a una prova orale. I risultati hanno confermato che l'utilizzo di *WhatsApp* abbia influenzato positivamente il processo di apprendimento, in particolare l'abilità di interazione orale, grazie alla chat dei messaggi vocali; d'altronde, la maggior parte dei partecipanti ha espresso la propria soddisfazione sull'utilizzo dell'app come risorsa educativa.

La ricerca da parte di Marques-Schäfer (2018) è stata condotta con l'obiettivo di sfruttare l'app *WhatsApp* come supporto tecnologico per promuovere la partecipazione di un gruppo di studenti universitari di tedesco a dei dialoghi collaborativi affinché migliorassero la loro competenza linguistica. Il risultato dell'indagine ha confermato che l'implementazione della risorsa *WhatsApp* per la formazione di gruppi di apprendimento guidati abbia possibilitato la pratica della lingua meta in maniera dinamica e autentica fuori dall'aula, abbia contribuito al miglioramento della competenza comunicativa degli apprendenti dimostrandosi come strategia didattica utile per l'aumento della motivazione. La ricercatrice segnala i benefici dell'interazione sulla competenza comunicativa dei discenti:

Chats didáticos podem trazer diversos benefícios à aprendizagem de língua estrangeira, tais como o fomento de uma interação menos hierarquizada entre professores e alunos e de uma aprendizagem mais colaborativa. Além disso, alunos que realizam atividades em *chats* didáticos podem não só apresentar uma maior produção linguística em relação à produção em sala de aula, mas também podem ter mais possibilidades de negociar com o professor/tutor e com colegas questões de forma e significado e desenvolver uma consciência sobre suas próprias lacunas linguísticas. Com a ajuda de um professor ou tutor, os alunos podem também, através

de interações em *chats* didáticos, visualizar seus erros e, quando desejam, receber *feedback* corretivo. Ao interagir sobre suas dificuldades e eventuais lacunas e erros, os alunos podem, junto com o professor/ tutor, desenvolver competência metalinguística e aprender a refletir sobre seu processo de aprendizagem como um todo (Marques-Schäfer, 2018:16).

Nell'ultima delle sperimentazioni analizzate per la presente ricerca, 40 studenti arabi universitari di inglese hanno partecipato allo studio di Bensalem (2018). Ventun partecipanti appartenenti alla stessa classe sono stati assegnati al gruppo sperimentale, i quali dovevano costruire una frase con dei termini specifici di lessico condividendola tramite *WhatsApp*. Diciannove studenti di un'altra classe sono stati assegnati al gruppo di controllo che dovevano presentare lo stesso compito usando però carta e matita. I risultati hanno indicato che il gruppo sperimentale abbia superato significativamente il gruppo tradizionale in un test di vocabolario. Inoltre, nel questionario che ha valutato la percezione da parte dei partecipanti dell'uso di *WhatsApp* nell'apprendimento, è stata maggiormente positiva.

Gli studi condotti nel campo del MALL e analizzati nel presente capitolo hanno sfruttato la tecnologia e le risorse didattiche dell'applicazione *WhatsApp* con la finalità di:

- Sviluppare le abilità e le strategie che compongono gli atti linguistici: comprensione orale e scritta e produzione orale e scritta nonché ñ'abilità dell'interazione.

- Promuovere l'interazione tra i discenti e con il docente e con il contenuto della materia.

- Facilitare la comunicazione e l'interazione sociale.
- Creare un'atmosfera rilassata che contribuisca a ridurre il filtro affettivo e l'ansia da prestazione.
- Favorire la motivazione e il coinvolgimento nel processo di apprendimento della lingua.

In conseguenza, l'applicazione *WhatsApp*:

- Può applicarsi all'istruzione tradizionale e a distanza in modalità di *blended learning*.
- È adatto al paradigma del *microlearning* dato che le sue caratteristiche tecniche favoriscono la trasmissione di micro contenuti.
- Favorisce la comunicazione sincrona e asincrona, la discussione e lo scambio di idee (MMC).
- Facilita il contatto con la lingua fuori dai limiti fisici e temporali dell'aula, in un contesto di *seamless learning*, *mobile learning* e *u-learning*.
- Favorisce la motivazione e il coinvolgimento nel proprio processo di apprendimento.

- Contribuisce a diminuire il filtro affettivo e a gestire lo stress che può provocare lo svolgimento di determinate attività.
- Rafforza la sensazione di appartenenza a un gruppo sotto la guida del docente.
- Permette l'apprendimento collaborativo e cooperativo (MBCL).
- Promuove l'autocorrezione e la correzione tra pari.
- Facilita una didattica socio-costruttivista.
- È adatto per la proposta di una variegata tipologia di attività nonché la risoluzione di *micro task*;
- Permette di risolvere dubbi e di ricevere un *feedback* immediato.

Alla luce dello stato della letteratura sullo sfruttamento didattico nel campo della glottodidattica dell'app *WhatsApp* implementata al processo di insegnamento e apprendimento nella modalità *b-Learning*, si osserva che scarseggiano gli studi che perseguano:

- La produzione, la comunicazione e l'interazione orali (sincrona e asincrona)
- La competenza socioculturale e pragmatica.

- L'applicazione del paradigma *microlearning*.

Il progetto didattico svolto nella ricerca presentata in questa tesi mira ad apportare il proprio contributo e ad aprire una via di ricerca che possa sboccare nel raggiungimento di questi obiettivi.

5. WHATSAPP: UNA PROPOSTA DIDATTICA PER L'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA COME LS NELLA MODALITÀ *B-LEARNING*

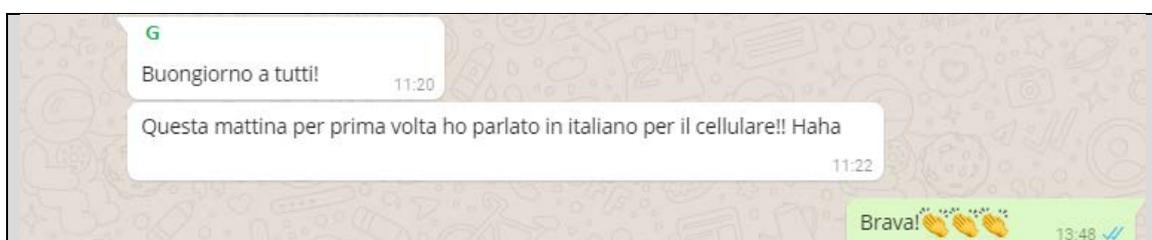
All'inizio dell'anno accademico 2014/15, ho proposto a un gruppo di quattro studenti spagnoli di livello A1 che frequentavano un corso di italiano in una scuola di lingue privata, di formare un gruppo attraverso l'applicazione di messaggistica istantanea *WhatsApp* con la finalità di informarli di questioni accademiche relative a compiti, eventuali modifiche negli orari delle lezioni e inviti a eventi culturali organizzati dalla scuola. La scelta di questo canale di comunicazione è stata motivata dopo aver constatato che l'app era ampiamente utilizzata dagli alunni i quali ne erano utenti attivi e assidui; d'altronde, *WhatsApp* garantiva la ricezione tempestiva dei messaggi e assicurava la *privacy* degli studenti⁶⁴.

Dopo qualche settimana, gli studenti hanno cominciato ad interagire in modo spontaneo attraverso lo scambio di messaggi scritti in lingua italiana su diversi argomenti, non solo accademici (all'inizio limitati a richieste di informazioni sui compiti o per informare il gruppo di assenze e ritardi):

⁶⁴Dai dati presentati nell'*Informe Ditrendia: Mobile en España y en el Mundo 2015* (Ditrendia, 2015), nel 2014, l'87% di telefoni cellulari in Spagna era uno *smartphone*. Il 77% degli spagnoli utilizzava il sistema di messaggistica istantanea per lo meno una volta a settimana e il 90% degli utenti preferiva l'app *WhatsApp* (Ditrendia, 2015). Pertanto, la diffusione dell'applicazione era sufficientemente estesa ed era utilizzata quotidianamente dagli studenti nei loro rapporti personali. Il fatto che fosse un'app scaricata sullo *smartphone* garantiva che i messaggi sarebbero stati ricevuti e letti dagli studenti con più sicurezza rispetto ad altri mezzi di comunicazione asincrona. La tempestività delle comunicazioni era un requisito necessario per il successo dell'iniziativa. Per quanto riguarda la *privacy*, data la finalità del gruppo (prettamente accademica) non esistevano rischi sull'invasione di messaggi inopportuni né invadenti.



ma anche personali, condividendo informazioni su attività quotidiane (viaggi, compere, ozio),



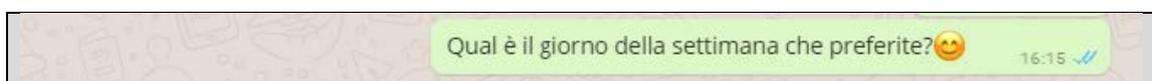
trasformando paulatinamente l'obiettivo iniziale del gruppo in una comunità, come se di un social network privato si trattasse. La condivisione di messaggi scritti nella lingua meta rivelava i potenziali benefici che lo sfruttamento dell'app poteva apportare al gruppo nel processo di insegnamento e apprendimento.

La socializzazione e la condivisione delle informazioni lungo il primo trimestre del corso, che in occasioni avevano addirittura un carattere banale, hanno favorito il rafforzamento delle relazioni sociali tra i membri del gruppo che è continuato durante il

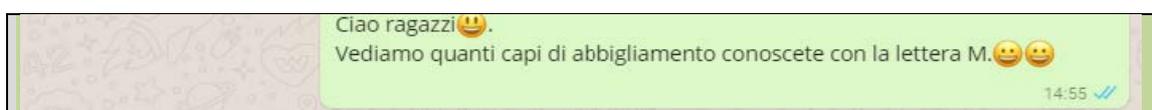
periodo natalizio. Osservando le potenzialità che questo strumento offriva, ho deciso di implementare l'app *WhatsApp* alle lezioni presenziali con la finalità di aumentare i momenti di esposizione alla lingua italiana fuori dai limiti spaziali e temporali del corso attraverso delle attività di rinforzo o ripresa dei contenuti. In base a quest'obiettivo, le attività:

- sono state proposte con una frequenza settimanale per permettere a tutti gli studenti di partecipare liberamente nei momenti in cui desideravano entro la lezione successiva;
- si sono adattate alle caratteristiche del dispositivo riguardo alle dimensioni dello schermo, ragion per cui si trattava di compiti di estensione breve;
- i messaggi inviati dalla docente e dagli apprendenti si inviavano attraverso la chat del gruppo con il fine di riprendere e / o rafforzare determinati contenuti linguistici trattati nella lezione precedente in modo che potessero essere ripresi nella lezione successiva, in particolare quelli particolarmente difficili come l'acquisizione di lessico specifico, la coniugazione verbale o strutture sintattiche complesse per i madrelingua spagnoli.

Per quanto riguarda la tipologia delle attività, in questa fase previa variava dalla semplice domanda diretta da parte della docente al fine di provocare l'*input* necessario per lo svolgimento del compito:



accompagnata frequentemente da un modello di lingua in modo che gli studenti disponessero di un'informazione completa senza dover ricorrere ad altre risorse. Nella maggior parte delle occasioni l'attività si proponeva in maniera ludica ed attrattiva con dei quiz, giochi o test, come nei seguenti esempi:



Nell'analisi delle risposte fornite dagli studenti in questa sperimentazione iniziale, si è osservato un aumento progressivo dell'abilità d'interazione che ha contribuito a sviluppare la competenza comunicativa dei membri del gruppo. Scherzi, dubbi, primi tentativi per esprimersi oltre i limiti della propria conoscenza, sono alcuni degli esempi che evidenziano come gli apprendenti costruivano la propria interlingua e progredivano lungo il proprio processo di apprendimento, non solo in classe ma anche all'interno del gruppo *WhatsApp*. La docente sfruttava queste opportunità per interagire, sottolineare una struttura, riformulare un'espressione o sollecitare agli apprendenti nuove informazioni:

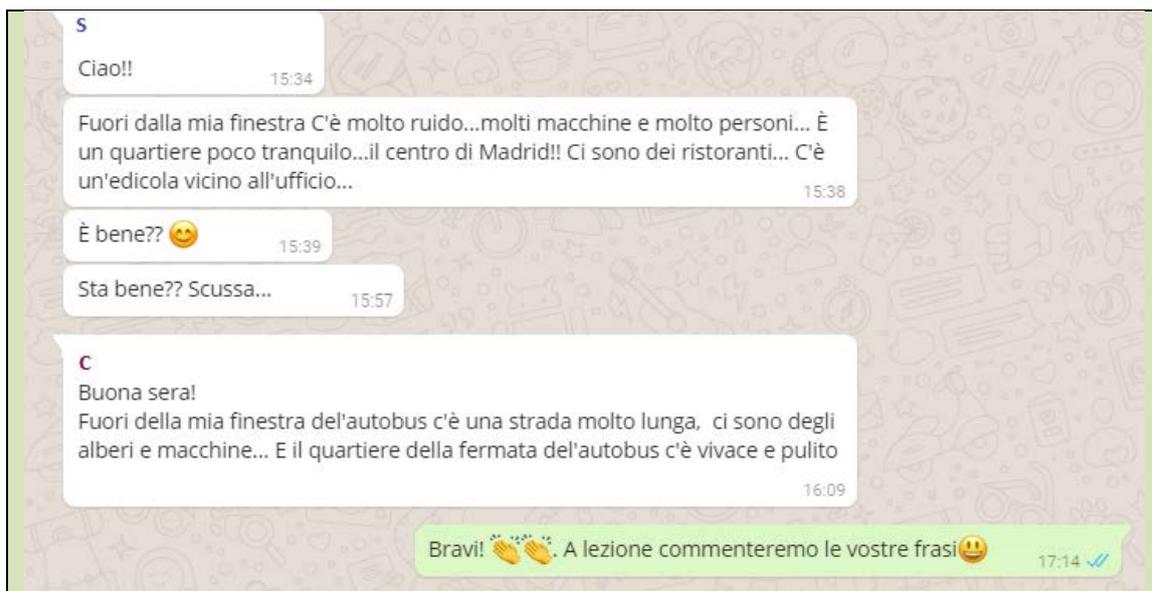


Nella convinzione che il costruttivismo e, in particolare il socio-costruttivismo, sia la teoria epistemologica più efficace affinché i discenti acquisiscano le conoscenze in modo più duraturo e soddisfacente, l'errore e la correzione costituiscono un aspetto integrante lungo il processo di insegnamento e di apprendimento. Se l'apprendente diventa partecipe attivo del proprio percorso formativo, è imprescindibile applicare delle metodologie che promuovano l'autocorrezione e favoriscano la riflessione metalinguistica, sia attraverso la riformulazione del termine sbagliato in modo corretto o ponendo una domanda che inviti gli apprendenti all'osservazione dell'errore e all'autocorrezione, come nei seguenti esempi:





Di importante utilità per il processo di apprendimento costruttivo sono stati i tentativi di autocorrezione, che manifestavano un desiderio di correttezza, come nei due esempi seguenti:



L'implementazione dell'app *WhatsApp* in questa sperimentazione iniziale ha contribuito allo sviluppo della competenza comunicativa degli alunni partecipanti e ha rafforzato la sensazione di appartenenza al gruppo, rivelandosi una risorsa utile per mantenere la motivazione e il coinvolgimento nell'apprendimento come è stato manifestato dai propri studenti nell'intervista personale condotta alla fine del corso⁶⁵.

I promettenti risultati della sperimentazione mi hanno spinto ad avviare un progetto di ricerca sullo sfruttamento didattico dei dispositivi mobili nell'insegnamento delle lingue e, nello specifico, dell'applicazione di messaggistica *WhatsApp* nel processo di apprendimento della lingua italiana come LS.

⁶⁵ Non si riportano documenti delle interviste in quanto sono state effettuate presenzialmente in classe.

Come è stato esposto nello stato della letteratura, le ricerche svolte nell'ambito del MALL e dello SMLL hanno dimostrato che questi dispositivi possono essere sfruttati come risorsa educativa efficace nello sviluppo della competenza comunicativa nello studio di una lingua straniera, in particolare la competenza lessicale e semantica e le abilità della comprensione, produzione e interazione scritta. Nello specifico, rappresentano di notevole interesse per il progetto di ricerca in corso i risultati glottodidattici e pedagogici degli studi condotti da linguisti e docenti che hanno dimostrato come l'applicazione *WhatsApp* contribuisca a promuovere l'appartenenza alla comunità d'apprendimento: Chinnery, citando a Colpaert (2004) rileva l'importanza di sviluppare l'ambiente di apprendimento prima di decidere il ruolo che avranno i dispositivi mobili e ritiene imprescindibile focalizzare l'attenzione sulle necessità e le particolarità dei discenti al di fuori della tecnologia. Questa riflessione è di fondamentale importanza per evitare il rischio di molti docenti che, essendo convinti sostenitori dei vantaggi della tecnologia nell'ambito educativo, tendono ad imporre le risorse tecnologiche ai loro studenti senza analizzare l'uso che ne fanno. D'altronde, la creazione di una solida comunità di apprendimento dipende da molti fattori, e non esclusivamente dall'utilizzazione di una risorsa specifica. Far parte di un gruppo che condivide interessi comuni e sentirsi a proprio agio nell'aula in un ambiente sereno e rilassato sono alcuni dei requisiti che contribuiscono alla costruzione di una comunità educativa attiva. Preston *et alii* (2010) hanno rilevato che quasi il 70% degli studenti afferma di apprendere altrettanto bene nelle comunità di apprendimento in linea come i gruppi di *WhatsApp*, le comunità di *Facebook*, le chat di *Twitter* e le comunità *Google+*, come nelle lezioni tenute in aula in presenza di altri studenti. A questo

proposito, Wong *et alii* (2017) segnalano il ruolo dei *social media* nelle relazioni interpersonali in contesti linguistici autentici:

De esta forma, para abordar la necesidad de un aprendizaje significativo, contextualizado y socializado, la participación en las redes sociales puede percibirse como una serie de tareas de aprendizaje iniciadas por el aprendiz gracias al uso de la lengua meta, con el objetivo de compartir experiencias y pensamientos con sus pares y donde se privilegia el significado. de ahí se derivan interacciones sociales, no solo para enriquecer el «significado» del instrumento, sino también para poner en práctica la revisión y la colaboración entre pares y llevar a cabo así la mejora y la corrección de la forma. en resumen, la era de las redes sociales ofrece oportunidades sin precedentes para los enseñantes de lengua en el sentido en que les permite crear entornos ubicuos de aprendizaje significativo, en contextos múltiples y socializados. (Wong *et alii*, 2017: 12).

5.1. Progetto didattico e applicazione

Affinché fosse dotato di rigore scientifico, il progetto è stato pianificato sui tre livelli di valutazione stabiliti da Sharples *et alii* (2009), che sostengono che i progetti didattici che sfruttino la tecnologia *mobile* devono essere valutati in base al grado di fruibilità, di efficacia educativa e di impatto complessivo sull'intero processo. Nel caso concreto della sperimentazione in corso, in primo luogo è stata eseguita un'accurata analisi delle funzioni tecnologiche dell'applicazione in modo da identificarne le eventuali difficoltà di fruibilità e valutare quanto potesse essere efficace, efficiente e soddisfacente per il discente.

L'analisi ha riportato che l'applicazione dispone delle seguenti funzioni usufruibili didatticamente:

- Creazione di gruppi controllati da un amministratore con un numero massimo di utenti.
- Invio e ricezione di testi scritti con la possibilità di scegliere la lingua di redazione, senza limitazione di caratteri⁶⁶.
- Registrazione di messaggi vocali e video con durata illimitata.
- Condivisione di fotografie, immagini, gift, video e link.
- Invio di documenti con un dimensione massima di 100 MB⁶⁷.
- Fare telefonate e videotelefonate *VoIP*.
- Contrassegnare e salvare i messaggi in un documento pdf., sia la conversazione di una chat individuale che gruppale, e inviarli tramite e-mail.
- Sfruttare l'opzione *WhatsApp Web* che permette di utilizzare l'applicazione su un altro dispositivo (computer, PC, tablet) collegandolo per Wi-fi, attraverso

⁶⁶ Nonostante l'applicazione non permetta di scegliere il *font*, dall'ultima versione è possibile scrivere in neretto, in corsivo e di barrare una parola.

⁶⁷ I documenti -Pdf, Word, Power Point o Excel- devono essere archiviati in una piattaforma attivata sul dispositivo, come iCloud Drive o Dropbox, OneDrive o altre. Questa funzione è disponibile per iOS 8.0 e successivi (<https://faq.WhatsAppcom/it/iphone/20964587>).

- una versione aggiornata di uno dei seguenti motori di ricerca: *Chrome*, *Firefox*, *Opera*, *Safari* o *Edge*.

Dopo aver esplorato tutte le sue funzioni, si è verificato che esse rendano l'app *WhatsApp* uno strumento tecnologico di facile esecuzione in termini di fruibilità in modo da garantire la sua implementazione come strumento tecnologico.

Tenendo in considerazione la riflessione di Kukulska-Hulme: “For educators, it is relatively easy to imagine learners receiving some content on their mobile device, even if personally they would find it difficult to interact with such content on a tiny screen and in circumstances that they do not associate with learning” (2009:161), l’analisi contemplò anche gli aspetti negativi: 1) Le dimensioni dello schermo: alcuni modelli di *smartphone* dispongono di uno schermo piccolo che può difficolare la corretta visualizzazione dei messaggi e dei contenuti multimediali. Per risolvere parzialmente questo inconveniente, esiste un’opzione nell’applicazione per ingrandire il testo. 2) Invio eccessivo di messaggi: l’applicazione gode di una estensissima popolarità che può provocare il rischio di essere invasi da un eccessivo numero di messaggi. Per evitare questo inconveniente che potrebbe portare al fallimento di una sperimentazione con l’app, è necessario concordare con gli studenti delle norme di “convivenza” riguardo alla frequenza dei messaggi e al momento della giornata in cui inviarli. Inoltre, le notifiche dell’arrivo di una comunicazione possono essere silenziate. Oltre a queste norme, sarebbe conveniente ricordargli che non sono obbligati a rispondere immediatamente ma sono liberi di farlo quando lo desiderano. 3) Non tenere presenti le necessità e particolarità dei discenti per quanto riguarda l’accettazione dello strumento

tecnologico, sia che si tratti di un rifiuto generalizzato verso le risorse o che presenti difficoltà di uso. Come afferma Kukulska-Hulme:

We are living in interesting times, in which teachers and learners must try to work together to understand how portable, wireless technologies may best be used for learning [...]. For educators, it is relatively easy to imagine learners receiving some content on their mobile device, even if personally they would find it difficult to interact with such content on a tiny screen and in circumstances that they do not associate with learning (Kukulska-Hulme, 2009: 161).

Un'intervista iniziale con gli studenti che fornisca tutte le spiegazioni necessarie sugli obiettivi dell'iniziativa e sulle funzioni dell'applicazione dovrebbero risolvere questi possibili inconvenienti.

La proposta didattica della presente sperimentazione ha condotto lo sfruttamento dell'app di messaggistica istantanea *WhatsApp* nella modalità *blended-learning*, come implementazione in: 1) Corsi di livello A1 e A2 di lingua italiana in un contesto non formale: gli studenti partecipanti frequentavano una scuola privata di lingua italiana per adulti con sede a Madrid (Spagna) nella modalità tradizionale di lezioni presenziali. 2) Corsi di livello A1 / A2 di lingua italiana in un contesto formale di istruzione superiore universitaria: gli studenti partecipanti erano iscritti alle materie quadrimestrali di *Segunda Lengua I: Italiano del Grado en Turismo* e *Lengua Moderna I. Lengua Extranjera: Italiano del Grado en Lengua y Literatura Españolas dell'Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*.

La sperimentazione è stata condotta con un numero totale di partecipanti di 56 studenti nei due tipi di modalità educative specificate:

1. Nella modalità tradizionale presenziale in un contesto non formale con corsi di livello A1 e A2 il progetto è stato svolto in due fasi:
 - 1^a fase: corrispondente all'anno scolastico 2015/16 con alunni di livello A1 e A2. Il numero totale di partecipanti è stato di 11 studenti divisi in tre gruppi.
 - 2^a fase: durante l'anno scolastico 2016/17 in cui la sperimentazione è stata svolta con 12 studenti (divisi in tre gruppi) di livello A1 e A2.
2. Nella modalità online in un contesto formale universitario di istruzione superiore lungo il corso 2016/17 con 33 studenti di livello A1/A2.

La scelta dei livelli A1⁶⁸ (Contatto) e A2⁶⁹ (Sopravvivenza) con cui svolgere la sperimentazione è stata fatta dopo aver analizzato i seguenti fattori: 1) Gli studenti che

⁶⁸ Con il raggiungimento del livello A1, l'apprendente “riesce a comprendere e utilizzare espressioni familiari di uso quotidiano e formule molto comuni per soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare sé stesso/a e altri ed è in grado di porre domande su dati personali e rispondere a domande analoghe (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede). È in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare” (Consiglio d'Europa, 2002).

⁶⁹ Con il livello A2 l'apprendente “riesce a comprendere frasi isolate ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di immediata rilevanza (ad es. informazioni di base sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro). Riesce a comunicare in attività semplici e di *routine* che richiedono solo uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari e abituali. Riesce a descrivere

si trovano al livello elementare possiedono una minore autonomia e sentono in maggior grado la necessità di essere guidati dal docente rispetto agli studenti di livelli più avanzati; per questo motivo, il fatto che l'insegnante sia l'amministratore del gruppo *WhatsApp* garantisce un controllo sui membri della comunità, sul processo del progetto, sul contenuto dei messaggi e sulla metodologia più adatta a seconda del gruppo. 2) Quando gli alunni si trovano al livello principiante di una lingua che non conoscono, le loro produzioni sono necessariamente limitate, sia in lunghezza che in complessità. D'accordo con Castrillo *et alii* (2014a) e Prensky (2005), il messaggio che sono capaci di emettere coincide con lo stile dei messaggi, brevi e concisi, che abitualmente si scambiano attraverso questa applicazione:

We believe that the *WhatsApp* technology is particularly adequate for beginning learners of any foreign language, given the direct correspondence between the style, length and complexity of the messages typically sent in this technology and the style, length and complexity of the messages they are able to produce themselves. It will be interesting to explore how generalizable and scalable this is in future work (Castrillo *et alii*, 2014a: 65).

Conseguentemente, la proposta delle micro attività si sarebbe adattata sia all'uso quotidiano della risorsa, sia alle capacità linguistiche e comunicative degli apprendenti: le limitazioni degli studenti sono parallele alle limitazioni del dispositivo mobile in cui è scaricata l'app, lo *smartphone*, ragion per cui le dimensioni ridotte dello schermo non favoriscono la produzione di messaggi scritti eccessivamente lunghi.

in termini semplici aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente ed elementi che si riferiscono a bisogni immediati" (Consiglio d'Europa, 2002).

5.2. I partecipanti e il contesto educativo nei gruppi in modalità informale presenziale

Gli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione nella modalità presenziale erano costituiti da 23 alunni adulti appartenenti a un'ampia fascia di età: tra i 18 e i 60 anni, divisi in 6 gruppi (3 di livello A1 e 3 di livello A2). Le classi erano composte da un massimo di 6 studenti ciascuna. I corsi avevano una durata di 60 ore, distribuite in una lezione presenziale da due ore alla settimana lungo il periodo ottobre – giugno. Come è stato specificato, il progetto prevedeva una durata di due anni (anno scolastico 2015 /16 e anno scolastico 2016 / 17), perciò alcuni studenti vi hanno partecipato in due corsi diversi (A1 e A2).

Dopo l'accertamento dell'uso dell'app *WhatsApp* da parte di tutti gli studenti, è stato spiegato loro il progetto invitandoli a parteciparvi volontariamente, producendosi un'accettazione di tutti gli alunni. L'adesione al gruppo *WhatsApp* di classe è stata perfino entusiasta nel caso di alcuni studenti, manifestazione che corrispondeva al buon ambiente creato nei gruppi di classe fin dall'inizio del corso.

Il primo punto trattato nelle interviste iniziali è stato la frequenza delle micro attività e il giorno della settimana in cui sarebbero stati inviati i messaggi da parte del docente. Come consigliano Castrillo *et alii* (2014a) furono stabiliti i primi criteri negoziando con il gruppo la frequenza e il ritmo delle attività⁷⁰. La frequenza settimanale stabilita si è

⁷⁰ Con questo proposito, nella sua sperimentazione, So Wing (2016) ha chiesto ai partecipanti quale fosse il momento della settimana in cui preferivano ricevere i messaggi per evitare di inviarli in momenti in cui fossero occupati e rischiare il fallimento del progetto. Le fasce preferite dagli studenti si concentravano la sera (dopo il lavoro, quando stavano tornando a casa) o il fine settimana. La scelta si è dimostrata corretta perché numerosi partecipanti hanno interagito con il loro istruttore e i compagni di studio

adattata al ritmo delle lezioni e si è cercato di accordare il momento più adatto per gli studenti; nella maggior parte dei gruppi, il giorno accordato per l'invio delle attività è stato il giovedì e il venerdì. Ciononostante, si è ricordato loro che erano liberi di rispondere al messaggio quando desideravano, soprattutto nelle attività che non richiedevano l'interazione.

Il secondo punto trattato ha corrisposto alle norme che era necessario stabilire per il corretto svolgimento, non soltanto del progetto e delle attività, ma soprattutto della corretta convivenza. Trattandosi di un gruppo "estensione" di quello di classe, era di fondamentale importanza che tutti i membri rispettassero delle regole di comportamento. Esse non consistevano soltanto nelle evidenti norme di rispetto e tolleranza ma sono state stabilite delle limitazioni relative agli interventi nelle attività. Per esempio, benché uno degli obiettivi del progetto fosse favorire l'interazione spontanea tra di loro e la condivisione di opinioni, materiali o informazioni in lingua italiana, dovevano evitare di interferire nella progressione delle attività proposte, nello specifico per quanto riguardava gli esercizi cooperativi, scegliendo altri momenti per esprimersi liberamente.

Trattandosi di un contesto non formale, gli studenti non avevano nessun tipo di pressione (esami da superare, certificazioni da ottenere) e, intervistati sui motivi che li spingevano a studiare la lingua italiana, si è verificato che lo facevano per piacere

sincronicamente. Il ricercatore suggerisce che il momento appropriato per interagire con gli studenti negli strumenti MIM (*Mobile Instant Messaging*) è di fondamentale importanza e dovrebbe essere sempre preso in considerazione per pratiche analoghe (So Wing, 2016).

personale⁷¹, manifestando un elevato livello di motivazione e predisposizione per la lingua e la cultura italiane⁷². D'altra parte, il numero ridotto degli studenti permetteva di sviluppare nell'aula tutte le abilità e competenze perciò non era necessario implementare il *WhatsApp* per favorire lo sviluppo di una determinata competenza o abilità, ma come supporto di tutte quante.

Le interviste iniziali fatte agli alunni hanno rivelato che la maggior parte di loro lavorava o studiava in ambienti in cui non avevano nessun contatto con la lingua italiana e non disponevano di molto tempo libero da dedicare allo studio, a causa di impegni familiari o di altro tipo. Com'è stato esposto in precedenza, una risorsa *mobile* come *WhatsApp* potrebbe dimostrarsi efficace per minimizzare queste limitazioni in quanto le tecnologie mobili sfruttate nell'ambito educativo forniscono nuovi mezzi di comunicazione e collaborazione collegando il corso (considerato come il luogo fisico o virtuale e le attività didattiche che ne fanno parte) con la vita quotidiana, una volta che la lezione è finita. I tempi morti come gli spostamenti da casa al lavoro, le pause, i momenti di attesa dal medico o in autobus) possono, in questo modo, essere sfruttati per rafforzare o riflettere su ciò che è stato appreso (Kukulska-Hulme, 2010b). In conseguenza, l'implementazione ai corsi di LS/ L2 di un'applicazione come *WhatsApp*, a portata di mano in qualsiasi momento, sarebbe in grado trasformare questi micro momenti in un'opportunità di apprendimento attraverso la proposta di attività che possano essere svolte in pochi minuti in modo che il discente, mentre risponde a un

⁷¹ All'interno di questa motivazione, le ragioni specifiche erano variegata: per viaggiare in Italia, per conoscere la cultura, per mantenere rapporti di amicizia e familiari con italiani.

⁷² Non si deve dimenticare che l'italiano è la quarta lingua studiata al mondo, dopo l'inglese, lo spagnolo e il cinese ed è una lingua amata grazie a tutte le sue manifestazioni: è la lingua della musica e del melodramma, della gastronomia e dell'arte. Fonte: Cappadocia (2016).

messaggio inviatogli da un amico o da un familiare, legge e partecipa alla conversazione intrapresa dal gruppo della lezione, in questo caso, di italiano.

5.3. I partecipanti e il contesto educativo nei gruppi in modalità formale online

Osservando i risultati della sperimentazione nella prima fase (anno 2015/16) con gli studenti in modalità presenziale, ho considerato la possibilità di sfruttare l'applicazione *WhatsApp* in un contesto formale, nell'ambito dell'istruzione superiore univaersitaria, con i corsi di lingua italiana di livello A1/A2 in modalità online dell'UNED nelle materie semestrali di *Segunda Lengua I: Italiano del Grado en Turismo e Lengua Moderna I. Lengua extranjera: Italiano del Grado en Lengua y Literatura Españolas* (2016/17).

Nell'attualità, *e-Learning* è offerto dalle università spagnole in un grande numero di discipline e titoli universitari, e l'UNED è ed è stata pioniera nell'applicazione di nuove risorse tecnologiche al fine di perseguire l'eccellenza nella modalità a distanza. Grazie a esse e alla professionalità dei docenti che ne fanno parte, studenti residenti in qualsiasi parte del mondo sono in grado di acquisire le conoscenze e le competenze necessarie al fine di laurearsi in questa università. Nello specifico, le risorse tecnologiche sviluppate e applicate nei corsi universitari dell'UNED favoriscono l'apprendimento delle lingue straniere in modo efficace, nonostante la distanza fisica reale esistente tra insegnanti e studenti. La piattaforma aLF⁷³, utilizzata dalla comunità educativa di questa università,

⁷³ La piattaforma aLF fu inaugurata nel 2000 con un corso di formazione per i tutor telematici con cui si raggiunsero 33.000 sessioni e 1200 utenti; originariamente è stata avviata per la comunità di utenti dell'UNED con la finalità di gestire, distribuire e condividere le informazioni accademiche. Nell'attualità

permette agli insegnanti di guidare gli studenti verso l'acquisizione delle competenze necessarie in ognuno dei livelli offerti. Nei corsi di lingua italiana, agli studenti viene fornita una Guida di Studio contenente le principali informazioni che facilitino loro il raggiungimento degli obiettivi della materia e la superazione dell'esame finale, tra cui un cronogramma, delle strategie risorse didattiche e del materiale di appoggio. Nello specifico, nelle materie *Segunda Lengua I: Italiano del Grado en Turismo* e *Lengua Moderna I. Lengua extranjera: Italiano del Grado en Lengua y Literatura Españolas* è stato proposto come manuale di studio un dvd interattivo (Bartolotta *et alii*, 2011) che agevola l'apprendimento autonomo dello studente. La partecipazione ai gruppi di *WhatsApp* è stata proposta a due corsi di lingua italiana di livelli A1/A2 corrispondenti al primo anno del *Grado en Lengua y Literatura Españolas* (1° semestre 2016/17) e al terzo anno del *Grado en Turismo* (2° semestre 2016/17).

Nel corso virtuale delle due materie gli studenti hanno a disposizione del materiale di studio di appoggio e, grazie alle risorse tecnologiche che permettono la CMC sincrona e asincrona (i diversi *forum* e le video lezioni), la piattaforma è in grado di trasformarsi da uno spazio statico a una comunità dinamica in cui i loro membri interagiscano spesso nella lingua oggetto di studio, in questo caso, in italiano.

Tra tutti i fattori che favoriscono un apprendimento significativo ed efficace, uno dei più decisivi è la motivazione intrinseca e la costruzione di una comunità di apprendimento, sia nella modalità presenziale che nell'*e-Learning*. Nella formazione a distanza il docente assume un ruolo decisivo come unico membro della comunità educativa in

partecipa a diverse comunità e collabora in progetti di ricerca e conta con 660.000 utenti registrati. Fonte: Cindetec Innova (<https://www.innova.uned.es/servicios/alf/>).

grado di stabilire obiettivi chiari e appropriati alle esigenze e alle necessità degli apprendenti, fornire informazioni e proporre attività, esercizi e *task* per raggiungerli, tra altre funzioni. Queste importanti mansioni rischiano l'insuccesso se non si costruisce un ambiente di apprendimento in cui i partecipanti si sentano accolti e apprezzati.

Las funciones más pertinentes, en todo caso, comprenderían un extenso campo que abarca desde las explicaciones iniciales de contacto y familiarización con la plataforma hasta la solución de problemas tanto técnicos como de aprendizaje, pasando por la distribución de los materiales y la organización de los contenidos, para que el recorrido didáctico pueda tener un mayor aprovechamiento. El tutor debe, además, tratar de dinamizar la interacción y favorecer el trabajo cooperativo y colaborativo; sin perder de vista la función central de los aprendices, verdaderos protagonistas del proceso (Bartolotta *et alii*, 2018:70).

Nonostante le risorse tecnologiche e il coinvolgimento dei membri della comunità universitaria che perseguono l'autonomia dello studente, costui può avere delle difficoltà nell'affrontare correttamente lo studio delle materie di lingua straniera, con il conseguente senso di isolamento e di scoraggiamento, sensazioni controproducenti per un apprendimento efficace. Come affermano Jordano *et alii* (2016), in queste circostanze il cellulare può essere utile per migliorare l'apprendimento. L'uso didattico dell'applicazione *WhatsApp* potrebbe rafforzare i punti deboli del processo di apprendimento delle lingue nella modalità *e-Learning*.

Sfruttando l'uso sociale di questo strumento largamente diffuso può essere utilizzato dai docenti per creare gruppi di lavoro per: 1) proporre attività didattiche, così come la

risoluzione di micro *task*⁷⁴; 2) scambiare informazioni su argomenti vari: culturali, linguistici, sociolinguistici, ecc.; 3) chiedere e rispondere a dei dubbi sulla materia.

La costruzione di un ambiente collaborativo all'interno di ciascun gruppo contribuirebbe a creare vincoli accademici e/o personali tra i membri dei diversi gruppi di lavoro. Il sentimento di appartenenza alla comunità limiterebbe e/o risolverebbe le difficoltà esistenti nell'apprendimento della lingua di destinazione, e potrebbe far aumentare la motivazione e l'autostima, fattori essenziali per un adeguato progresso nell'apprendimento e un sostanziale miglioramento nel raggiungimento degli obiettivi finali. L'applicazione assumerebbe così le funzioni di una Comunità Virtuale di Apprendimento in cui fosse applicata una metodologia di lavoro collaborativo e cooperativo, che alla fine si tradurrebbe in un apprendimento costruttivo ed efficace.

Date le caratteristiche della modalità online in cui non esiste la presenza degli studenti nelle aule, è stata inviata la proposta di accettazione per posta elettronica a tutti gli studenti dei due corsi. Del numero totale di studenti iscritti nei due corsi, hanno accettato 23 alunni del *Grado de Lengua y Literatura* e 10 alunni del *Grado en Turismo*. Dato il numero elevato di partecipanti del *Grado en Lengua y Literatura*, sono stati divisi in quattro gruppi:

- *Lengua y Literatura 1* (6 partecipanti).
- *Lengua y Literatura 2* (7 partecipanti).
- *Lengua y Literatura 3* (6 partecipanti).

⁷⁴ Il *task* “è uno dei concetti nuovi apportati dall’approccio comunicativo. *Task* significa “attività” e nasce in contrapposizione agli esercizi dei metodi tradizionali e soprattutto ai *drills*, ovvero, esercizi meccanici di ripetizione di frasi. (Bartolotta *et alii*, 2010: 614).

- *Lengua y Literatura 4* (4 partecipanti).

Nel caso degli studenti di Turismo sono stati distribuiti inizialmente in due gruppi ma quattro settimane dopo l'inizio della sperimentazione sono stati uniti in un unico gruppo con il fine di rendere più dinamica la comunità di apprendimento.

Un'altra differenza importante rispetto alla modalità presenziale è stata la necessità di una prova iniziale, a modo di valutazione diagnostica iniziale, per conoscere il livello reale degli studenti con la finalità di programmare le micro attività più adatte alle loro necessità. Non bisogna dimenticare che è una circostanza rara che gli alunni che studiano i corsi online si conoscano fra di loro, ragion per cui è imprescindibile che la prima micro attività sia una propria presentazione. Con questa intenzione è stata proposta in tutti i gruppi nonché con la finalità di creare un ambiente di apprendimento accogliente e rilassato.

5.4. Obiettivi, metodo e metodologia

Lungo la storia della glottodidattica sono stati adottati diversi e variegati metodi e approcci che hanno determinato a loro volta sia la metodologia che le tecniche pedagogiche. Analogamente, le scelte didattiche non devono ignorare i mezzi e gli strumenti che il progresso tecnologico ha fornito alla Società della Conoscenza, i quali hanno trasformato sia il modo di accedere all'informazione in uno stato di connessione permanente, che i contenuti delle diverse discipline, dando priorità alla scoperta del mondo sulla base del paradigma costruttivista, nonché gli stili di apprendimento degli

studenti i quali non hanno più la necessità di imparare strategie come la memorizzazione, bensì sviluppare la capacità di relazionare e stabilire connessioni significative nel campo della disciplina oggetto di studio.

L'obiettivo principale dell'implementazione dell'app *WhatsApp* perseguiva fornire agli studenti la possibilità di continuare in contatto con la lingua italiana, in contesti di apprendimento autentici, attraenti e motivanti all'interno di una comunità di apprendimento che funzionasse come un'estensione del gruppo di classe (fisica o online) con la finalità di favorire l'acquisizione delle competenze comunicative corrispondenti al loro livello. Perciò si sono proposte delle micro attività associate a dei micro contenuti che potessero essere svolte *anywhere* e *anytime* applicando il paradigma del *microlearning* il quale sarebbe adatto a questa tecnologia grazie alle caratteristiche specifiche della risorsa nonché l'uso abituale che ne fanno gli utenti. Gli obiettivi generali dell'azione didattica sono stati:

- Promuovere l'acquisizione delle conoscenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.
- Applicare delle strategie necessarie per lo sviluppo della competenza comunicativa.
- Sviluppare le abilità di comprensione e produzione scritta.
- Sviluppare le abilità di comprensione e produzione orale.

- Favorire l'interazione.

Il numero ridotto degli studenti avrebbe promosso lo sviluppo di tutte le abilità con il fine di facilitare l'acquisizione delle seguenti competenze:

- La competenza linguistica e, nello specifico: contenuti sintattici e morfologici particolarmente difficili per gli apprendenti, nonché contenuti lessicali, ortografici e fonologici attraverso la proposta di micro attività individuali condivise nel gruppo.
- La competenza sociolinguistica e interculturale con attività e *task* di ricerca collaborativa.
- La competenza pragmatica necessaria per l'utilizzo appropriato ed efficace della lingua nei diversi contesti attraverso l'elaborazione di micro attività cooperative.

Pertanto, l'implementazione della tecnologia *mobile WhatsApp* combinata alle lezioni presenziali (nel caso della modalità informale) e al corso online (della modalità formale), avrebbe trasformato il modello educativo tradizionale in un modello misto o ibrido, più comunemente nominato *blended-learning*, in questo caso *Mobile Blended Learning*, e dato il carattere *social* e collaborativo, in *Mobile Blended Collaborative Learning*, all'interno di una cornice chiaramente connettivista. D'altronde, il QCER dà uno speciale peso all'apprendente come individuo che appartiene a una comunità e fa parte della società, ragion per cui l'insegnamento di una lingua deve necessariamente

focalizzare l'apprendimento in contesti e atti comunicativi all'interno di un gruppo. Questa evidenza ha determinato la scelta di integrare la didattica umanistica nell'approccio comunicativo, tradotto in un metodo funzionale-situazionale orientato verso metodologie attive orientate all'azione, che seguono il paradigma socio-costruttivista lungo tutto il percorso di insegnamento.

5.5. Il ruolo del docente nel gruppo *WhatsApp* nel processo di correzione

Pur essendo gli alunni i protagonisti principali, lungo il progetto di sperimentazione con la risorsa *WhatsApp*, il docente esercita diverse e variegate mansioni con un ruolo imprescindibile: quello di regista di tutta l'azione didattica. I principali compiti che svolti sono:

- Organizzare i gruppi di studio.
- Gestire la comunità di apprendimento formatasi in ogni gruppo e intervenire ogni qualvolta essa diventi poco produttiva o l'ambiente non sia accogliente.
- Fornire le istruzioni e i micro contenuti necessari per il raggiungimento degli obiettivi specifici.
- Proporre le micro attività didattiche e seguirne lo svolgimento da parte degli alunni.

- Promuovere l'autocorrezione o la correzione cooperativa. Nel caso in cui non si producesse, fornire le correzioni opportune cercando di non interrompere la realizzazione del compito.

- Intervenire nelle interazioni spontanee come se di un alunno si trattasse.

Nella comprensione ed espressione dei testi scritti e orali intesi come atti comunicativi, gli utenti di una lingua mettono in atto tutte le risorse linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche che hanno a disposizione. Ognuna di queste risorse comprende un insieme di conoscenze, strategie e abilità che costituiscono l'oggetto di apprendimento di una lingua per un apprendente che non la conosce o la conosce parzialmente. Lungo questo processo l'apprendente affronta un percorso personale di apprendimento in cui ogni passo che dà corrisponde a uno stadio della propria interlingua⁷⁵ che è il risultato del grado più alto dello sviluppo delle proprie competenze, strategie, risorse e abilità in quel preciso momento. D'accordo con le tesi di Krashen (1982), affinché avvenga l'acquisizione il filtro affettivo deve ridursi il massimo possibile: se l'apprendente è in uno stato di ansia e di stress, nel suo cervello avviene un contrasto tra l'ippocampo (la ghiandola che avvia il processo di memorizzazione) e l'amigdala (ghiandola che protegge la mente da eventi spiacevoli), ostacolando l'apprendimento. Uno degli obiettivi del progetto in corso è creare un ambiente sereno nell'aula (fisica o virtuale) in cui nessuno studente senta l'ansia da prestazione che gli impedisca di imparare serenamente. A questo proposito la glottodidattica umanistica condivide i principi di Krashen riguardo alla correzione dell'errore, una prassi ancora vigente: l'elevato livello

⁷⁵ Il termine interlingua è stato proposto per la prima volta dal linguista Larry Selinker nel 1972 per identificare il sistema linguistico incompleto che uno studente adulto di una L2 / LS possiede in ogni momento del proprio processo di acquisizione della lingua meta.

di ansia di uno studente preoccupato per i possibili errori che possa commettere bloccherà il suo meccanismo di acquisizione linguistica, con la più che probabile conseguenza dell'aumento del senso di inadeguatezza, la diminuzione dell'autostima e la perdita della motivazione.

Pertanto, l'errore non deve essere considerato come un fallo dello studente che non "riesce" ma come manifestazione della sua interlingua e un indizio utilissimo per il docente affinché intraprenda le attuazioni didattiche necessarie per avanzare di un passo in più nel percorso d'apprendimento.

Lungo la sperimentazione del presente studio, gli errori presenti nelle produzioni degli studenti sono stati considerati come un'opportunità di riflessione metalinguistica e, nella maggior parte delle volte sono stati evidenziati. A questo proposito, Ruipérez *et alii* affermano:

En este sentido, siempre hemos considerado los errores como oportunidades para aprender, y pensábamos que haciendo visibles estos errores comunes a través de sus propios escritos, los estudiantes podrían identificarlos fácilmente e intentarían evitarlos en el futuro, mejorando de esta forma la calidad de sus producciones (Ruipe rez *et alii*, 2011: 159).

Sempre che   stato possibile, gli interventi della docente hanno voluto facilitare la possibilità dell'autocorrezione attraverso diverse strategie, tra cui l'indicazione dell'errore in maniera ludica e rilassata:



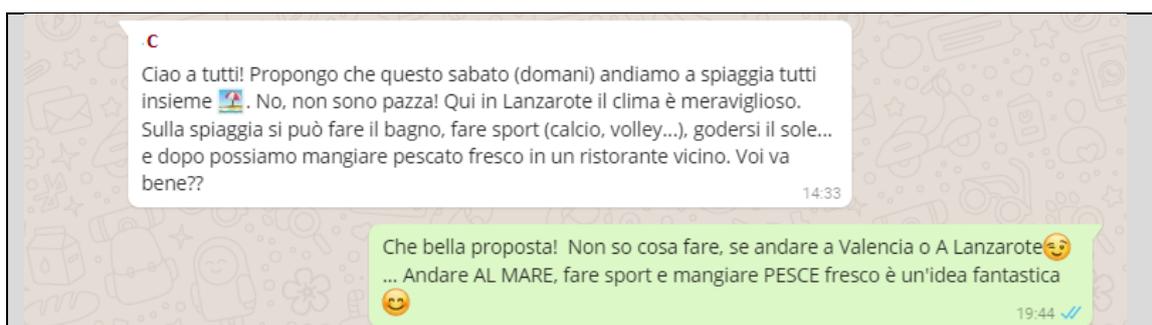
o la sostituzione dell'errore con un elemento grafico come i trattini invitando lo studente a riformulare il termine o la struttura accompagnando in occasioni l'intervento con delle micro spiegazioni:



In alcuni casi, si è sollecitato all'apprendente una nuova risposta per verificare che si trattasse di un vero *error* o di un *mistake*:



Non sempre è stato possibile né conveniente sollecitare l'autocorrezione; in occasioni lo studente non era in grado di fare le riflessioni necessarie perché lo stadio della sua interlingua non gli permetteva l'analisi metalinguistica; in altre, si è preferito non interrompere la fluidità dell'interazione. In questi casi, la docente è intervenuta riformulando con la maiuscola o con il corsivo la forma corretta del termine o della struttura contenente l'errore:



D'altronde, ci sono state delle produzioni elaborate dagli studenti che non hanno subito nessun intervento da parte della docente perché semplicemente sono state considerate come la manifestazione della loro interlingua, senza dimenticare che la pressione della correzione costante può avere delle conseguenze negative nell'apprendimento come l'aumento dell'ansia di prestazione e del filtro affettivo. Su questa linea è utile non

perdere di vista quali sono gli obiettivi specifici dell'attività che si propone e d'accordo con Pallotti (2005), non è efficace fare una correzione globale: “Se il fuoco dell'attenzione è sulla morfologia, sarà inutile sottolineare tutti i problemi lessicali, fonologici o ortografici; quando decideremo di concentrarci sul lessico, non insisteremo tanto a rilevare i problemi di sintassi o di pragmatica, e così via” (Pallotti, 2005:10).

5.6. Micro attività analizzate

Micro attività 1
<p>Livello: A1</p> <p>Titolo: “I numeri dallo 0 al 100”</p> <p>Modalità: presenziale e online.</p> <p>Competenze comunicative sviluppate: linguistica (ortografica, morfologica e lessicale).</p> <p>Abilità: Produzione e comprensione scritta.</p> <p>Metodologia: Socio-costruttivista, collaborativa e cooperativa.</p> <p>Micro contenuti: Formazione delle decine con il numero uno e otto. Immagine illustrativa dell'espressione “In bocca al lupo”.</p> <p>Risorse tecnologiche implementate: <i>WhatsApp</i>.</p>

La micro attività ha come principale obiettivo lo sviluppo della competenza ortografica dei numeri dallo 0 al 100 e viene proposta come compito complementare nelle prime unità didattiche, dopo aver presentato (sia nell'aula fisica che virtuale) i numeri cardinali dallo 0 al 20 e una volta analizzata la formazione delle decine dal 20 al 100. È stata proposta a quattro dei gruppi di livello A1 (due in modalità presenziale composti

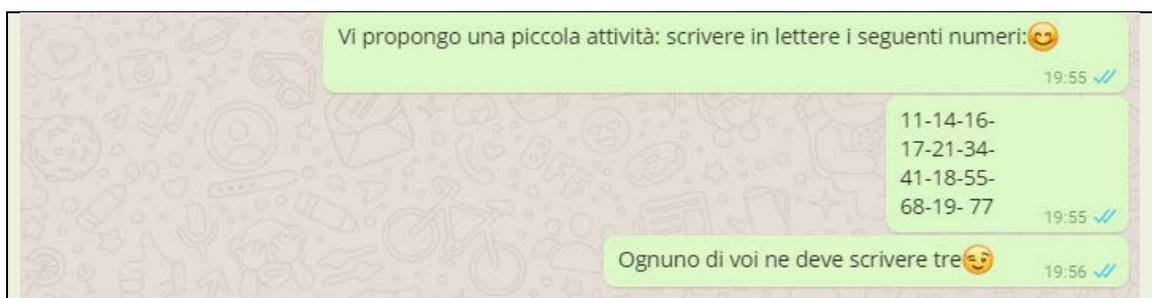
da un numero complessivo di 9 alunni e due in modalità online composti da un numero complessivo di 9 alunni). Del totale degli apprendenti (18) nove hanno partecipato all'attività, la quale consisteva nella scrittura di determinati numeri indicati dalla docente.

La corretta produzione dei numeri, sia nei testi scritti che orali, è una “pietra” da salvare in tutte le lingue, specialmente nelle lingue romanze, dato che presentano un alto grado di similitudini, con la conseguenza di provocare frequenti interferenze dalla propria madrelingua. D'altronde, i numeri cardinali sono presenti in un grande numero di situazioni comunicative di alta frequenza⁷⁶, ragion per cui è uno dei più comuni obiettivi specifici della competenza lessicale, ortografica e ortoepica del livello A1.

La competenza ortografica è una delle componenti della competenza linguistica oggetto dell'azione didattica specialmente nei corsi di livello elementare dato che il suo sviluppo, nonché quello della competenza fonologica e ortoepica, è requisito fondamentale per qualsiasi forma di comunicazione verbale fin dalle prime fasi di studio di una lingua. Il QCER concepisce la competenza ortografica come la conoscenza e la capacità di percepire e produrre i simboli che compongono i testi scritti e include le “forme” delle lettere dell'alfabeto (nel caso delle lingue basate su sistemi alfabetici), le regole di ortografia e le norme di interpunzione. Per il livello A1 l'obiettivo è che l'apprendente sia capace di copiare parole di uso frequente nonché frasi corte come istruzioni semplici, nomi di oggetti della vita quotidiana o nomi di negozi, tra altri. Alla fine del livello sarà in grado di compilare i propri dati personali (nome, indirizzo, ecc.).

⁷⁶ Basti pensare alla frequenza degli atti comunicativi più ricorrenti in cui il parlante produce testi contenenti i numeri cardinali: dare le proprie generalità (indirizzo e numero di telefono, dare e chiedere il prezzo).

Le prime elaborazioni analizzate appartengono al gruppo n°1 in modalità presenziale:



Dall'analisi degli interventi degli alunni si osserva che, malgrado si trovassero nelle prime fasi del loro processo formativo, dopo 6 ore di lezione sono stati in grado di stabilire una, seppur minima, interazione: l'erronea comprensione delle istruzioni dell'attività da parte di uno studente ha provocato che scrivesse tutti i numeri e, all'osservazione della docente, ha interagito scusandosi; allo stesso tempo, un altro

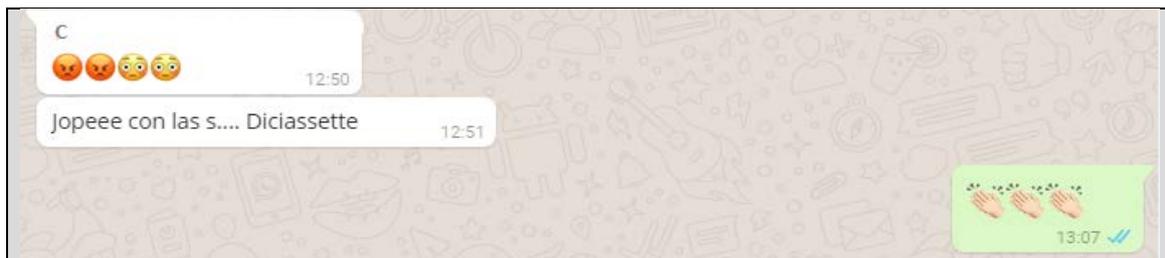
apprendente è intervenuto spontaneamente utilizzando l'espressione *faccia tosta* per rivolgersi al compagno. Questa produzione "socialmente autentica"⁷⁷ ha dimostrato come gli apprendenti si trovassero a loro agio all'interno della comunità di apprendimento (in questo caso il gruppo *WhatsApp* inteso come *social networking*) nonché l'entusiasmo dei discenti nell'utilizzo della lingua di destinazione, come affermano Wong *et alii* (2017). D'altronde, la docente, nel suo ultimo intervento, ha interagito con il gruppo sfruttando la situazione espressa dall'apprendente S, che stava studiando per gli esami, per introdurre un micro contenuto: un'immagine contenente l'espressione "In bocca al lupo", un ricorrente augurio di buona fortuna in Italia quando l'interlocutore deve affrontare una prova o una situazione particolarmente difficile. Il ricorso all'immagine non è casuale dato che va diretta alla memoria visiva dell'apprendente:

⁷⁷ Seguendo la classificazione delle produzioni elaborate dagli apprendenti di una seconda lingua o di una lingua straniera in un contesto *social* (*Social Media as Language Learning Artifacts: SMiLLA*) effettuata da Wong *et alii* (2017) è possibile distinguere tre tipologie differenziate in base all'intenzionalità del messaggio espresso: 1) produzioni socialmente autentiche, 2) produzioni destinate all'apprendimento e 3) interventi del docente. Le prime sono elaborazioni spontanee che riflettono le opinioni e le esperienze degli studenti senza l'intervento del docente: l'obiettivo è condividere frammenti della propria vita e socializzare all'interno della comunità e scatenano spesso risposte a catena da parte del gruppo, considerate allo stesso modo autentiche in quanto spontanee. Il grado di spontaneità diminuisce nelle produzioni destinate all'apprendimento, elaborate dagli studenti, seguendo le istruzioni dell'insegnante, che perseguono un obiettivo specifico prettamente didattico. In occasioni, le elaborazioni spontanee possono essere sfruttate dal docente per promuovere colloqui o discussioni e sollecitare un *feedback* da parte dello studente che può consistere in una modifica o ampliamento del suo intervento trasformandosi in produzioni destinate all'apprendimento. Infine, le produzioni in cui interviene il docente sono dei micro contenuti creati dall'insegnante per avviare attività specifiche di apprendimento (Wong *et alii*, 2017). L'insieme di tutte e tre le tipologie occupa lo spazio multimediale sociale di SMiLLA e gli oggetti di *social media* diventano mediatori per l'apprendimento individuale e sociale. Le microattività analizzate forniranno esempi delle tre tipologie di elaborazione linguistica.



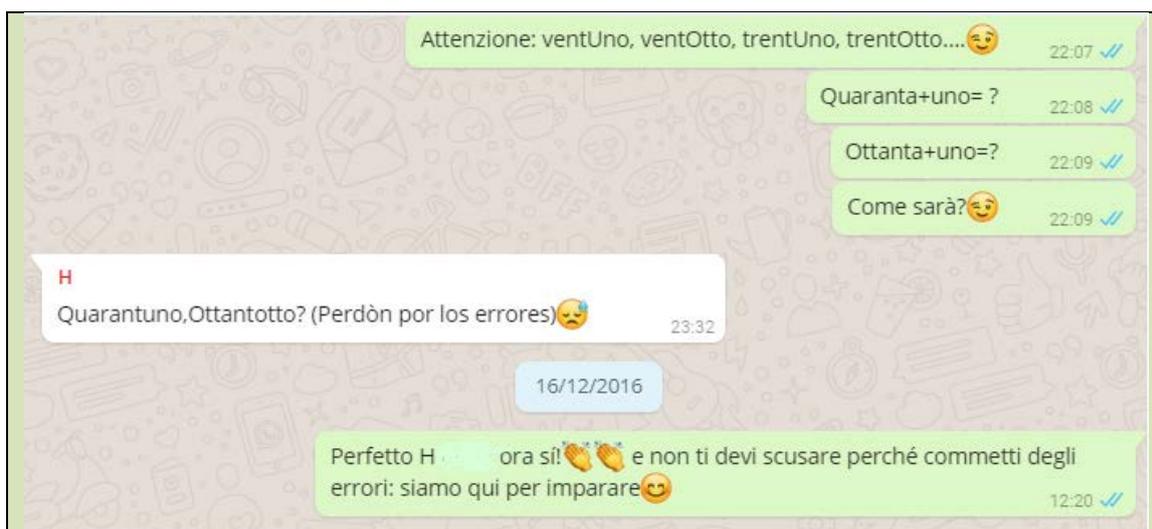
Con il gruppo numero 2 nella modalità presenziale, formato da 6 alunni, si introduce una variante nello svolgimento del compito: la richiesta della scrittura del numero in modo cooperativo; si osserva che negli interventi dei due alunni (chiaramente destinati all'apprendimento e perciò, poco spontanei) si manifesta il desiderio di partecipazione, dato che le due prime risposte hanno luogo soltanto cinque minuti dopo il messaggio della docente. La sollecitazione per l'autocorrezione in modo rilassato e quasi ludico, invita l'alunno a riflettere sulla forma corretta:





Nei gruppi in modalità online si tratta della prima parte della prima micro attività che prevede posteriormente una seconda parte in cui i partecipanti devono registrare un messaggio orale in cui si presentano al resto del gruppo.

Nel caso del primo gruppo (formato da quattro alunni di cui vi partecipano tre) le prime due risposte non presentano nessun errore di ortografia quindi la docente non interviene per sollecitare l'autocorrezione; con il terzo apprendente l'intervento assume il carattere di micro contenuto in quanto fornisce un modello della formazione delle decine composte dai numeri uno e otto, causa frequente di errori da parte degli apprendenti ispanofoni. Nell'ultimo messaggio la docente si rivolge al discente che si rimprovera, rassicurandolo e ricordandogli che l'errore fa parte dell'apprendimento.



Se il docente deve sempre percepire i segni di scoraggiamento nei discenti, nella modalità online è ancor più importante perché la distanza fisica impedisce il contatto diretto con gli studenti e, conseguentemente, non è possibile l'osservazione diretta che favorisce indubbiamente la messa in atto di azioni pedagogiche mirate alla diminuzione del filtro affettivo e all'aumento dell'autostima. La glotodidattica umanistica-affettiva

seguendo le teorie di Krashen sul filtro affettivo (Krashen, 1982), sottolinea che l'ansia da prestazione possa diventare un ostacolo per il successo del processo di acquisizione di una lingua e il docente deve essere in grado di attuare strategie per far diminuire il grado. Nel caso dei gruppi virtuali, i messaggi del docente (sia scritti che vocali) devono trasmettere serenità e sicurezza, essere incoraggianti e mirare alla sdrammatizzazione del problema; devono essere rivolti all'alunno in difficoltà, ma non solo, in quanto i compagni possono sentirsi avviliti in un altro momento. D'accordo con Man (2014), che accenna al fatto di rivolgersi al discente con il nome, in questo modo il messaggio gli arriva "guardandolo negli occhi".

Micro attività 2

Livello: A1

Titolo: “Il miglior momento della settimana”

Dominio: privato

Tema: Vita quotidiana, tempo libero.

Modalità: presenziale e online.

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (lessicale e semantica, ortografica e ortoepica, grammaticale). Pragmatica (discorsiva).

Abilità: Comprensione e produzione scritta⁷⁸ e comprensione e produzione orale⁷⁹.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Micro contenuti: Modello di lingua. Spiegazione semantica dei termini: *la sera / cibo / mangiare / pranzare / cenare / gustare / piacere*.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

La micro attività è inserita nella prima unità di acquisizione dell'unità didattica dedicata alla vita quotidiana e al tempo libero, appartenente al dominio privato, ed è stata

⁷⁸ Per quanto riguarda la comprensione scritta e la produzione scritta, il QCER stabilisce che gli studenti che hanno raggiunto il livello A1 siano in grado di: leggere e capire testi semplici e molto brevi; distinguere parole e nomi conosciuti e frasi molto semplici come quelle che si trovano in cartelli, insegne e cataloghi; scrivere testi brevi su sé stessi e su altre persone come cartoline; riempire moduli semplici con le proprie generalità come quelli del *check in* di un albergo o l'iscrizione a una scuola di lingue (Consiglio d'Europa, 2002).

⁷⁹ Riguardo alla comprensione e alla produzione orale, gli studenti con un livello A1 sono in grado di capire discorsi articolati in modo semplice nonché istruzioni e indicazioni, sempre che siano spiegate lentamente e con un linguaggio semplice. Sono capaci di descrivere sé stessi in modo semplice e breve e parlare del proprio lavoro e di altri argomenti conosciuti dell'ambito personale e familiare (Consiglio d'Europa, 2002).

proposta a tre gruppi di livello A1 in modalità presenziale (con un numero complessivo di tredici alunni) e ad un gruppo di modalità online, composto da dieci alunni. Il numero totale di alunni che hanno partecipato all'attività è stato di tredici. L'attività consiste nella condivisione nella *community* dei migliori momenti della settimana in forma di messaggio scritto⁸⁰ e messaggio orale (nei gruppi online).

L'unità didattica dedicata alla vita quotidiana rappresenta per gli apprendenti un importante salto in avanti nella loro competenza di "saper fare" con la lingua dato che include una grande quantità di contenuti lessicali, morfosintattici e culturali di alta frequenza nella lingua italiana⁸¹; per questa ragione, i compiti e i *task* che possono proporsi favoriscono negli studenti lo sviluppo della competenza discorsiva. Nella micro attività proposta attraverso il gruppo *WhatsApp*, la docente fornisce come *input* un modello di testo personale (scritto e/o orale) in cui i discenti possono osservare e/o verificare gli elementi necessari per produrre il proprio messaggio: giorni della settimana, parti del giorno e azioni abituali espresse al presente indicativo. L'obiettivo specifico è saper riconoscere e riprodurre i contenuti lessicali e grammaticali che fanno parte della descrizione delle attività quotidiane abituali, sia in micro testi come negli esempi analizzati a continuazione, che in testi più ampi svolti nell'aula.

⁸⁰ In questa ricerca non sarà analizzato l'uso disortografico del linguaggio, dato che nel caso dell'insegnamento delle lingue, uno degli obiettivi è la correttezza formale del messaggio scritto. Per un'analisi approfondita di questo fenomeno si consigliano i lavori di Bernicot *et alii* (2014) per il francese; per l'inglese: Gann *et alii* (2010); Powell e Dixon (2011); per lo spagnolo: Gómez-Camacho e Gómez-del- Castillo (2013) (2017); Cassany D. (2012) e per l'italiano: Fanelli (2017).

⁸¹ Gli atti comunicativi legati a questo tema sono: chiedere e fornire informazioni sulle attività quotidiane, settimanali; informarsi dei gusti e dare informazioni sulle attività preferite nel tempo libero; parlare della frequenza abituale con cui si fanno le attività, tra altri.

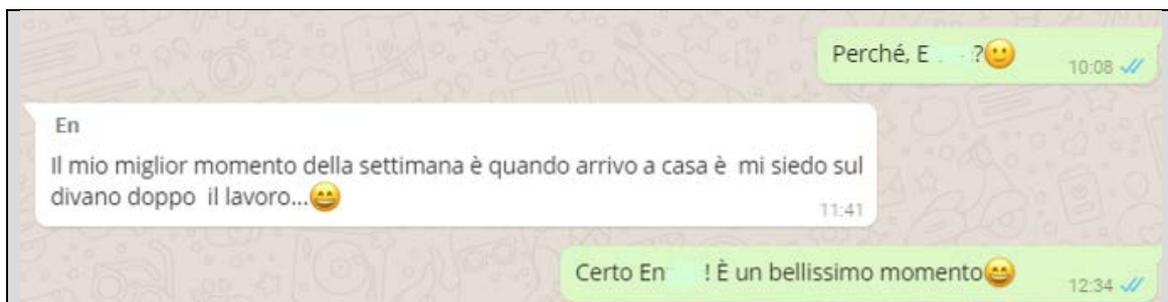
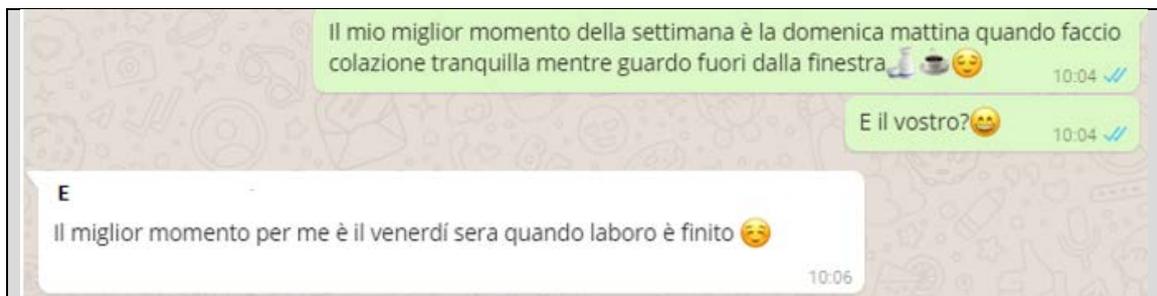
La competenza grammaticale è stata tradizionalmente il focus dell'insegnamento delle lingue, fin dall'epoca aristotelica in cui lo studio della lingua consisteva nell'osservazione della forma, delle sue regole di funzionamento (Balboni, 2014). A partire dagli studi di Dell Hymes (1971), che elaborò il concetto di competenza comunicativa, la competenza grammaticale ne sarebbe soltanto una delle componenti, perdendo in questo modo il protagonismo di cui godeva nelle teorie della grammatica generativa in quanto ogni produzione elaborata da un parlante (intesa come testo sia scritto che orale) è determinata da aspetti socioculturali e pragmatici. Il QCER la definisce come “knowledge of, and ability to use, the grammatical resources of a language” (Council of Europe, 2011: 112) e il suo campo d'azione include, tra altri: gli elementi di composizione, le categorie e i processi di trasformazione delle parole, nonché le strutture e le relazioni delle parti del discorso; in definitiva, le aree corrispondenti alla morfologia e alla sintassi, rispettivamente. Balboni (2014) amplia il concetto di competenza grammaticale, tradizionalmente focalizzato sulla morfosintassi, includendo come componenti della competenza linguistica tutti i sistemi della lingua soggetti a delle regole determinate:

- La competenza (o “grammatica”) morfosintattica.
- La competenza (o “grammatica”) fonologica
- La competenza (o “grammatica”) ortografica.
- La competenza (o “grammatica”) testuale.

Secondo il QCER, gli apprendenti che raggiungono il livello A1 devono dimostrare di avere una padronanza limitata di strutture grammaticali non complesse in un repertorio

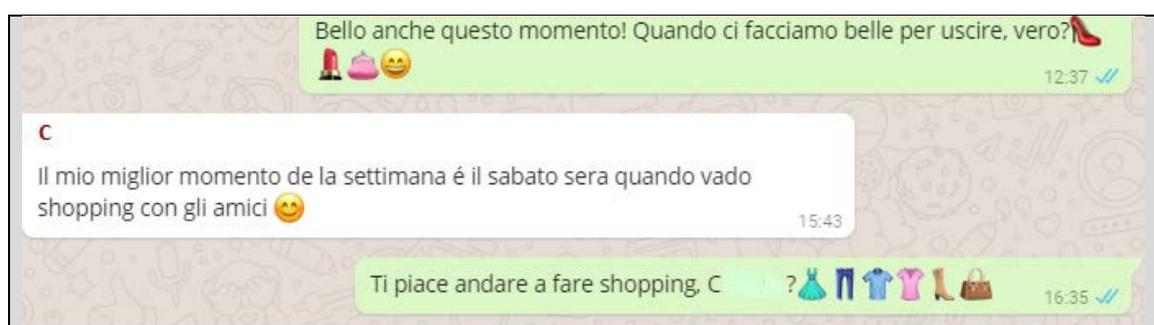
di tematiche conosciute ⁸². A continuazione si presentano le produzioni degli apprendenti e gli interventi della docente dei gruppi in modalità presenziale.

I micro messaggi elaborati dai primi due alunni sono sufficientemente corretti dal punto di vista morfosintattico benché il primo presenti un errore nell'uso del tempo verbale e un altro di ortografia che, ad ogni modo, non impediscono la comprensione del testo. In questo caso, la docente sceglie di sollecitare una nuova risposta attraverso una domanda "guidata" rivolta all'apprendente per verificare se i due errori persistano (in questo caso, senza ottenere nessuna risposta). Questa tecnica favorisce l'interazione con lo studente e permette alla docente di accertare se una determinata parola o struttura sia il risultato di un *mistake* o, per il contrario, se si tratta di un *error*:



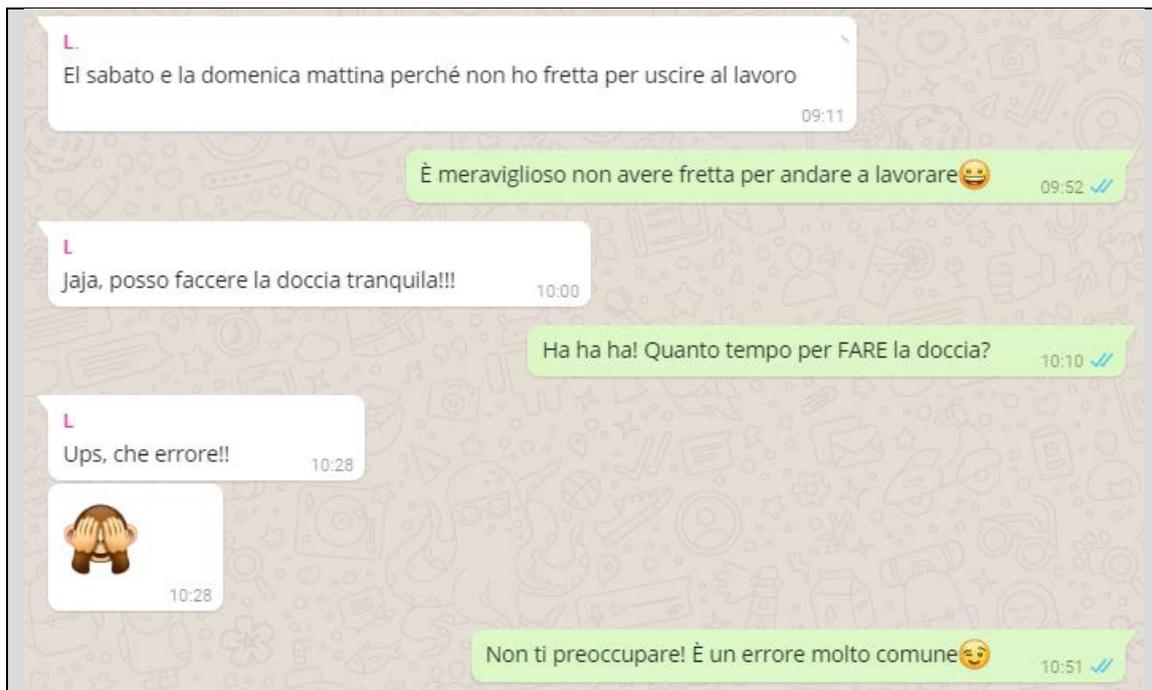
⁸² Gli apprendenti che raggiungono il livello A2 saranno in grado di utilizzare strutture grammaticali semplici in modo corretto benché commetta errori frequenti, come confondere tempi verbali o dimenticare la concordanza tra gli elementi della frase (Consiglio d'Europa, 2002).

Identica circostanza si produce con un altro degli apprendenti: il suo messaggio presenta degli errori di carattere grammaticale provocati dalla erronea comprensione del contesto temporale. Dato che la micro attività è stata proposta all'inizio dell'unità didattica, la docente ha preferito non correggere né sollecitare l'autocorrezione per non interrompere la fluidità di una possibile continuazione nell'interazione con gli alunni. Questi indizi sono stati preziosi per poter guidare i discenti durante la lezione successiva verso la corretta interpretazione del contesto temporale che determina la scelta del presente indicativo:



Uno dei vantaggi dell'applicazione *WhatsApp* dal punto di vista didattico è che facilita l'interazione linguistica parallelamente all'interazione sociale, abilità che rafforza l'appartenenza al gruppo, il che favorisce l'apprendimento. Quando il discente si sente a proprio agio all'interno della comunità, il suo filtro affettivo si abbassa e la spontaneità prende il sopravvento nelle sue produzioni rivestendole di un carattere autentico. Secondo Wong *et alii* (2017) la situazione didattica ideale dovrebbe presentare una maggioranza di produzioni socialmente autentiche, in quanto sarebbero il risultato dei prodotti di apprendimento autogestito e sicuramente un indicatore dell'entusiasmo dei discenti all'interno dei *social networking* nell'utilizzo della lingua di destinazione. Inoltre, tali elaborati possono diventare risorse ricche per il controllo dell'apprendimento e un mezzo di valutazione formativa. Ne è una prova il messaggio dell'apprendente P:





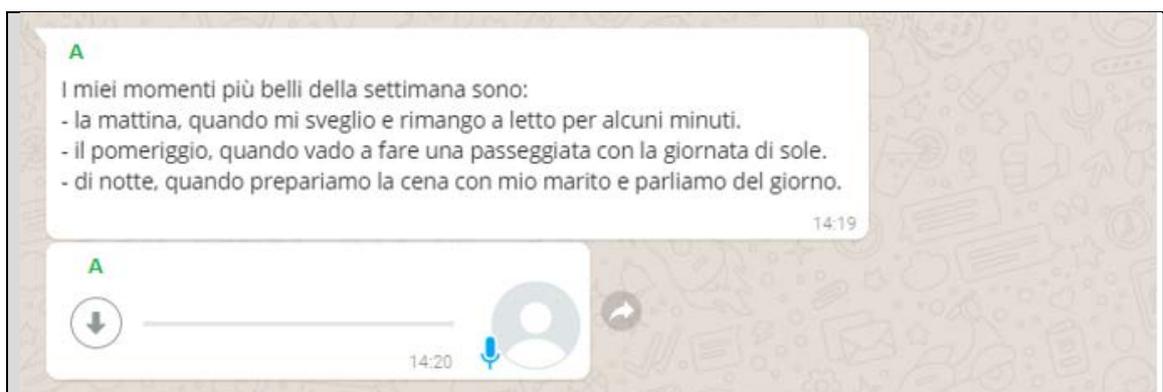
Nonostante l'obiettivo specifico della micro attività fosse l'apprendimento di strutture morfosintattiche, il lessico fa parte, indubbiamente, della produzione dei messaggi: per evitare la fossilizzazione di errori frequenti, come la confusione tra “classe” e “lezione” e la forma erronea del verbo fare all'infinito (*facere), la docente ha interagito con gli studenti riformulando nella forma corretta i due vocaboli. Nuovamente, la constatazione del *mistake*, ha provocato un sentimento di imbarazzo nell'apprendente, espresso con un *emoticon*, che la docente ha cercato di minimizzare con la sua risposta.

Nel gruppo in modalità online, la micro attività è stata impostata in due fasi: in primo luogo, l'elaborazione di un messaggio scritto, come negli esempi analizzati nei gruppi presenziali che, dopo l'eventuale correzione, sarebbe stato registrato in un secondo momento come messaggio vocale. Soltanto tre degli studenti che hanno partecipato all'attività (su un totale di sei) hanno registrato il messaggio e nessuno di loro dopo aver fatto l'autocorrezione del proprio testo. Nonostante il “fallimento” della procedura della

micro attività, la sperimentazione ha dimostrato le possibilità di sfruttamento dell'applicazione *WhatsApp* per lo sviluppo dell'abilità di produzione orale⁸³, che è stata sperimentata in ulteriori micro attività, posteriormente analizzate:

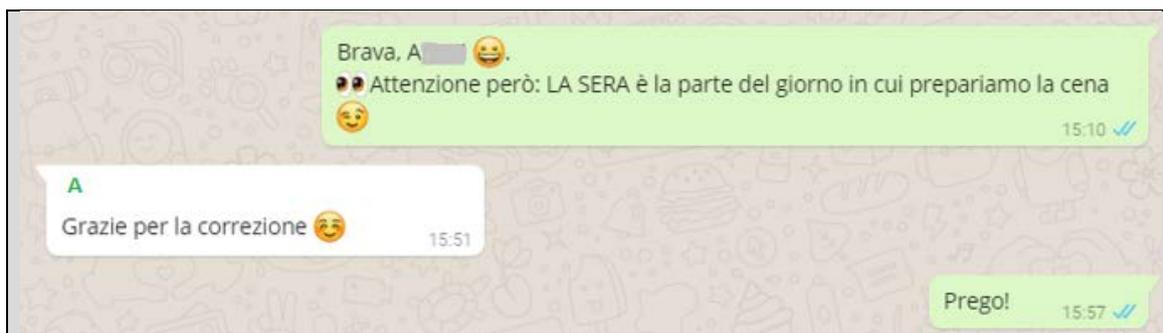


L'intervento della docente con la prima studentessa⁸⁴ ha la finalità di fornire un micro contenuto imprescindibile nell'utilizzo corretto del termine "sera", causa di frequenti confusioni con la "notte":

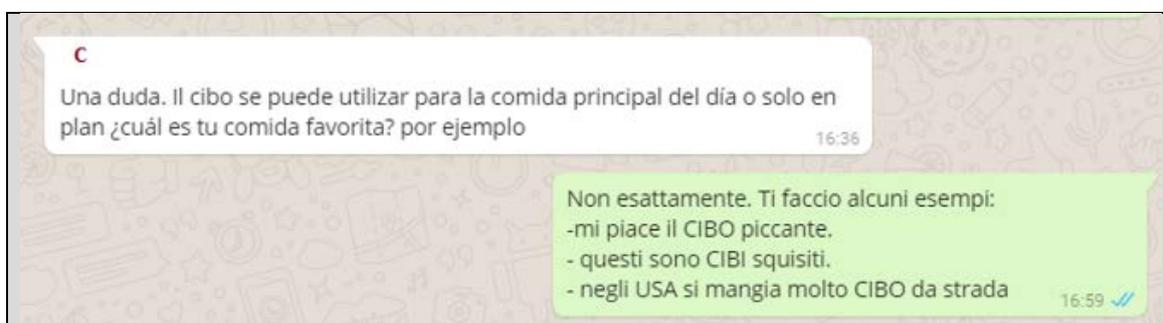


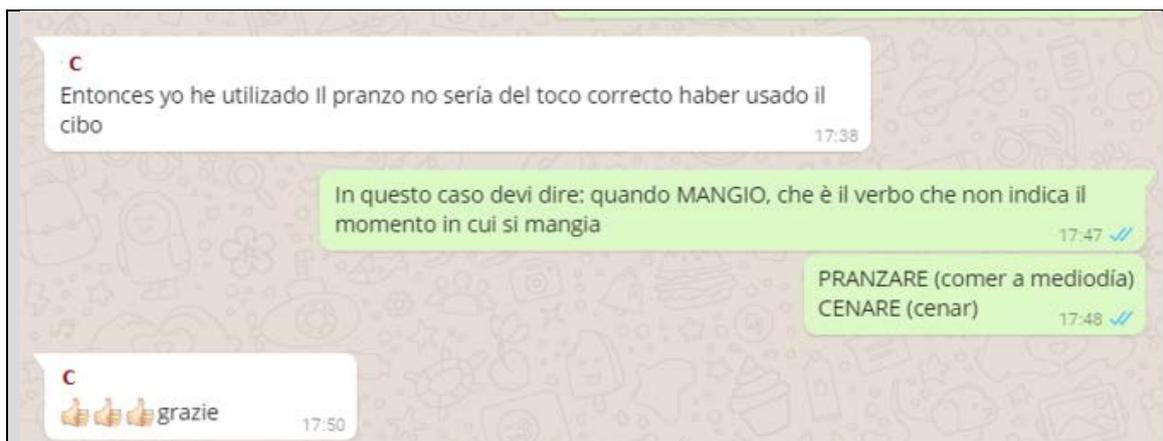
⁸³ Audio docente

⁸⁴ Audio studentessa A

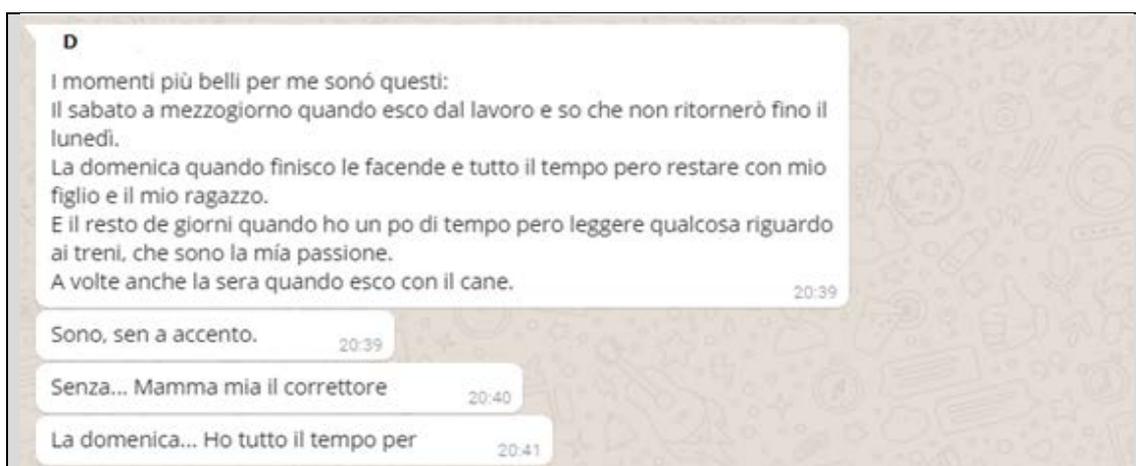


Nell'intervento seguente l'apprendente espone i suoi dubbi sul significato e sull'uso adeguato del termine "cibo" (parola che in italiano nel suo significato più frequente è sinonimo di "alimenti") e spesso è confuso con il termine spagnolo *comida* che si utilizza in altri contesti. La docente fornisce degli esempi contestualizzati per guidare l'apprendente verso la corretta comprensione del significato della parola nonché dei verbi "mangiare", "pranzare" e "cenare". Nuovamente l'interazione facilitata dall'applicazione *WhatsApp* all'interno della *community* fornisce occasioni preziose per l'apprendimento, come si dimostra in questo caso. L'osservazione dei momenti in cui sono inviati i messaggi dimostra che la sincronia quasi immediata, favorita dalla risorsa, apporta all'interazione scritta caratteristiche proprie dell'oralità, con turni "di parola" che si succedono l'un l'altro, come se di una conversazione orale si trattasse. Studente e docente stanno "conversando":





Il correttore automatico provoca spesso errori involontari nel risultato dei messaggi scritti dato che gli utenti dell'applicazione normalmente hanno la propria madrelingua impostata nella tastiera, come succede con il seguente studente⁸⁵:



⁸⁵ La docente sfrutta l'occasione per indicare che esiste la possibilità di scegliere le lingue della tastiera. È conveniente attivare questa opzione per non ostacolare la fluidità nella produzione dei messaggi scritti ed è un punto da includere nella descrizione delle istruzioni iniziali.



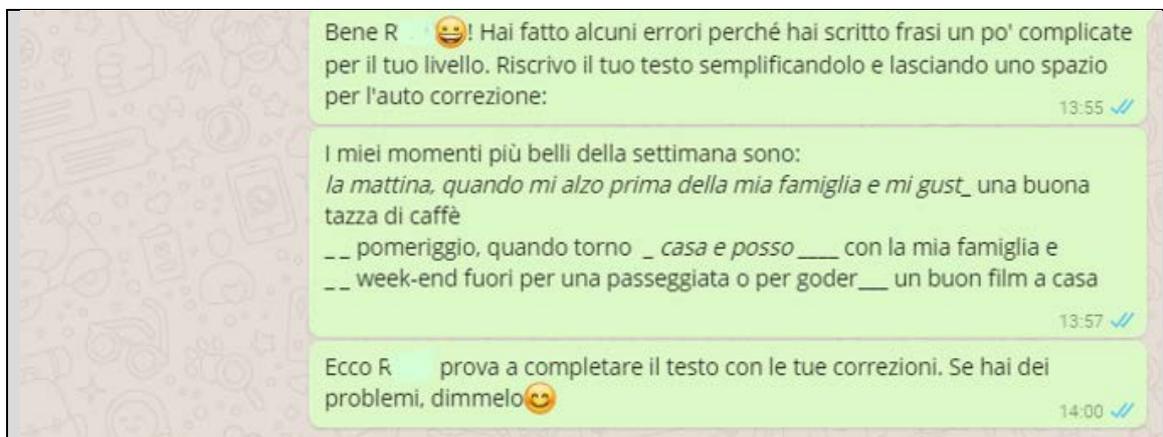
Il seguente apprendente registra il messaggio vocale⁸⁶ per formulare quali siano i suoi momenti preferiti della giornata prima di correggere il testo. Il risultato iniziale non è molto positivo dovuto a un fatto molto frequente nella pratica didattica: quando il discente vuole esprimersi nella lingua oggetto di studio come farebbe nella propria, desiderio che lo porta a utilizzare strutture sintattiche sconosciute e a “inventare” parole. Lo sforzo che fa uno studente nella produzione di questo tipo di messaggi non è banale dato che corrispondono allo stadio della sua interlingua, si tratta di un’informazione preziosa per il docente in quanto gli permette di conoscere in quale punto processo di apprendimento si trova lo studente.



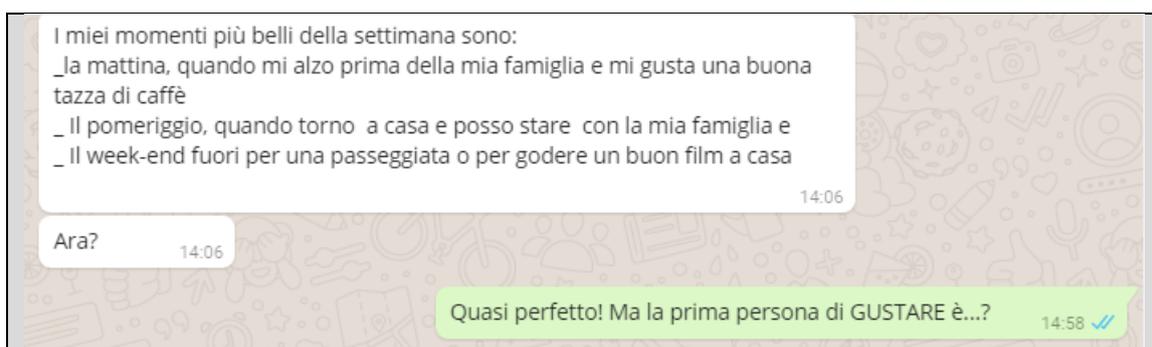
Come si può osservare nella risposta, l’insegnante aiuta l’apprendente riformulando in modo più semplice il suo messaggio senza correggere gli errori e sollecitando l’autocorrezione da parte dello studente in due occasioni, circostanza che viene sfruttata dalla docente per spiegare la differenza tra “gustare” e “piacere”, due verbi oggetto frequente di interferenze negli studenti ispanofoni. La novità riguardo alla segnalazione

⁸⁶ Audio studentessa R

degli errori si trova nell'uso del corsivo nelle frasi modificate. Come in altre occasioni, la docente offre la sua disponibilità per aiutare lo studente.



Il messaggio del seguente studente contiene uno dei tanti “falsi amici” che esistono tra l’italiano e lo spagnolo: la confusione tra i verbi “gustare” e “piacere”; l’errore è un’occasione per inserire un micro contenuto con la spiegazione della docente e la corrispondente sollecitazione allo studente:





Di nuovo si produce una “conversazione in diretta” tra la docente e l’apprendente in una comunicazione sincrona:



Benché il messaggio elaborato dal seguente discente sia sufficientemente corretto dal punto di vista grammaticale, principale obiettivo della micro attività, commette un errore lessicale che impedisce la corretta comprensione del messaggio, dato che “voltare” significa *girar* mentre l’apprendente intendeva dire “tornare, ritornare”, verbi ricorrenti nella descrizione delle attività quotidiane. L’intervento della docente attirando

l'attenzione sul significato di "voltare" è mirato a sollecitare la riflessione dello studente il quale, pochi minuti dopo, dà la risposta giusta dopo un processo di autocorrezione guidato dall'insegnante:

I miei momenti più belli della settimana sono:
- La mattina, quando volto dalla palestra e mi sento rilassata e in forma dopo di fare molto esercizio.
- La sera, quando il mio fidanzato volta dal lavoro e siamo tutti la sera insieme
- il fine settimana quando facciamo una passeggiata nel parco, e quando facciamo un rilaso in casa. Anche guardiamo negozi nella strada commerciale

18:00

Grazie, L 😊 Attenzione👀 VOLTARE (=girar). 18:05 ✓

L
Allora, che verbo devo utilizzare? 18:11

torno? ritorno? 18:13

Esatto😊. Sono sinonimi.
Ti riscrivo il testo lasciando uno spazio per l'auto correzione, d'accordo?

18:23 ✓

I miei momenti più belli della settimana sono:
- La mattina, quando __ dalla palestra e mi sento rilassata e in forma dopo aver fatto molto esercizio.
- La sera, quando il mio fidanzato _ dal lavoro e __ tutti la sera insieme
- il fine settimana quando facciamo una passeggiata nel parco, e quando ci rilass__ in casa. Anche guardiamo negozi nella strada commerciale

18:25 ✓

L
- La mattina, quando (torno) dalla palestra e mi sento rilassata e in forma dopo aver fatto molto esercizio.
- La sera, quando il mio fidanzato (torna) dal lavoro e (¿siamo?) tutti la sera insieme
- il fine settimana quando facciamo una passeggiata nel parco, e quando ci rilass(iamo) in casa. Anche guardiamo negozi nella strada commerciale

00:44



Come si osserva dallo sviluppo di questa micro attività, l'apprendimento delle strutture grammaticali e del lessico pertinente è stato favorito dall'interazione nata spontaneamente lungo il processo dell'attività. Un'interazione scritta ma con caratteristiche della lingua orale nonostante la distanza tra gli interlocutori. Si tratta di una particolarità favorita dal *mobile social networking* che, come affermano Wong *et alii*, favorisce la condivisione spontanea di momenti quotidiani espressi nella lingua oggetto di studio:

...in addressing the need of authentic, contextualized and socialized language learning, students' acts of social media creation can be seen as self-initiated learning tasks with the use of the target language that aims to share (on their everyday encounters or thoughts, etc.) with their peers– at this stage, meanings are privileged. This is followed by social interactions not only to enrich or challenge the 'meaning' of the artifact, but also for peer reviews/supports in improving the linguistic accuracy (form). In short, the age of social media offers unprecedented opportunities for language educators to create learning environments for the pervasive trajectory of authentic, cross-contextual and socialized language learning (Wong *et alii*, 2017: 11-12).

Le seguenti tre micro attività analizzate sono state proposte lungo la stessa unità didattica, dedicata ai capi del vestiario e a fare acquisti. Lo svolgimento del *task* finale, “dialogo in un negozio di abbigliamento”, richiede agli apprendenti la padronanza di diverse competenze: lessicale e semantica nel campo del vestiario, sociolinguistica e pragmatica nell'interazione nel negozio. Per questa ragione, sia nel corso presenziale che in quello virtuale sono state proposte delle micro attività all'interno di ogni unità di

acquisizione affinché gli apprendenti acquisissero le competenze, le abilità e le strategie necessarie.

Micro attività 3

Livello: A1

Titolo: “Il tuo armadio”

Dominio: privato

Tema: oggetti (vestiario)

Modalità: presenziale

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (lessicale e semantica, ortografica e grammaticale).

Abilità: Produzione scritta e/o orale e comprensione scritta e orale.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Micro contenuti: Modello di descrizione di un capo d’abbigliamento.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

Materiali: Macchina fotografica o smartphone e capi di abbigliamento.

La micro attività è stata proposta a tutti i gruppi di modalità presenziale di livello A1, con un numero totale di 11 studenti, di cui hanno partecipato un numero complessivo di otto, come compito complementario alla prima unità di acquisizione dell’unità didattica “Andiamo a fare spese”. Dopo un *input* iniziale da parte della docente con il fine di contestualizzare l’attività si sono fornite le istruzioni e il modello di lingua:



L'obiettivo specifico era facilitare l'acquisizione di sei termini appartenenti al tema del vestiario particolarmente difficili per uno studente ispanofono: *maglia*, *maglietta*, *maglione*, *camicia*, *camicetta*, *canottiera*. Come micro contenuto la docente ha proposto, attraverso un messaggio scritto e vocale⁸⁷, il modello di uno dei suoi capi di vestiario, con la corrispondente descrizione. La difficoltà di assimilazione di queste

⁸⁷ Audio docente

parole dal punto di vista semantico risiede nell'interferenza provocata dalla somiglianza con termini spagnoli che hanno un significato diverso, due tra i tanti "fasi amici" esistenti nelle due lingue: "maglia" / *malla* e "camicetta" / *camiseta* e, dal punto di vista morfologico, nella difficoltà da parte degli apprendenti a livello principiante di riconoscere i suffissi che intervengono nella formazione delle parole (-*etto/a*, -*one/a*).

La micro attività ha come principale obiettivo lo sviluppo della competenza lessicale e, come obiettivi secondari, quella ortografica e morfologica. Secondo Balboni (2014), per secoli la competenza lessicale e semantica è stata considerata in un secondo piano nell'insegnamento delle lingue straniere, il quale focalizzava l'oggetto dell'azione didattica sulla morfosintassi, l'ortografia e la pronuncia. Gli studi e le riflessioni svolte da Hymes sulla competenza comunicativa (1971) hanno condotto a ritenere il lessico come una parte indissolubile dell'apprendimento di qualsiasi lingua essendone la competenza lessicale e semantica una componente, perciò deve avere un importante peso all'interno dell'azione didattica. Non esiste una distinzione netta tra le due competenze, essendo entrambe strettamente vincolate: il QCER definisce la competenza lessicale come "knowledge of, and ability to use, the vocabulary of a language" (Council of Europe, 2001:110) ed è costituita sia da elementi lessicali che grammaticali. Per Basile (2001) la competenza lessicale, intesa come la conoscenza del significato delle parole da nonché la capacità di utilizzarle, è integrata nella competenza semantica, la quale "comprende sia la nostra capacità metalinguistica di esprimere giudizi di ordine semantico, che il necessario riferimento all'insieme dei significati e delle conoscenze implicati da una lingua storica-naturale" (Basile, 2001:156). Catalán intende la competenza lessicale "tanto en el sentido del conocimiento que se debe poseer para utilizar la palabra con propiedad como en el sentido de la capacidad de reconocer,

aprender, recuperar y relacionar las distintas palabras a nivel oral y escrito” (Catalán, 2002: 152). La competenza semantica è applicata nel momento in cui si *ri-conosce* il significato / i significati di un termine, relazionandolo con il contesto linguistico e associandolo a un oggetto reale, come si dimostrerà nella micro attività analizzata.

Secondo il QCER, per quanto riguarda la ricchezza lessicale, l’obiettivo degli apprendenti che raggiungono un livello A1 è essere in possesso di un vocabolario⁸⁸ basilico di parole e frasi isolate relative a situazioni concrete; lo studente di livello A2 sarà in grado di controllare un repertorio lessicale, benché limitato, relativo alle necessità concrete e quotidiane che gli permetta di poter soddisfare e gestire necessità comunicative semplici di sopravvivenza a livello basilico (Consiglio d’Europa, 2002).

Dall’analisi delle produzioni degli apprendenti si osserva che i primi sono il risultato della riflessione destinata all’apprendimento, non solo del lessico specifico e delle regole ortografiche, bensì delle norme grammaticali che intervengono nella descrizione degli oggetti: nello specifico, l’accordo in genere e numero tra i determinanti, i sostantivi e gli aggettivi. La totalità dei partecipanti ha inviato un messaggio scritto con un carattere poco spontaneo, eccezion fatta per un’apprendente che si è sbizzarrita nella descrizione del capo di vestiario, sia sul piano linguistico che a livello tecnologico con l’aggiunta di testo scritto sull’immagine:

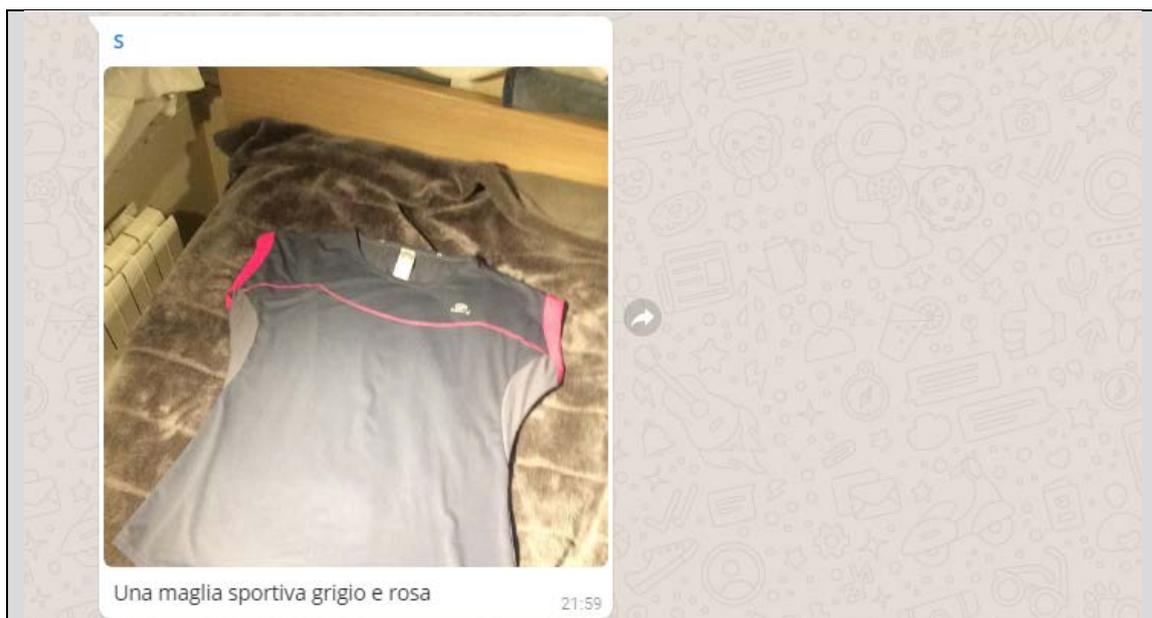
⁸⁸ Balboni (2014: 92) definisce vocabolario come “la ricchezza lessicale di una persona”.



In questa micro attività, per la correzione degli errori commessi dagli alunni, d'accordo con Pallotti (2005), non si è perso di vista qual era il fuoco dell'attenzione. Per questa ragione, gli interventi della docente hanno promosso la correzione a livello lessicale / ortografico e a livello grammaticale a seconda dell'obiettivo specifico da raggiungere in ogni gruppo⁸⁹.



⁸⁹ Nonostante si trattasse di tre corsi di livello A1 e l'attività fosse proposta nella stessa unità didattica, per ognuno di essi l'obiettivo specifico divergeva: in due gruppi la finalità era facilitare l'apprendimento dei termini, quindi contribuire al miglioramento della competenza lessicale e ortografica; nel terzo gruppo, l'obiettivo perseguiva migliorare la competenza grammaticale.



L'intervento della docente è iniziato congratulandosi con l'apprendente, non solo per il risultato ma anche per il processo di produzione, dando valore all'impegno dimostrato, uno dei principi dell'approccio umanistico affettivo. La docente ha ricorso alla strategia di riscrivere il messaggio dell'apprendente sostituendo con un trattino il morfema di genere o di numero sbagliato, in modo da promuovere nell'apprendente la riflessione sull'errore e invitarlo a ripetere la sua produzione, in questo caso, corretta.



Nell'intervento dell'apprendente "S" si osserva un fenomeno frequente nelle conversazioni di *WhatsApp*, ed è il carattere di oralità che acquisisce la lingua scritta in questa applicazione (Alcántara, 2014): in effetti, riflette "a voce alta" sulla versione corretta del suo messaggio mentre lo scrive. Questa caratteristica è evidenziata in maggior grado nelle micro attività che promuovono l'interazione.

A continuazione, si presentano altri esempi di produzione degli apprendenti:





Agli interventi dell'apprendente L., l'insegnante interviene congratulandosi per il risultato ottenuto e promuovendo l'autocorrezione, oltre a confermare la forma dell'aggettivo *nera*:



Sul piano cognitivo, l'attività perseguiva vincolare la memoria verbale con quella visiva e cinestetica dato che gli apprendenti dovevano, innanzitutto, riconoscere gli oggetti in questione tra quelli posseduti, scattare una fotografia di ciascuno e, posteriormente, condividerla attraverso *WhatsApp* con i membri del gruppo, descrivendola nel maggior numero di particolari possibili. Il lavoro cognitivo lungo il processo di svolgimento dell'attività ha contribuito all'apprendimento significativo in ognuno degli apprendenti dato che ha comportato il riconoscimento del capo di vestiario, l'assimilazione del termine e la riflessione linguistica. La posteriore condivisione dei risultati di ogni

singolo processo ha favorito la costruzione della conoscenza individuale e collettiva facilitando la memorizzazione semantica di ognuno degli oggetti.

Micro attività 4

Livello: A1

Titolo: “Davanti alle vetrine”

Dominio: pubblico.

Tema: Vita quotidiana, tempo libero. Oggetti: vestiario.

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (grammaticale, lessicale e ortografica) e sociolinguistica.

Abilità: Produzione scritta e/o orale e comprensione scritta. Interazione scritta.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Modalità: presenziale e online.

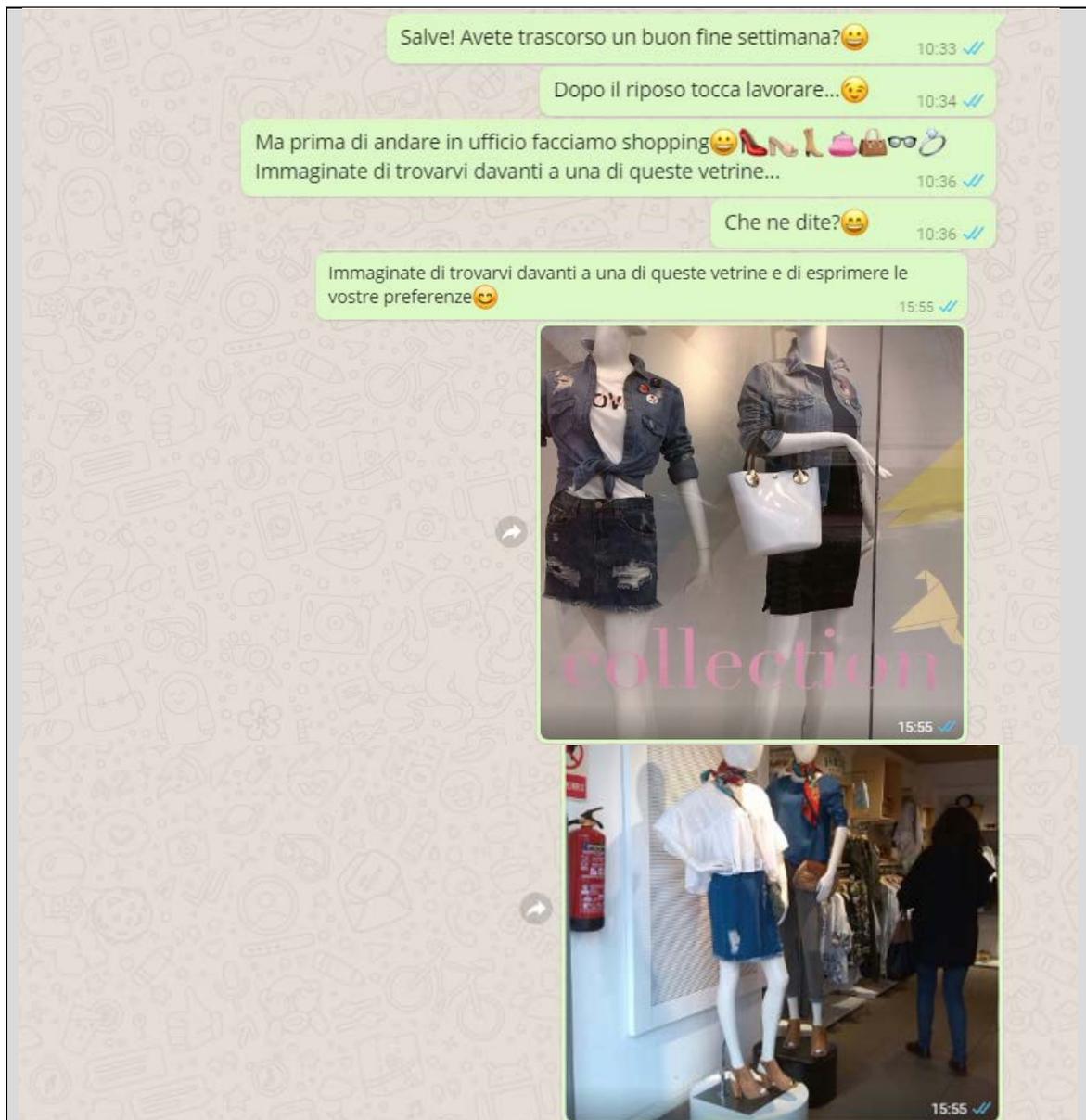
Micro contenuti: Modello di struttura.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

Materiali: Fotografie di vetrine con capi e accessori di abbigliamento.

La micro attività è stata proposta nella seconda sequenza didattica dell'unità. Nella prima, gli studenti hanno sviluppato la loro competenza lessicale apprendendo il numero sufficiente di vocaboli legati al vestiario nonché le caratteristiche con cui si possono descrivere (colore, forma, tessuto, ecc.). Nella seconda sequenza didattica, sviluppano la loro competenza grammaticale e sociolinguistica nell'interazione in un negozio di abbigliamento, ed è in questo momento in cui si propone la micro attività nel gruppo *WhatsApp*. L'attività è stata proposta a tutti i gruppi del livello A1 che facevano parte del progetto di sperimentazione, composti da un numero complessivo di 43 alunni,

di cui hanno partecipato attivamente 21 studenti. La docente ha fornito una serie di fotografie di vetrine di negozi di abbigliamento e un modello di frase come micro contenuto in modo che i discenti esprimessero le loro preferenze sugli oggetti che vedevano:





Il modello fornisce una frase con il verbo “piacere” alla terza persona plurale del presente indicativo seguito dal soggetto formato dall’aggettivo dimostrativo “quei”, il sostantivo “sandali” accompagnato da un aggettivo qualificativo “arancioni” e una ripetizione del soggetto sotto la forma del pronome dimostrativo “quelli” che sostituisce l’intero soggetto della frase. Il modello aggiunge anche una valutazione personale da parte del parlante espressa con l’aggettivo “belli”. La corretta formulazione di questi elementi grammaticali è estremamente difficile da acquisire da parte degli apprendenti: devono farli concordare morfologicamente in genere e numero tenendo presente il contesto in cui si trovano che determina la scelta del deittico appropriato. Per questa ragione, si rende necessario lo svolgimento di compiti come il *task* proposto che facilitino l’apprendimento di questi contenuti e il miglioramento delle competenze comunicative citate.

Oltre alla competenza grammaticale, nel compito si cercava di far sviluppare negli apprendenti la loro competenza sociolinguistica, componente fondamentale di quella comunicativa, e acquisisce insieme alla competenza pragmatica un particolare rilievo a partire dagli studi di D. Hymes negli anni Settanta del secolo XX; in essi, il linguista e antropologo stabilisce nuovi criteri rispetto alla comunicazione dei messaggi, contrapponendosi in questo modo alla grammatica generativa. Hymes (1971) sostiene che qualsiasi tipo di comunicazione non possa non tenere in conto l'adeguatezza del messaggio rispetto alla situazione. Secondo il dizionario del Centro Virtual Cervantes⁹⁰, la competenza sociolinguistica è la capacità di produrre e di comprendere in modo adeguato le espressioni linguistiche nei differenti contesti d'uso. Il contesto comprende diverse componenti:

- Lo spazio e il tempo: include le coordinate spaziali e temporali in cui si svolge la comunicazione.
- La situazione: include tutte le circostanze attorno alle quali si costruisce il messaggio.
- I fattori socioculturali in cui avviene il messaggio e che condizionano la scelta dei marcatori linguistici e le norme di cortesia, tra altri.
- I fattori cognitivi: includono la conoscenza che gli interlocutori hanno del mondo nonché l'intenzionalità che deve adottare il messaggio.

⁹⁰Centro

Virtual

Cervantes:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolinguistica.htm

Altri autori parlano di competenza socioculturale (Van Ek, 1984) in quanto considerano la cultura il substrato sul quale si basano le scelte linguistiche del parlante. La competenza socioculturale è la capacità della persona per utilizzare la lingua in funzione della conoscenza che hanno del mondo i membri di una specifica comunità linguistica⁹¹. Difatti, il QCER non la include dentro le componenti della competenza comunicativa, bensì nelle competenze generali della persona (la identifica come “conoscenza socioculturale”), come una parte della conoscenza del mondo dandole “la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que en muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos”⁹².

All’invito della docente a “fare spese” al primo gruppo (in modalità presenziale) una delle apprendenti “rifiuta” la proposta con un intervento socialmente autentico e spontaneo che provoca la riformulazione della proposta da parte della docente per “convincere” l’alunna a partecipare:



⁹¹ Fonte: Centro Virtual Cervantes: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm

⁹² Fonte: *ibidem*.



Alla produzione erronea della seguente alunna risponde la docente ripetendo il suo messaggio ma sostituendo le parti sbagliate con un trattino, come tecnica per sollecitare all'apprendente l'autocorrezione che finalmente riesce a fare, di cui si fa eco un'altra studentessa:



In uno dei gruppi online, la docente interagisce con i due studenti che partecipano all'attività: nel primo intervento, lo fa riformulando la frase in un altro modo e scrivendo con la maiuscola l'avverbio "molto" affinché l'apprendente, nonché tutti i compagni, ne osservino la forma corretta. La sollecitazione al secondo studente affinché "entri" nel negozio a chiedere il prezzo non ottiene nessuna risposta. La mancata continuazione nei dialoghi virtuali è inevitabile: è possibile che l'apprendente non sia sempre disposto a partecipare a tutte le attività o non lo faccia sempre in modo completo, nella stessa maniera che non sempre consegna tutti i compiti al docente nell'aula presenziale. Fa parte della dinamica educativa:



In ogni caso, il ruolo del docente come "conduttore" lungo l'interazione è determinante nel raggiungimento degli obiettivi didattici, come sarà dimostrato nel seguente *micro task*.

Micro attività 5

Livello: A1 e A2

Titolo: “Al negozio di abbigliamento”

Dominio: pubblico.

Tema: Vita quotidiana, tempo libero. Oggetti: vestiario.

Modalità: presenziale e online.

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (grammaticale, lessicale e ortografica), sociolinguistica, pragmatica e interculturale.

Abilità: Produzione scritta e/o orale e comprensione scritta. Interazione scritta.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Modalità: presenziale e online.

Micro contenuti: Modello di lingua. Forme di congedo in situazioni formali.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

Materiali: Fotografie di vetrine con capi e accessori di abbigliamento.

Nell’ultima unità di acquisizione dedicata al vestiario, si è deciso di proporre l’elaborazione di un dialogo in un negozio di abbigliamento come *task* finale nel gruppo *WhatsApp*. Il micro *task* è stato svolto da quattro gruppi (di cui uno in modalità presenziale) e della totalità degli alunni (27), 13 hanno partecipato attivamente all’attività.

Ogni qualvolta due interlocutori intraprendono un dialogo, mettono in atto una serie di consocenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche che gli forniscono le informazioni e le strategie adeguate affinché il prodotto del processo mentale che avviene in frazioni di microsecondo sia socialmente, linguisticamente e pragmaticamente adeguato. La competenza sociolinguistica non può separarsi da quella

pragmatica, che viene definita come la capacità che permette di utilizzare la lingua con l'obiettivo di perseguire i propri fini attraverso la comunicazione. Difatti, spesso vengono unite nel concetto “competenza socio-pragmatica” composta da fattori prettamente pragmatici, fattori sociolinguistici e fattori culturali, e si manifesta ogni qualvolta l'apprendente adempie efficacemente le varie funzioni comunicative dal punto di vista dell'adeguazione sociale nella cultura della lingua oggetto di studio⁹³. Secondo il QCER, la competenza pragmatica comprende:

- La competenza discorsiva, che permette al parlante di scegliere forme e significati adatti a produrre coerentemente un testo o un messaggio.
- La competenza funzionale grazie alla quale il parlante è in grado di identificare nel proprio repertorio linguistico ed extralinguistico le espressioni e i significati che gli permettono di capire un messaggio a seconda dell'evento comunicativo in cui si produce, nonché scegliere quelli più adatti per produrre un messaggio in base alla funzionalità.
- La competenza di pianificazione per organizzare il testo in base all'argomento, l'intenzionalità e il destinatario a cui va rivolto.

D'altronde, la competenza sociolinguistica e pragmatica è strettamente vincolata alla competenza culturale e interculturale, che permette allo studente di gestire in modo corretto dialoghi e conversazioni evitando malintesi dovuti alla mancata conoscenza

⁹³ Fonte: Laboratorio Itals. Italiano come Lingua Straniera. Competenza socio-pragmatica (<http://www.italy.it/inozion/inoziolof.htm>)

della visione del mondo che hanno i parlanti della lingua meta. Il QCER non parla esplicitamente di competenza comunicativa culturale bensì della competenza pluriculturale e della conoscenza del mondo che farebbe parte della competenza socioculturale dell'individuo. Balboni (2014) la considera una competenza contestuale, strettamente legata alla competenza sociopragmatica, e ne distingue due sfaccettature strettamente vincolate che fanno parte imprescindibile nell'acquisizione di una lingua: la cultura e la civiltà. Si tratterà di competenza socioculturale se si apprendono nozioni in cui non esista un chiaro confronto fra due o più culture, mentre si parlerà di interculturalità sempre che si produca un evento comunicativo in cui l'apprendente debba confrontare aspetti della propria cultura e civiltà con quelli della lingua di studio (Balboni, 2014).

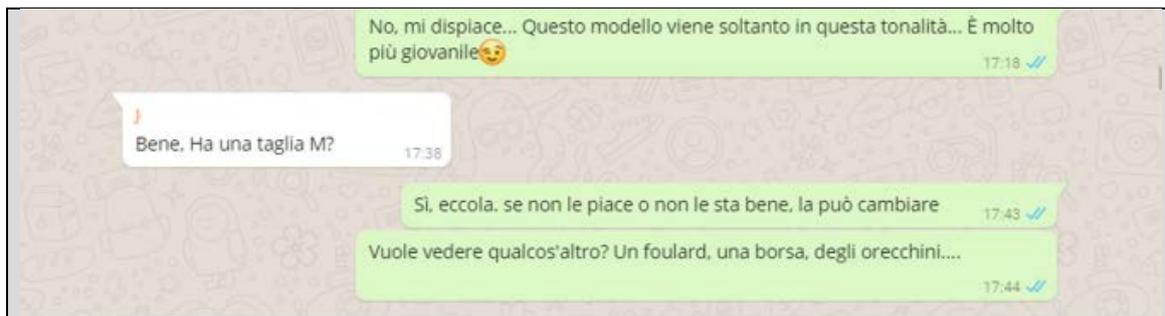
di conseguenza le abilità non saranno più solo quelle di comprensione, realizzazione di testi ma anche quelle di relazione interculturale; e le regole che governano eventi quali un incontro al bar, una conferenza, un gruppo di lavoro, non saranno più quelle proprie della cultura italiana, talvolta diverse tra nord e sud, ma l'interazione tra le regole sociali delle due culture (Balboni, 2014:125).

Analizzando la micro attività in questione, nel gruppo a modalità presenziale la proposta combina due *task*: in primo luogo si sollecita agli studenti di esprimere le loro preferenze davanti a una delle vetrine e, a continuazione, di “entrare” nel negozio:



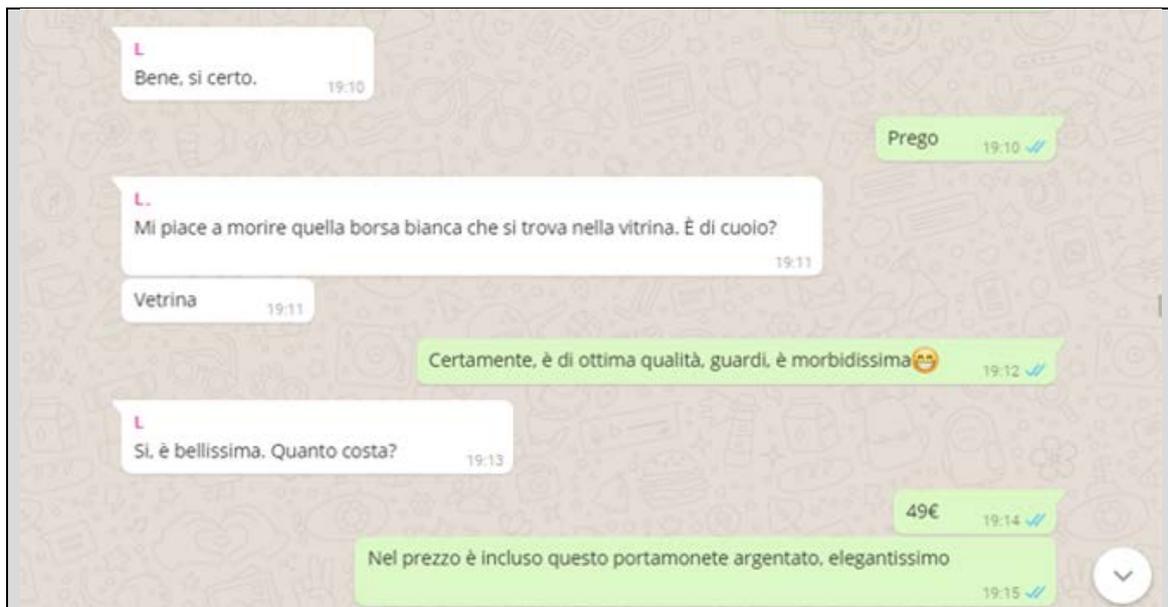
Il primo studente del gruppo, benché commetta alcuni errori di carattere lessicale (l'aggettivo *vaquera), morfologico (*me piace) o sintattico (*non grazie), dimostra di aver appreso le conoscenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche necessarie per interagire nella conversazione con il commesso in modo coerente, organizzato e fluido. Oltre alle strutture grammaticali e al lessico, lo studente utilizza in modo adeguato le sue conoscenze sociopragmatiche per iniziare, sviluppare e portare a termine il dialogo nel negozio (trattamento di cortesia, saluti formali, richieste cortesi...):



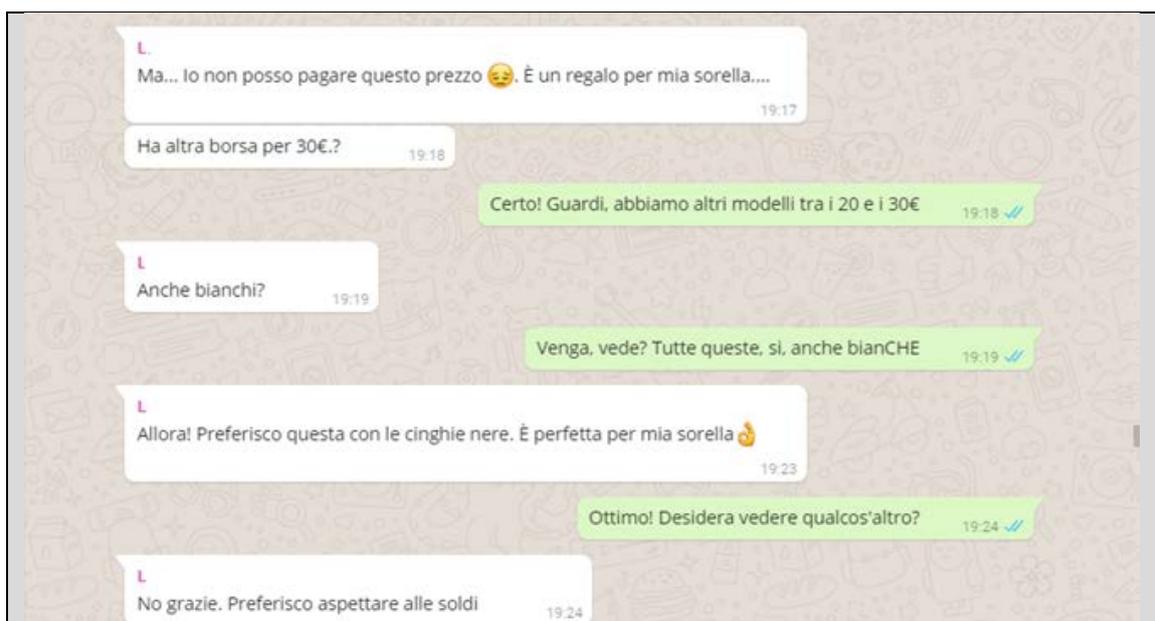


La seconda alunna che partecipa al micro *task* si immedesima talmente nella situazione che domanda al commesso se il negozio sia ancora aperto:





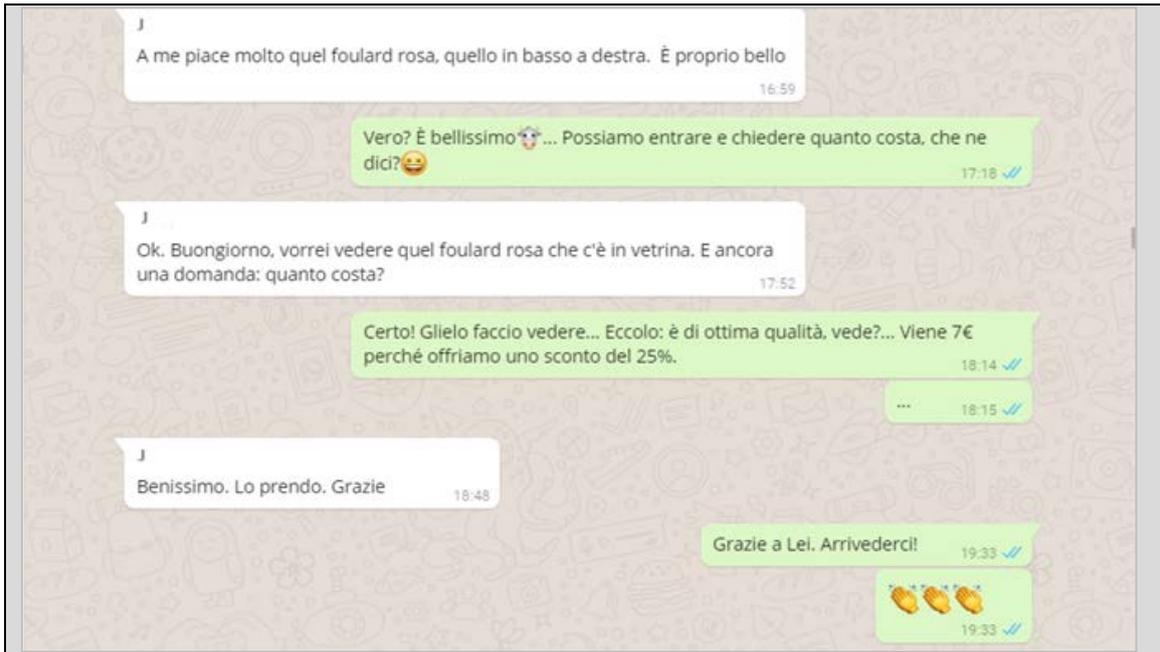
Come nel caso del primo apprendente, anche le battute della seconda studentessa sono adeguate al contesto e alla situazione; malgrado gli errori grammaticali e lessicali, la discente dimostra di possedere le competenze necessarie per destreggiarsi negli atti comunicativi compresi in questo dialogo: chiedere informazioni sull'oggetto che si vuole comprare, chiedere il prezzo, proporre un'alternativa, fare una richiesta...



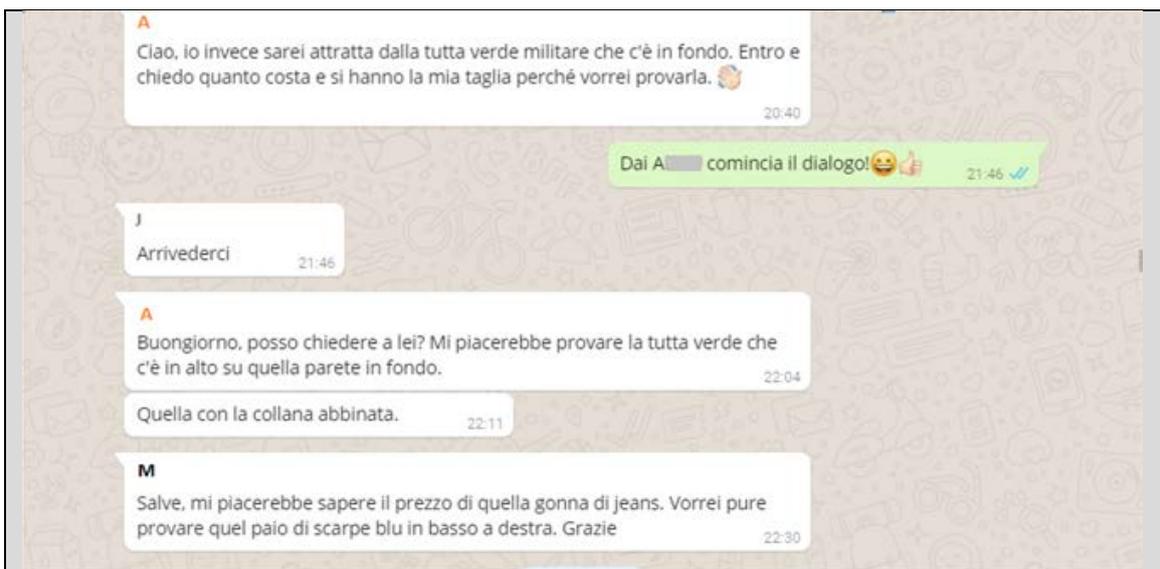


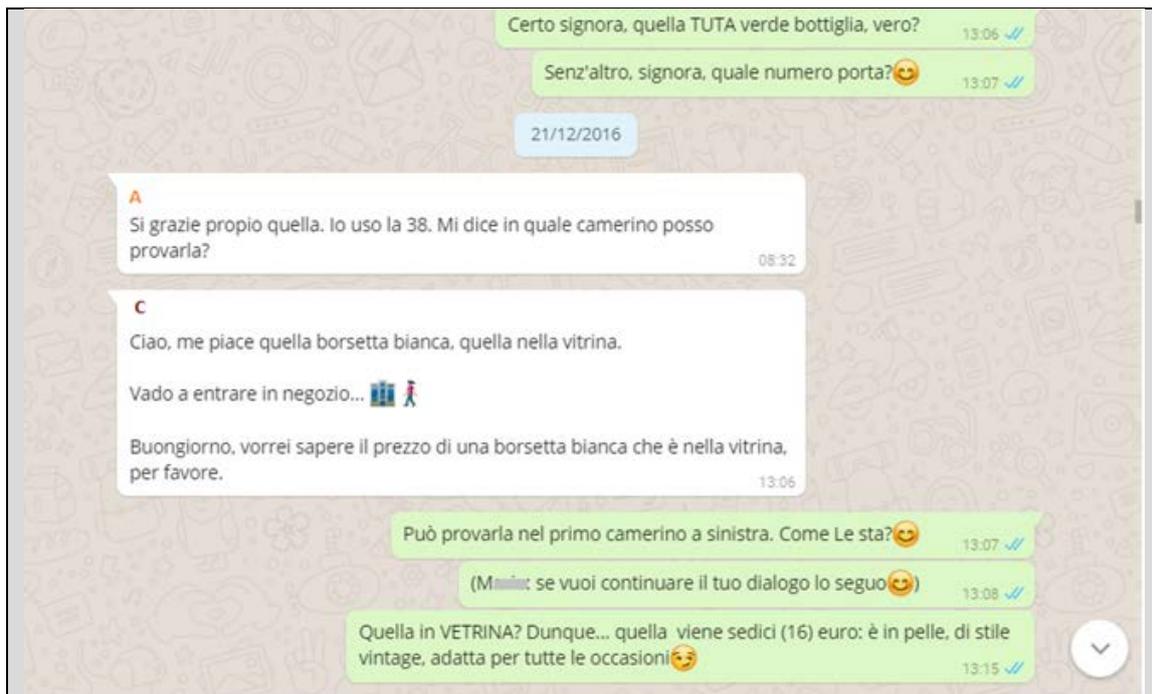
Gli interventi della docente non sollecitano la correzione da parte degli apprendenti ma si limitano a riformulare la frase che contiene l'errore evidenziando graficamente il termine corretto con le maiuscole. Con questa tecnica la fluidità del discorso non viene compromessa e i membri della *community* possono ugualmente riflettere sulle strutture e/o parole erronee. Nell'ultima battuta, la studentessa manifesta il suo entusiasmo con l'attività, che percepisce come un gioco.

Esempio di come la guida del docente nello svolgimento del *task* sia fondamentale, si osserva nel seguente gruppo in modalità online in cui alcuni degli alunni possiedono un elevato livello di competenza pragmatica che gli permette di accettare e, addirittura di intraprendere spontaneamente, il dialogo all'interno del negozio.

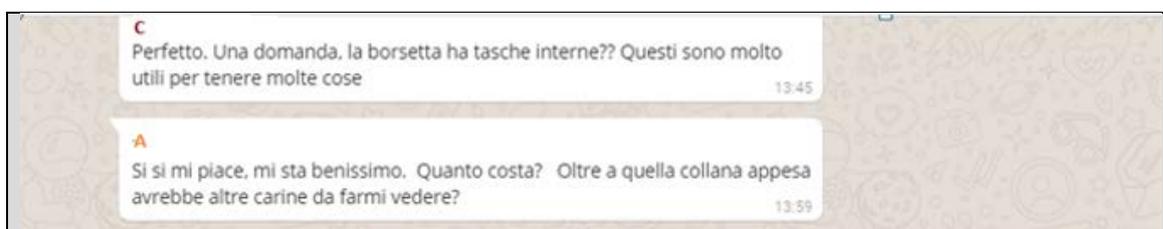


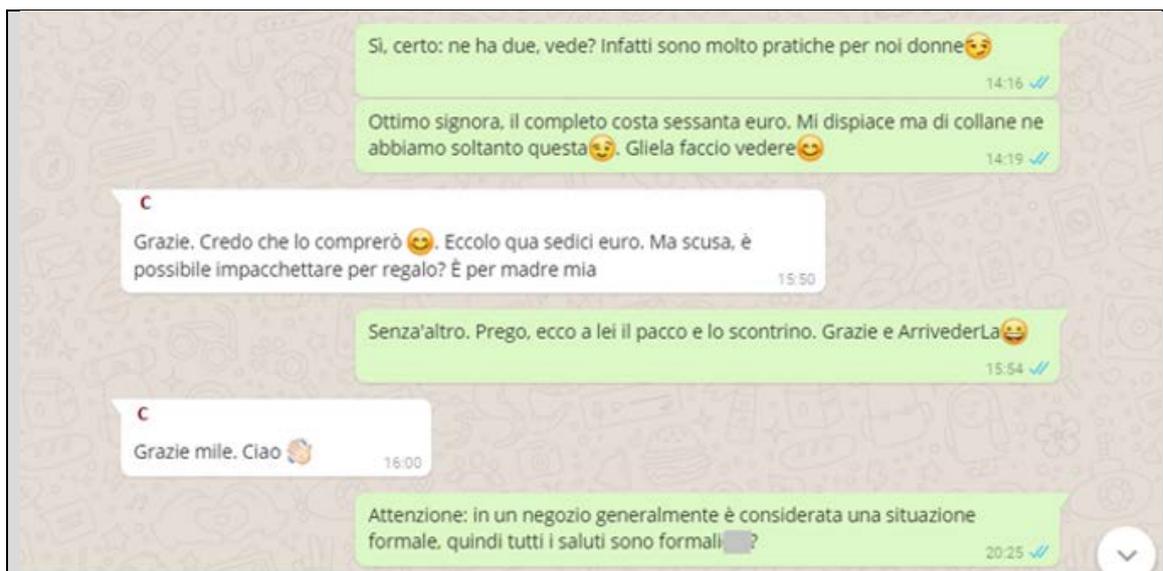
La partecipazione simultanea dei vari componenti del gruppo costringe la docente a seguire due o tre conversazioni parallele: questa circostanza è inevitabile nelle interazioni online dato che non è possibile rispettare i turni “di parola”; per evitare la confusione tra i diversi dialoghi, gli interventi dell’insegnante sono di fondamentale importanza affinché a tutti risultino chiari i fili del discorso:





Anche in questo gruppo, la docente non interrompe la fluidità del dialogo e sceglie di evidenziare con le maiuscole la correzione dei termini sbagliati. Solo alla fine della conversazione fornisce una micro spiegazione sociolinguistica sulla situazione formale dell'evento comunicativo, che determina la scelta di forme di cortesia, come è il caso dei saluti. Come si può osservare, l'apprendente dopo la riflessione e l'osservazione di altri esempi dati dai suoi compagni, ripete, correttamente, il saluto di congedo. È, nuovamente, una dimostrazione di come l'apprendimento in comunità sia efficace e costruttivo:





La pratica esercitata nell'applicazione della *community* ha facilitato l'apprendimento delle strategie necessarie per l'interazione orale (come è stato fatto nell'aula durante la lezione posteriore con i gruppi della modalità presenziale). Indubbiamente, il processo di apprendimento delle conoscenze, competenze e strategie necessarie per mantenere una conversazione di questo tipo può prodursi attraverso diversi canali, materiali e risorse didattiche, ma il SMLL fornisce al discente l'opportunità di condividere le proprie produzioni con gli altri membri della comunità di apprendimento, riflettere sugli errori grazie all'autocorrezione e alla correzione degli altri testi; può, in definitiva, continuare a imparare in qualsiasi momento fuori dalle limitazioni dell'aula, o della scrivania, o della biblioteca; in definitiva *anywhere* e *anytime*, semplicemente scorrendo

il dito nella *chat* del gruppo. Proponendo questo *role play* attraverso il gruppo *WhatsApp*, l'azione didattica ha promosso:

- il coinvolgimento degli apprendenti nell'attività;
- la diminuzione del filtro affettivo;
- l'aumento della motivazione;
- lo sviluppo delle competenze perseguite all'interno dell'unità didattica;
- la condivisione e la costruzione della conoscenza.

Lo svolgimento di tre *task* di una stessa unità didattica attraverso l'applicazione *WhatsApp* ha permesso agli apprendenti, con solo scorrere il dito lungo la *chat*, di avere a disposizione dei modelli di lingua racchiusi in micro contenuti, costruiti in collaborazione all'interno della propria comunità di apprendimento. Non si tratta più di esempi esterni, elaborati dagli autori dei manuali di testo, ma di micro contenuti creati e corretti dai propri apprendenti. Sotto la guida del docente, l'apprendente ha partecipato attivamente alla costruzione della conoscenza individuale e collettiva creando, all'interno della *community*, buona parte dei contenuti di ogni sequenza didattica dell'unità. In questo modo, lo sfruttamento didattico del *WhatsApp* è potenziato al massimo.

5.7. *WhatsApp*, risorsa glottodidattica per la trasmissione della cultura

L'applicazione *WhatsApp* può essere sfruttata da tutti i membri della comunità di apprendimento come strumento trasmettitore della cultura della lingua oggetto di studio. L'apprendimento di una lingua non può essere scisso dall'apprendimento della cultura

che la sostiene, la cultura con la C maiuscola, la quale comprende tutte le sue manifestazioni artistiche. D'altronde, l'internazionalizzazione dei mercati economici e la globalizzazione culturale hanno aumentato le relazioni tra persone appartenenti a differenti paesi e culture, senza dimenticare la diversità culturale conseguenza dei fenomeni migratori all'interno di molti paesi (Tato, 2014). Come segnala Balboni (2014), la finalità della tradizione glottodidattica della lingua italiana significava accedere alla sua ricca cultura. Nell'ambito dell'apprendimento delle lingue, l'evoluzione verso l'insegnamento della competenza comunicativa ha comportato dare anche rilievo alla società e alla cultura a causa del forte vincolo che stabilisce l'apprendente con la lingua che studia. Nel caso della lingua italiana, non sono pochi gli studenti che si avvicinano al suo studio attratti da un aspetto, o più di uno, del suo ricco patrimonio: l'arte, la musica, la letteratura, la filosofia e la cultura enogastronomica di cui l'Italia è maestra. In conseguenza, proporre delle attività che favoriscano l'apprendimento della cultura degli abitanti di cui l'apprendente ne studia la lingua è un aspetto fondamentale dell'azione didattica. A continuazione si presentano diversi esempi di micro attività che contribuiscono allo sviluppo della competenza socioculturale italiana proposte a gruppi di livello A1 e A2:

Micro attività 6
Livello: A1
Titolo: “Il quartiere di Trastevere”
Dominio: professionale
Tema: Vita quotidiana, ozio, turismo
Modalità: online.
Competenze comunicative sviluppate: linguistica (lessicale e semantica, fonologica e

ortoepica, grammaticale) socioculturale e pragmatica (discorsiva e di pianificazione).

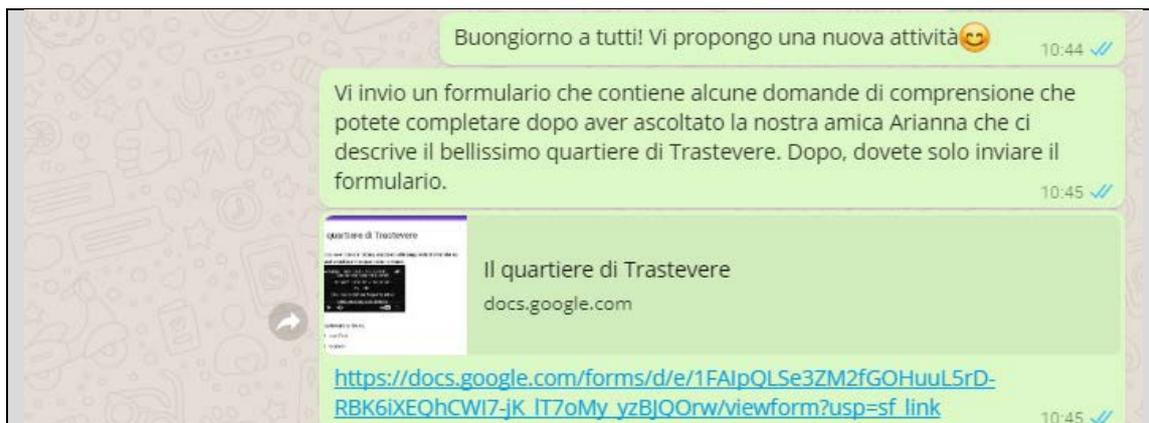
Abilità: Comprensione orale.

Metodologia: lavoro individuale.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*. Formulario Google Forms.

Materiali: Video Youtube.

La micro attività è stata proposta a uno dei gruppi online di studenti di Turismo dell'UNED con l'obiettivo di promuovere la loro competenza culturale attraverso l'ascolto e la visione di un video in cui una ragazza descrive il quartiere di Trastevere, uno dei più caratteristici di Roma.



Come si può osservare nell'immagine, attraverso l'applicazione *WhatsApp* è stato inviato un formulario *Google Forms* che includeva il link diretto al video e delle domande di comprensione⁹⁴. L'obiettivo era sviluppare la loro abilità di comprensione orale e le loro conoscenze in materia culturale, oltre a sviluppare la competenza grammaticale, fonologica e semantica.

⁹⁴ Il link al formulario è: <https://goo.gl/forms/1VMV76UjXgBDHEC53>. Alcuni giorni dopo, sono state fornite le risposte alle domande di comprensione.

La scelta del materiale audiovisivo autentico è stata determinata con la finalità di proporre agli studenti una micro attività attraverso il gruppo che contribuisse allo sviluppo dell'abilità di comprensione orale. Il video, con una durata di 2 minuti e 40 secondi, è un esempio di materiale autentico, una tipologia di materiale che offre una serie di vantaggi dal punto di vista glottodidattico:

Il materiale autentico, sia esso in forma di testo, ipertestuale, audiovideo, possiede caratteristiche organizzative peculiari come l'utilizzo di registri linguistici (per esempio, il linguaggio accademico del diritto e dell'economia) e lessico specialistici, elementi tipici di coesione e coerenza testuali, strutture fraseologiche e sintattiche, ed altri aspetti retorici. Inoltre, il materiale autentico offre informazioni relative a fatti e situazioni reali e le tecniche di selezione e adattamento possono portare al risultato che il contenuto e la LS che lo veicola diventino entrambi obiettivi didattici (Zorzi e Guglielmi, 2008).

Lo sfruttamento del materiale autentico non deve essere proposto esclusivamente dal docente: l'apprendente può contribuire alla costruzione della conoscenza culturale del gruppo condividendo le proprie immagini, come nella seguente micro attività.

Micro attività 7

Livello: A2.

Titolo: “I luoghi che ci piacciono”.

Dominio: pubblico.

Tema: Vita quotidiana, ozio, viaggi.

Modalità: presenziale e online.

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (lessicale e semantica, grammaticale, ortografica) socioculturale e pragmatica.

Abilità: Comprensione e produzione scritta⁹⁵.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Micro contenuti: Modello di lingua.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

Materiali: Fotografie.

La micro attività è stata proposta a tutti i gruppi di livello A2, sia in modalità presenziale che online, in coincidenza con le vacanze di Pasqua e con l’obiettivo di esercitare l’abilità della produzione scritta di un testo più lungo di quelli a cui erano abituati nel livello precedente. L’immagine come risorsa didattica che fornisca un *input*

⁹⁵ Per quanto riguarda la comprensione scritta e la produzione scritta, il QCER stabilisce che gli studenti di livello A2 siano in grado di leggere testi brevi e semplici che contengano lessico molto frequente, nonché raccogliere informazione specifica da messaggi dell’ambito quotidiano, come possono essere annunci pubblicitari, opuscoli, menù, orari, e lettere di carattere personale brevi e non complesse. L’apprendente che ha raggiunto questo livello legge e capisce informazioni di uso quotidiano come le insegne stradali, i tabelloni informativi di una stazione o i cartelli nel luogo di lavoro come istruzioni o avvisi di pericolo. Allo stesso modo, è in grado di scrivere messaggi semplici relativi alle necessità immediate o lettere brevi su argomenti conosciuti come ringraziare qualcosa a qualcuno e scrivere su aspetti quotidiani del suo intorno: persone, luoghi, esperienze di studio o di lavoro presente o passate, nonché sulla sua famiglia. È altrettanto capace di descrivere brevemente fatti, attività ed esperienze personali (Consiglio d’Europa, 2002).

per la produzione orale e/o scritta è ampiamente sfruttata in tutte le aule di lingue. Negli esempi che seguono, l'immagine descritta dal discente con un messaggio scritto persegue due chiari obiettivi: 1) la condivisione di micro contenuti culturali (in questo caso la descrizione di una località italiana) elaborati dai propri studenti e 2) lo sviluppo della competenza linguistica e pragmatica nonché l'abilità di produzione e comprensione scritta. Il risultato è la costruzione della conoscenza collettiva nello sviluppo delle competenze interessate. All'attività hanno partecipato un numero totale di dodici alunni di cui a continuazione si presentano le produzioni di uno dei gruppi online:



The image shows a screenshot of a WhatsApp chat interface. The background is a light-colored pattern of various icons. On the right side, there is a photo of a village with yellow buildings and a green field in the foreground, with snow-capped mountains in the distance. Below the photo, there is a text message in a light green bubble. Below the text message, there are three more messages in light green bubbles, each with a timestamp and a double-checkmark icon.

Questa foto è la periferia del paese delle mie zie, San Daniele del Friuli, in provincia di Udine. È una località di montagna, al norddest dell'Italia. Nella foto si vedono le Alpi in fondo e dietro alle case basse c'è un bosco. Mi piace molto San Daniele perché è un paese pieno di vita con molte attività culturali, soprattutto d'estate quando fa bel tempo. 10:23 ✓✓

Questo è un esempio del testo che potete elaborare 😊 10:24 ✓✓

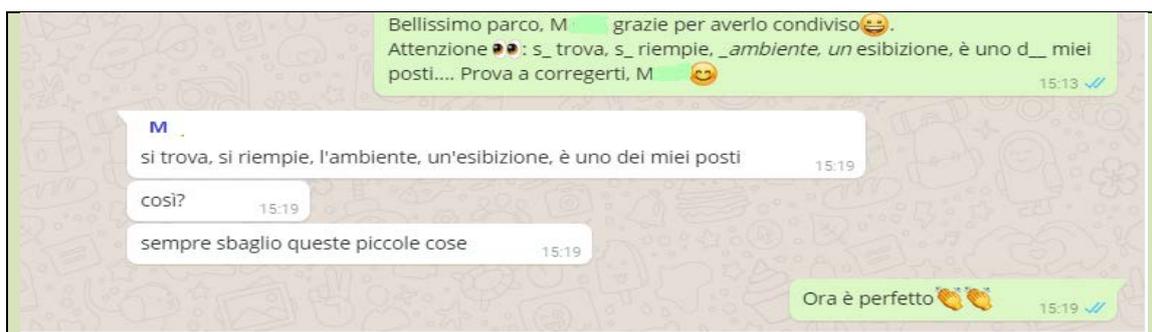
Se avete dei dubbi, chiedetemi pure 10:24 ✓✓

Potete inviare i vostri testi e foto fino a domenica 😊 10:25 ✓✓



Nella prima descrizione quasi tutti gli errori sono provocati dal correttore automatico dell'applicazione, uno dei problemi più frequenti nella redazione dei messaggi scritti; si consiglia, pertanto, di selezionare sempre nel comando della tastiera la lingua oggetto di studio. Dopo le produzioni dei seguenti studenti, si può osservare che gli interventi della docente (sostituendo l'errore con un trattino) cercano sempre di promuovere l'autocorrezione:





Altre micro attività che hanno favorito lo sviluppo della competenza socioculturale e interculturale attraverso i gruppi di *WhatsApp* sono state proposte ai gruppi di livello A2 nel corso dell'unità didattica dedicata al mondo del cinema, la musica e il teatro in Italia di cui si espongono alcuni esempi a continuazione.

Micro attività 8

Livello: A2.

Titolo: “Personaggi del cinema e della musica”.

Dominio: pubblico.

Tema: Vita quotidiana, ozio, mondo dello spettacolo.

Modalità: presenziale.

Competenze comunicative sviluppate: linguistica (lessicale e semantica, grammaticale, fonologica), socioculturale, sociolinguistica e pragmatica.

Abilità: Produzione e comprensione scritta. Comprensione orale e produzione orale⁹⁶.

Interazione orale.

Metodologia: Socio-costruttivista, cooperativa.

Risorse tecnologiche implementate: *WhatsApp*.

Materiali: Testi e immagini Internet. Video Youtube e podcast.

Alla fine della prima unità di acquisizione, in cui si presentano alcuni dati sulla vita di alcuni personaggi italiani del mondo dello spettacolo, si è proposto per la lezione successiva una micro attività collaborativa sfruttando il gruppo di *WhatsApp* come deposito di micro contenuti culturali elaborati dai membri della *community*: ogni studente del gruppo ha cercato in Internet dati sulla biografia dei seguenti personaggi: Ennio Morricone, Silvana Mangano e Mariangela Melato e li ha condivisi nel gruppo:

⁹⁶ Gli apprendenti, al livello A2 sono in grado di capire parole ed espressioni frequenti su argomenti appartenenti all’ambito personale, familiare e quotidiano (lavoro, ozio...) nonché le idee principali di messaggi e istruzioni brevi e semplici. Capiscono le idee principali sempre che il discorso sia articolato chiaramente e lentamente. A questo livello sono capaci di produrre messaggi brevi e semplici su questioni quotidiane nonché descrivere brevemente oggetti, fatti e attività quotidiane. Sono in grado di descrivere e presentare persone, esprimere i propri gusti e narrare eventi articolati in modo semplice. Sono capaci di fare discorsi brevi e preparati, previamente, su argomenti conosciuti. Possono descrivere i propri programmi e appuntamenti, attività passate ed esperienze personali. Sono in grado di interagire se gli si rivolgono domande brevi e semplici su temi conosciuti (Consiglio d’Europa, 2002).

J

Ennio Morricone è un compositore, musicista e direttore d'orchestra italiano. Ha scritto e composto le musiche per più di 500 film e serie TV. È nato a Roma nel 1928 e alle 8 anni già aveva composto la sua prima opera. Le sue colonne sonore più famose sono: La Missione, Gli Intoccabili d'Eliot Ness, I giorni del cielo, Nuovo Cinema Paradiso, C'era una volta in America, ecc.

Nel 2007 ha ricevuto il premio Oscar onorario alla sua carriera e nel 2016 ha ottenuto il suo secondo Oscar per le partiture del film di Tarantino Gli Odiosi Otto.

Ha venduto più di 70 milioni de copie. 13:01

Questa canzone, della colonne sonore del film La Missione, è la mia preferita: 13:02



El oboe de Gabriel. Ennio Morricone (La Misión)
<http://www.vocesparalapaz.com> Concierto "Voces para la Paz"
 (Músicos Solidarios) 2011 JUNTOS EN EL CINE Auditorio Nacional de
www.youtube.com

<https://youtu.be/4QeDOT2Fqb0> 13:02

Grazie G ! Hai ragione: la melodia di questa colonna sonora è molto bella 😍 13:32 ✓

C.

Silvana Mangano
 Attrice italiana.

È nata a Roma il 21 aprile del 1930, suo padre era siciliano e sua madre era una modello Inglese.

Nel 1946 il suo ragazzo era Marcello Mastroianni e Per queste motivo ha girato il suo primo film.

A 19 anni, nell 1946 rodò il film RISO AMARO siendo il produttore Dino de Laurentiis, sono sposati questo stesso Anno.

Silvana Mangano a 19 anni era una bomba sexual, la maglietta che portava nel film RISO AMARO non ha superato ne KIN NOVAK nel film "Vertigini "

Nel 1947 ha partecipato nel concorso di bellezza Miss Italia che alle fine lo ha vinto Lucia Bosé.

Ha avuto Quattro figli, un maschio e tre femmine.

Sono separata nell'anno 1986 E sono trasferita a Madrid dove abitava sua figlia Francesca, chi era sposata con il figlio del regista spagnolo Vicente Escriva.

È morta a Madrid nell'anno 1989 nella clinica privata LA LUZ , dopo avere stato quasi un mese in coma.

Marcello Mastroianni aveva detto di lei:
 "Silvana doveva avere rimanersi con me, stavamo fatti l'uno per l'altro, però allora io non era nessuno e lei era ambiziosa, si era sposata con Dino per interesse e non è stato felice e neanche io" 21:49

P
 Mariangela Melato è stata un'attrice italiana.
 È nata a Milano, nel 1941.
 Da giovane studiò pittura, e così che per pagarsi i corsi di recitazione ha lavorato disegnando manifesti ed anche come vetrinista a La Rinascente (grandi magazzini italiani).
 Nel 1960 ha debuttato come attrice nel teatro, con l'opera "Binario Cieco". Dopo anni di lavoro nel teatro in cui ha lavorato con grandi registi come Dario Fo, Visconti e Roconconi, ha debuttato nel cinema col film horror "Thomas e gli indemoniati".
 Il successo è arrivato negli anni 70 per la sua partecipazione in film drammatici e commedie di successo. In questo periodo ha ricevuto la maggior parte dei suoi premi cinematografici:
 - 4 David di Donatello alla migliore attrice
 - 5 Nastro d'argento alla migliore attrice
 - 2 globi d'oro
 - 1 Ciak d'oro
 In ambito teatrale ha vinto 2 premi Ubu e 2 Eleonora Duse come migliore attrice.
 Negli anni 90 e 2000 ha lavorato per la TV.
 In gennaio 2013 è deceduta all'età di 71 anni per un tumore.

16:15



Mariangela Melato

16:16

All'interno della stessa unità didattica, alla fine della seconda unità di acquisizione focalizzata sulla musica, ognuno ha condiviso il video o il *podcast* della propria canzone preferita:

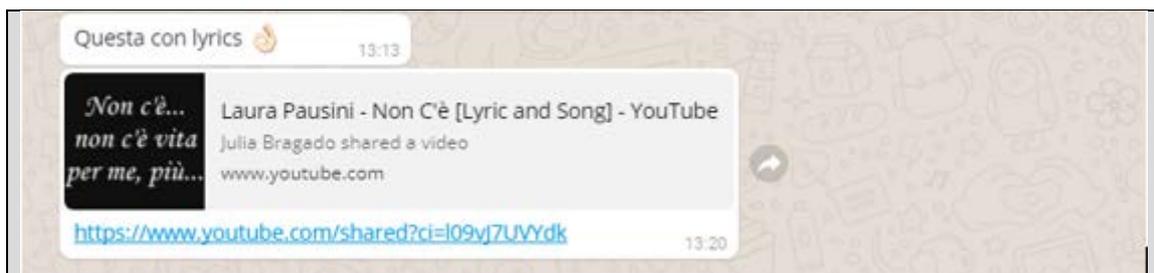
Un karaoke 🎵 🤩 13:05



Laura Pausini - Strani Amori + lyrics - YouTube
 Julia Bragado shared a video
 www.youtube.com

<https://www.youtube.com/shared?ci=XqpK1h2DrSI>

13:12

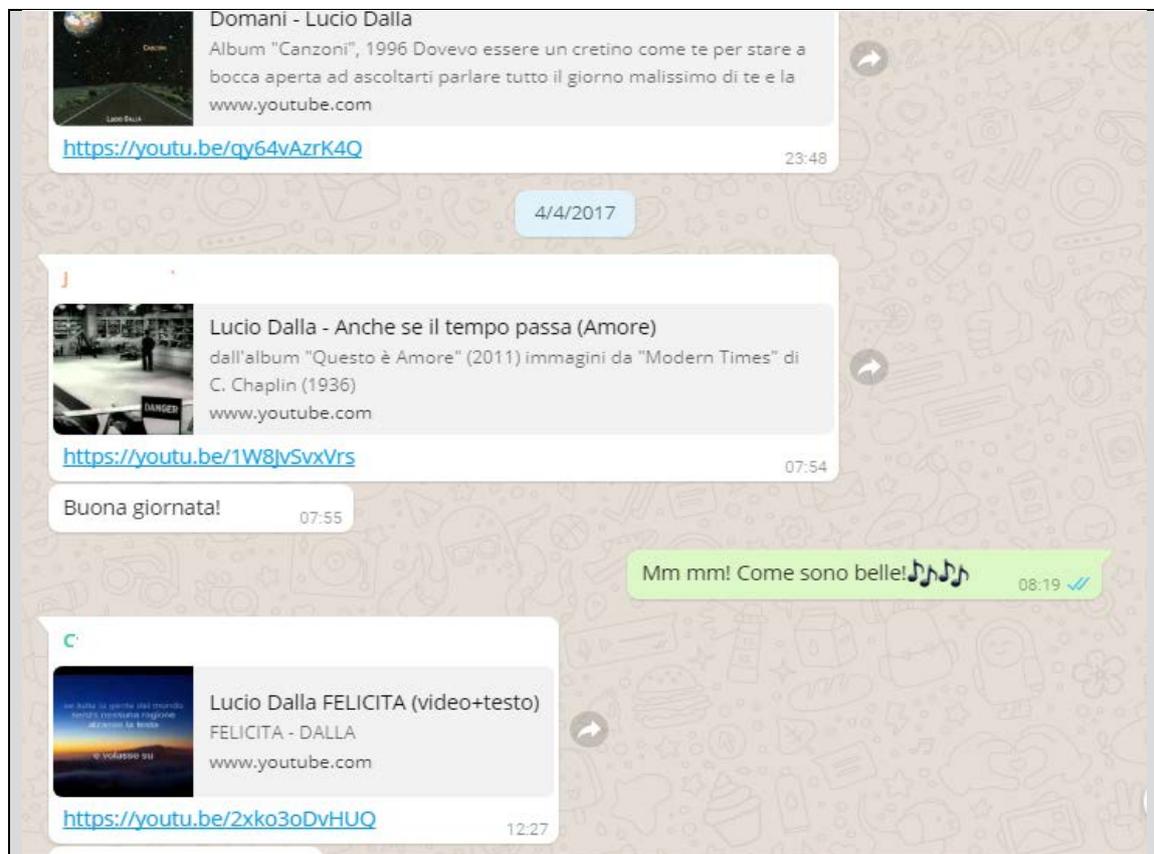


E il buon ambiente del gruppo si manifesta nell'interazione spontanea e lo scambio di battute; c'è stato chi si è lanciato addirittura con il ritornello di una delle canzoni⁹⁷:



⁹⁷ Audio del ritornello cantato dall'alunna.

Nell'esempio seguente, il gruppo *WhatsApp* è stato utilizzato per condividere nuove canzoni di Lucio Dalla, dopo le informazioni viste in classe sul cantautore:



Con un altro gruppo si è unito l'utile con il dilettevole: la coincidenza della visione di un film di Nanni Moretti ("Mia madre", 2015) con l'unità didattica sul cinema e il teatro ha favorito lo svolgimento della seguente micro attività con l'obiettivo di approfondire la vita e la produzione del regista italiano: dopo aver cercato informazioni sulla sua vita e la sua filmografia, tre studenti hanno preparato e simulato un'intervista in cui le due "attrici" svolgevano il ruolo delle giornaliste e lo studente, quello del regista⁹⁸. L'intervista è stata registrata e, posteriormente, condivisa nel gruppo *WhatsApp*. La micro attività è stata di grande aiuto per lo sviluppo della competenza comunicativa in

⁹⁸ Immagine scattata agli alunni partecipanti: Sergio R., Cristina B. e Claudia L.

tutte le sue componenti (linguistica, sociolinguistica, pragmatica, interculturale) e ha favorito l'abilità dell'interazione nonché della comprensione e della produzione orale:



Tuttavia, le elaborazioni più interessanti dal punto di vista pedagogico sono i contributi che gli apprendenti hanno effettuato in modo spontaneo, frutto del proprio coinvolgimento nel processo didattico come si osserva nei seguenti esempi in cui non solo la docente ma, soprattutto i discenti, hanno utilizzato le caratteristiche *social* dell'applicazione per condividere testi, immagini e altre manifestazioni culturali, quali canzoni e prodotti *made in Italy*, contribuendo alla costruzione della competenza socioculturale del gruppo. Sia con i gruppi in modalità presenziale che *e-Learning*, nel corso della sperimentazione didattica spesso sono stati i propri studenti a contribuire spontaneamente alla diffusione della cultura italiana attraverso il gruppo, nel corso delle proprie esperienze fuori dall'aula: mentre viaggiavano per l'Italia o si trovavano immersi in eventi culturali italiani nel proprio paese (assistenza ad atti culturali, ristoranti o locali italiani, p.es.). Immagini ed esperienze venivano “catturate” dallo

smartphone con una semplice fotografia o la registrazione di un video e condivise con entusiasmo in un chiaro esempio di *u-Learning* e di *seamless learning*. Il gruppo del corso di italiano è diventato un deposito di informazioni assolutamente originale e personale e la sua condivisione con i membri della *community* ha favorito, indubbiamente, lo sviluppo delle competenze comunicative, specialmente della competenza socioculturale e interculturale. Gli esempi seguenti sono una dimostrazione del passaggio dall'educazione tradizionale (in cui la conoscenza era trasmessa esclusivamente dall'alto verso il basso) alla condivisione democratica e partecipativa del sapere:



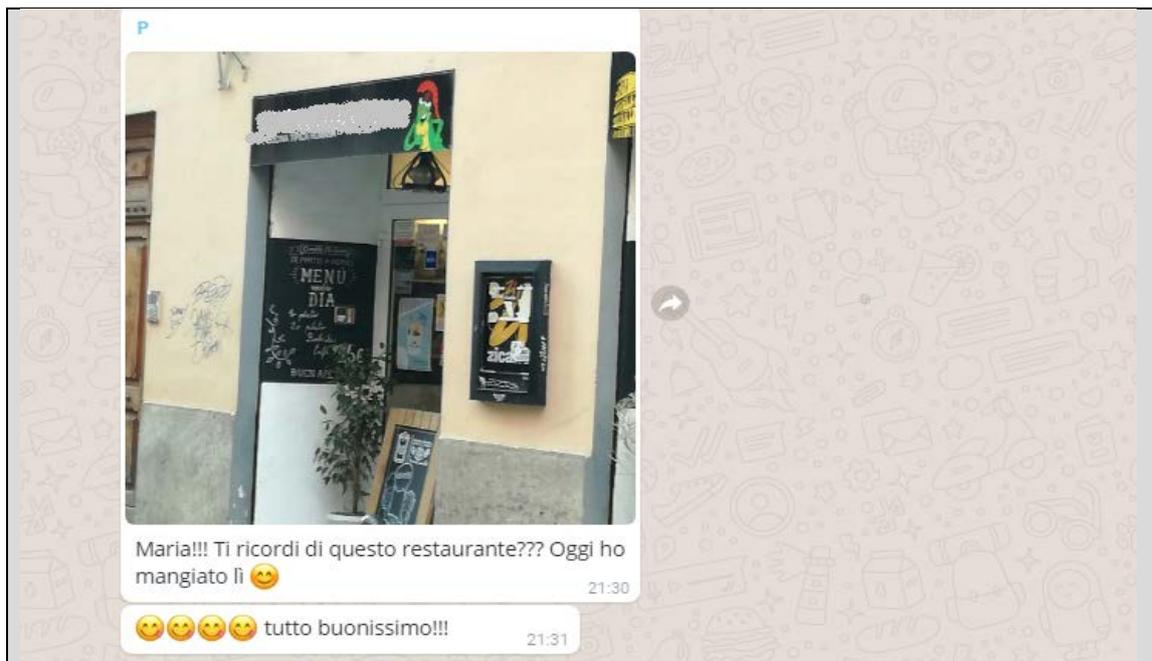
I viaggi nel paese dove si parla la lingua oggetto di studio rappresentano l'occasione perfetta per vivere esperienze culturalmente autentiche: i propri sensi sono all'erta per catturare i momenti vissuti: che miglior modo che con un'immagine scattata dallo smartphone e condivisa attraverso il *WhatsApp*, come questa fotografia della studentessa che si trovava a Firenze:



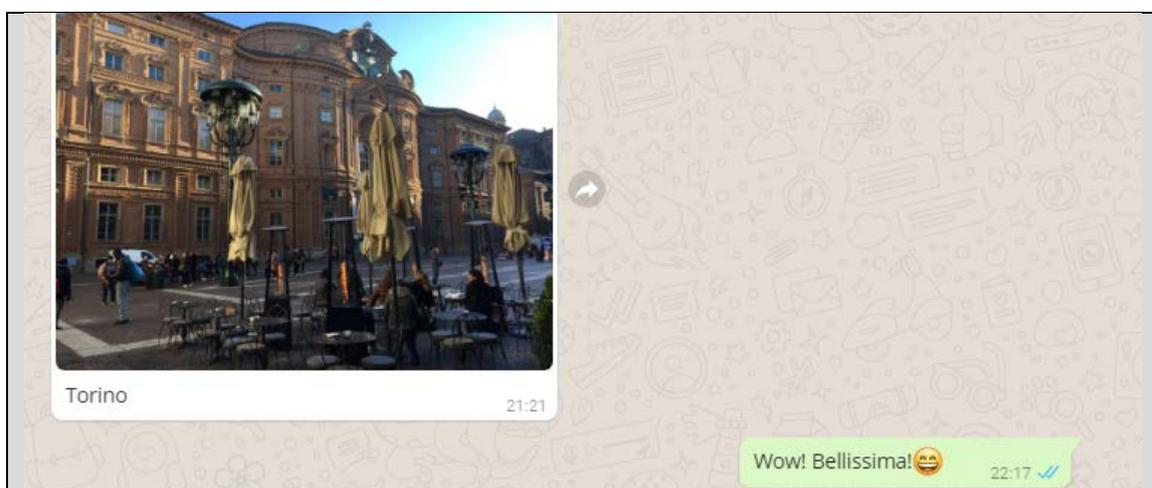
Certamente la gastronomia italiana (uno degli aspetti della cultura più apprezzati dagli studenti) non poteva mancare nella cattura delle immagini, come questo dolce tradizionale del giorno di San Giuseppe fotografato da un'alunna e condiviso attraverso il gruppo *WhatsApp* insieme all'informazione della tradizione gastronomica:



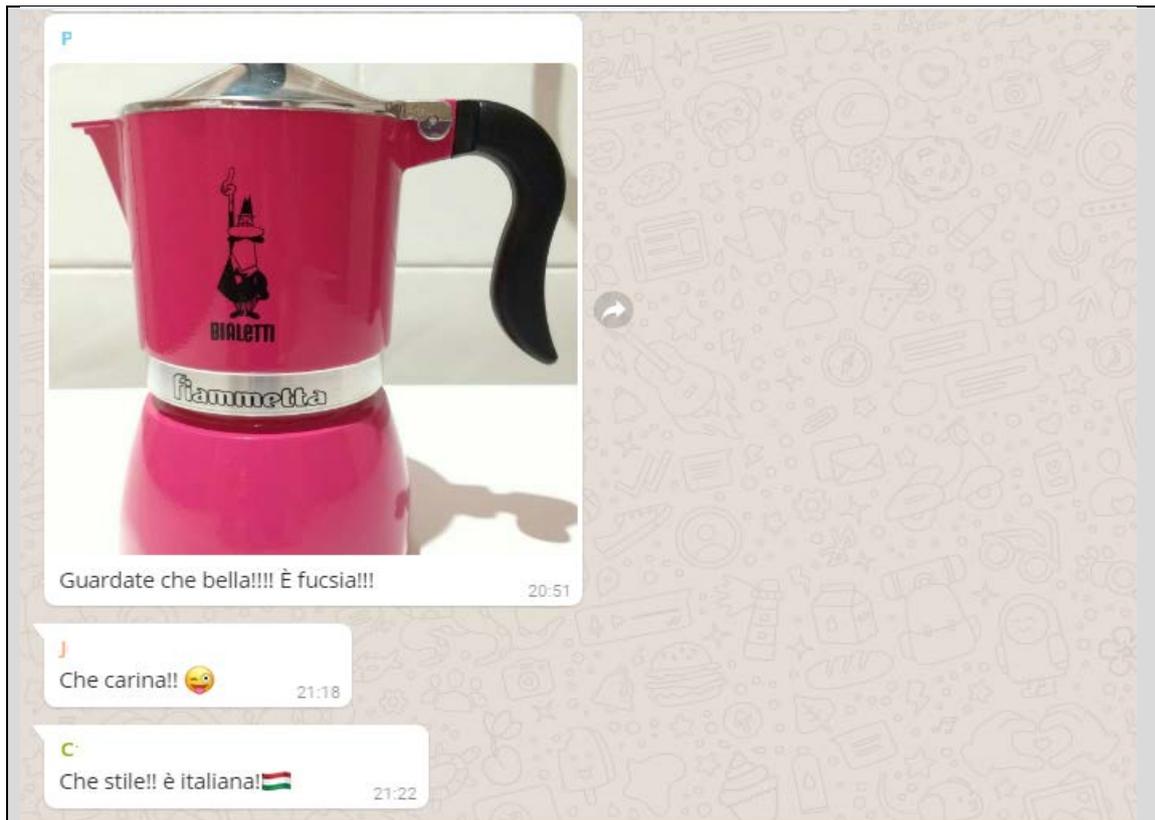
O la fotografia di un ristorante italiano in un'altra città, durante un fine settimana:



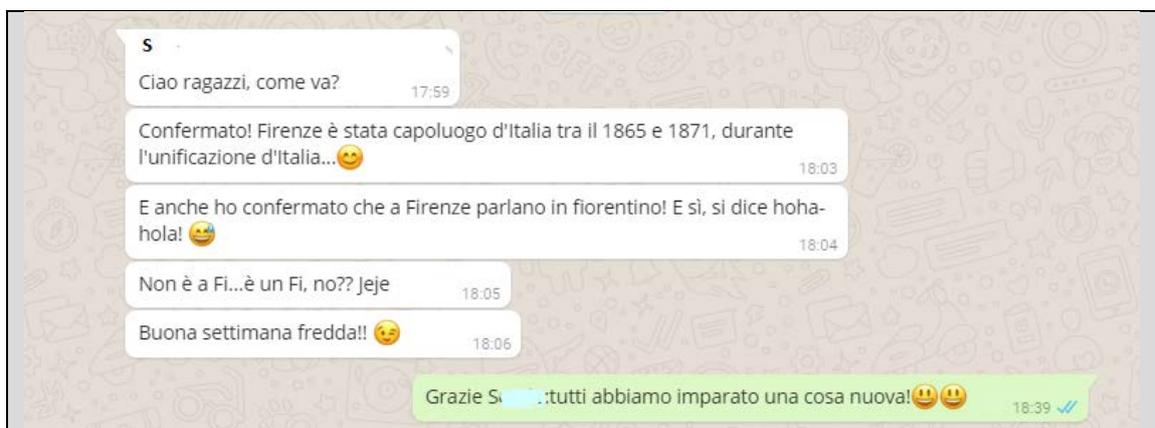
In un altro gruppo, la condivisione di immagini scattate nella città di Torino nel corso dei frequenti viaggi di due degli apprendenti, arricchisce il gruppo *WhatsApp* con micro contenuti culturali su questa città italiana:



Fare acquisti per la propria città può diventare un'occasione perfetta per condividere con il gruppo di italiano l'emozione alla visione di una caffettiera *made in Italy*:



Un interessante esempio di come l'applicazione *WhatsApp* possa servire come piattaforma per la comunità di apprendimento, è l'intervento dello studente che invia un messaggio al gruppo condividendo la ricerca effettuata a partire da un dubbio culturale sorto durante la lezione:



La seguente sequenza di micro attività di uno dei gruppi in modalità presenziale si trasforma, spontaneamente, in un'opportunità di apprendimento di un nuovo termine, "pimpante", a partire dall'intervento di un'alunna che condivide un "meme"⁹⁹, dando luogo a una spontanea catena di reazioni:



⁹⁹ Meme s. m. Singolo elemento di una cultura o di un sistema di comportamento, replicabile e trasmissibile per imitazione da un individuo a un altro o da uno strumento di comunicazione ed espressione a un altro (giornale, libro, pellicola cinematografica, sito internet, ecc.). I memi digitali sono contenuti virali in grado di monopolizzare l'attenzione degli utenti sul web. Un video, un disegno, una foto diventa meme (termine coniato nel 1976 dal biologo Richard Dawkins ne *Il gene egoista* per indicare un'entità di informazione replicabile) quando la sua «replicabilità», che dipende dalla capacità di suscitare un'emozione, è massima. (Federica Colonna, *Corriere*, 18 dicembre 2011, La Lettura, p. 9) • Un "meme", nel gergo della Rete, un "miim" nella pronuncia inglese, diffuso attraverso i meccanismi delle nuove tecnologie e dei nuovi prodotti, hashtag, Facebook, blog, email, YouTube, usato a volte per fare pubblicità commerciale. Chiunque può entrarvi e uscirne, anche lasciando un messaggio, un suggerimento, una spiata nella cassetta postale [...] (Vittorio Zucconi, *Repubblica*, 6 marzo 2012, Prima Pagina). Dall'ingl. *meme*, a sua volta ricavato dal greco *mímēma* 'imitazione' (http://www.treccani.it/vocabolario/meme_%28Neologismi%29/).



Alla luce dell'analisi di tutti gli esempi esposti, si può affermare che l'app. *WhatsApp* contribuisca allo sviluppo della competenza socioculturale: grazie al carattere *social* dell'applicazione, l'esperienza dell'apprendimento collettiva si produce in un contesto informale (nel corso delle esperienze vitali degli apprendenti), ubiquo e ininterrotto in quanto favorisce lo scambio spontaneo di informazioni culturali della lingua meta fuori dall'orario e dallo spazio del corso. La promozione della metodologia di apprendimento collaborativo e cooperativo attraverso *WhatsApp* è uno degli aspetti più innovativi del suo sfruttamento educativo.

5.8. *WhatsApp* e l'apprendimento collaborativo e cooperativo

Una delle metodologie didattiche che aderisce alla perfezione con el paradigma costruttivista all'interno delle comunità di apprendimento è l'apprendimento

cooperativo e collaborativo. In entrambi, gli studenti svolgono in comunità delle attività la cui finalità è costruire delle nuove conoscenze. Nonostante nella letteratura i due termini siano con frequenza utilizzati indistintamente, è conveniente distinguerli dato che si tratta di due modalità che presentano delle differenze fondamentali.

Nell'apprendimento cooperativo il docente assume la guida di tutto il processo e gli studenti interagiscono con lui in un rapporto di dipendenza per quanto riguarda sia la dinamica del processo sia il risultato finale. Gli studenti svolgono le diverse fasi dell'attività in maniera individuale, dividendosi i compiti, per finalmente riunire ognuna delle apportazioni nel risultato finale. Nell'apprendimento collaborativo i discenti godono di maggiore libertà di decisione e l'interrelazione che si stabilisce con il docente è *inter pares*: condividono i compiti, tutti imparano da tutti e l'insegnante è un apprendista in più (García Sotomayor 2010). Questo autore afferma che non si tratta di due strategie di lavoro contraddittorie ma piuttosto lineari: l'apprendimento collaborativo richiede da parte degli studenti di un alto livello di maturità e responsabilità verso l'obiettivo comune e inizia nel momento in cui non hanno più bisogno della guida e del controllo del docente.

Johnson e Johnson (1999) sono due dei ricercatori che hanno dimostrato i benefici dell'apprendimento cooperativo in netta opposizione alle impostazioni pedagogiche che focalizzano l'educazione sull'individualismo e la competitività. Segnalano che, lungo il percorso formativo, in tutti i gruppi di studenti nascono delle relazioni dinamiche che possono variare dalla totale assenza di interdipendenza (individualismo) all'interdipendenza negativa (la competitività). L'interdipendenza positiva, per il contrario, promuove negli studenti l'apprendimento cooperativo, il desiderio e lo

stimolo di impegnarsi e assumere delle responsabilità con l'obiettivo di raggiungere un obiettivo e ottenere un beneficio comune. D'accordo con le tesi di Comoglio (2001), introducendo l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, gli studenti si sentono vincolati gli uni agli altri e ogni studente è consapevole del fatto che il suo successo dipenda da quello degli altri componenti. L'interdipendenza positiva, oggettivamente strutturata, diventa soggettivamente vissuta quando gli studenti abbandonano la dimensione egoistica di pensare all'"io" e iniziano a pensare al "noi". In quel momento, lo studente si preoccupa e si sente responsabile sia del proprio lavoro sia di quello di tutti gli altri: si produce un aiuto e un sostegno collettivo affinché tutti svolgano in modo efficace quello che viene loro affidato.

Imparare a svolgere attività e compiti in cooperazione e collaborazione comporta benefici a livello sociale, psicologico, cognitivo e produttivo. Durante il lavoro di riflessione e azione collettiva, si creano delle dinamiche necessarie per lo sviluppo cognitivo: il *feedback* continuo, il confronto intellettuale per prendere le decisioni più efficaci, la condivisione di risorse e materiali per raggiungere l'obiettivo finale. Come afferma Comoglio (2001:19):

Lavorando nei gruppi cooperativi, gli studenti sono guidati, ma non facilitati nello sforzo di apprendere. Essi affrontano situazioni complesse/sfidanti e a volte imprevedibili, e così facendo imparano a dare il meglio di sé scoprendo e valorizzando risorse personali insospettate. Il risultato è, innanzitutto, lo sviluppo e il potenziamento di abilità cognitive generalmente superiori a quelle richieste dalle attività proposte dalla scuola tradizionale e la loro applicazione dalle situazioni artificiali del contesto di classe a quelle più autentiche della vita reale. Inoltre, indotti a coordinare il proprio impegno con quello dei compagni per raggiungere determinati scopi, gli studenti col tempo imparano ad apprezzare il valore della responsabilità individuale, della collaborazione, dell'aiuto, dell'accettazione del diverso da sé del contributo dell'altro,

della conoscenza come sforzo condiviso, elementi questi che sono alla base delle cosiddette “comunità di apprendimento.

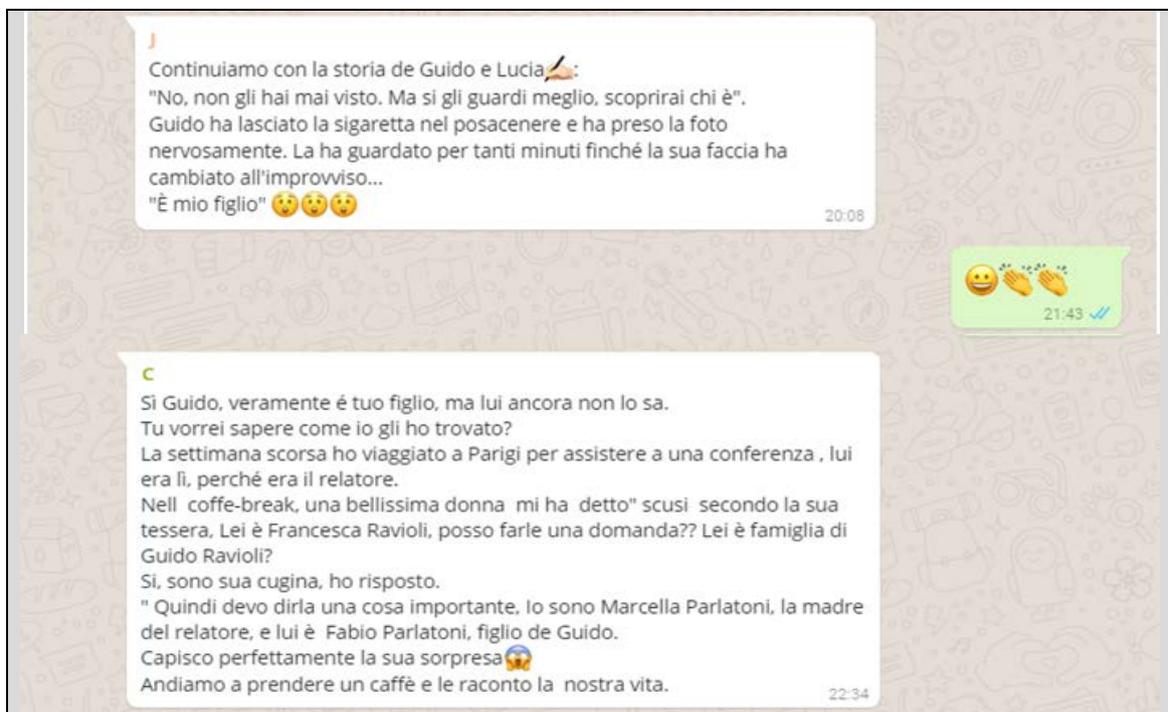
Queste dinamiche hanno a loro volta delle importanti conseguenze a livello psicologico e sociale: gli studenti imparano a rispettarci, ad essere più tolleranti e meno impulsivi, si rafforza l'autostima e il sentimento di responsabilità, diminuiscono i conflitti e migliorano i rapporti sociali all'interno del gruppo. L'ambiente e i dispositivi tecnologici contribuirebbero a equilibrare la comunicazione, il rispetto e la tolleranza tra i membri della *community* che mirerebbero al conseguimento di un obiettivo comune (Calvani, 2005).

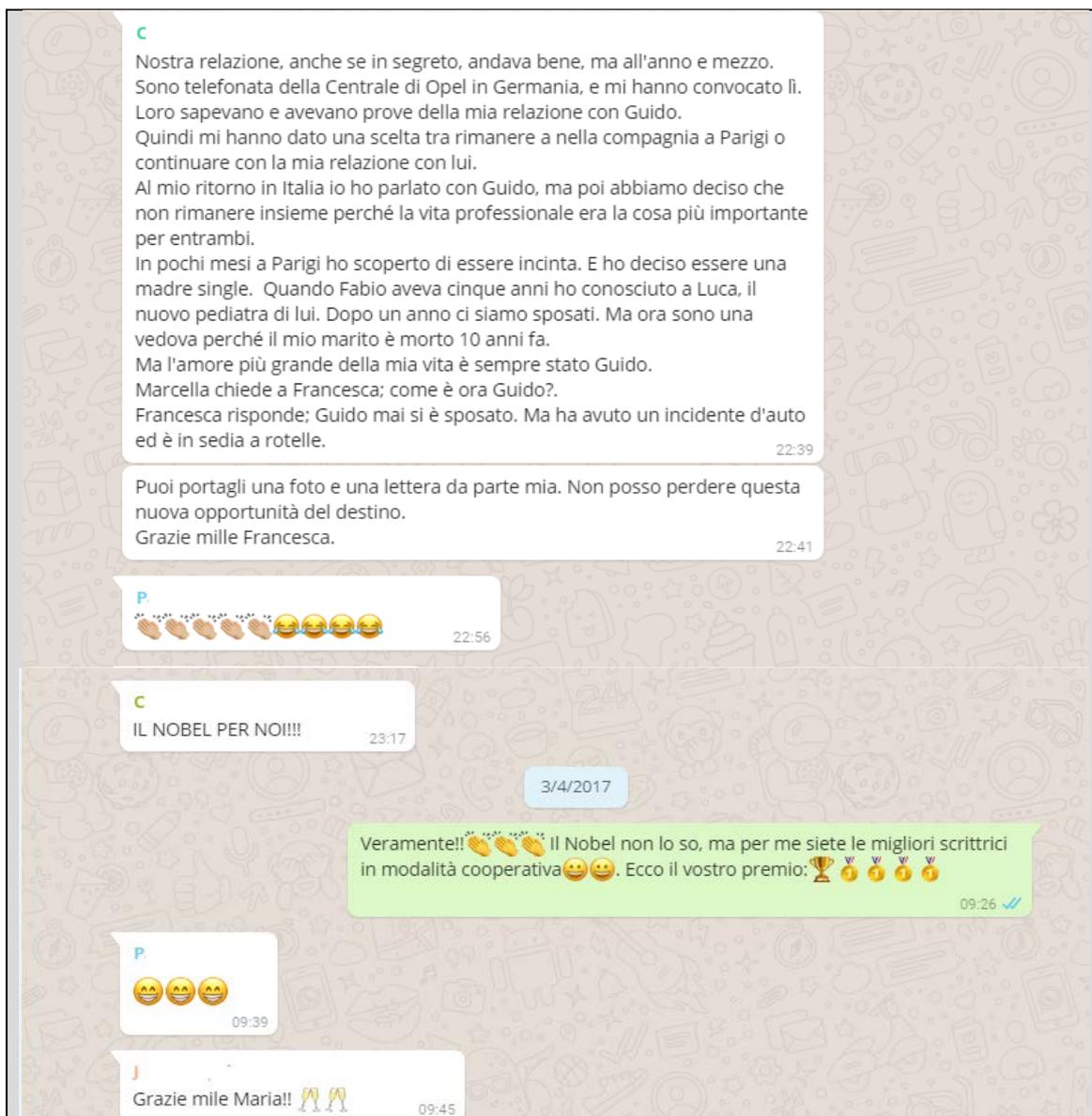
È ruolo del docente riuscire a creare un clima positivo dove tutti gli studenti si sentano a loro agio e far crescere in loro il benessere psichico che scaturisce dal sentimento di far parte di un gruppo di lavoro in cui si è integrati e rispettati. E inoltre dovrà:

- formulare gli obiettivi, disegnare il percorso d'apprendimento e pianificare la sequenza didattica;
- fornire le istruzioni necessarie e spiegare agli studenti quali sono le dinamiche cooperative che devono operare all'interno del gruppo di lavoro;
- durante lo svolgimento del compito: osservare che gli studenti progressino adeguatamente e applichino le strategie necessarie per raggiungere l'obiettivo finale e intervenire per chiarire dubbi o proporre strategie alternative;

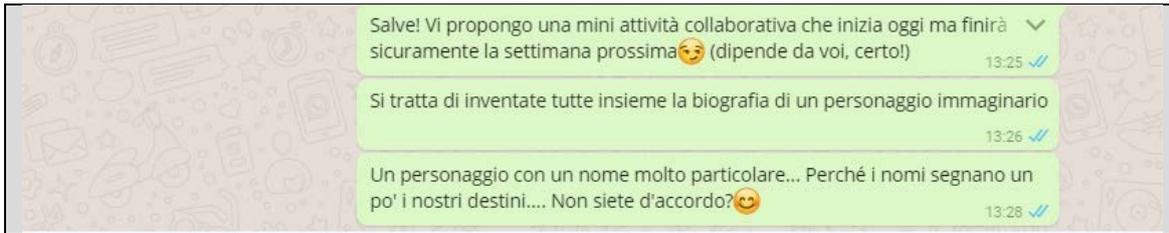
- stimolare gli studenti ad analizzare il lavoro di gruppo con l'obiettivo di renderli consapevoli dei loro progressi e anche dei loro errori. L'autovalutazione e la riflessione collettiva forniscono importanti spunti per modificare e, in conseguenza, migliorare il lavoro per le successive attività (Comoglio, 2001).

A continuazione si espongono due esempi di micro attività che richiedono la cooperazione tra i discenti. Entrambe sono state proposte ai gruppi in modalità presenziale di livello A2 e consistevano nell'elaborazione scritta di una micro storia con una metodologia collaborativa a partire da un *input*. Nella prima i discenti hanno immaginato la continuazione di un testo analizzato a lezione (ved. Allegato 2) e che presentava un finale aperto. Il risultato è più che soddisfacente a livello linguistico e la micro attività è stata svolta con entusiasmo da parte delle alunne:





Nella seconda micro attività presentata, gli apprendenti hanno elaborato la biografia di un personaggio immaginario proposto dalla docente di cui conoscevano soltanto il nome: “Stefania Scopri tesori”. La motivazione è provocata dal nome suggestivo della protagonista della storia che ha fatto scattare l’immaginario collettivo della classe. Le elaborazioni delle discenti manifestano la motivazione e il coinvolgimento nell’attività costruita attraverso il *WhatsApp* benché sia stato necessario l’intervento della docente per ricordare le istruzioni che garantissero il corretto svolgimento del *task*:





5.9. L'interazione sociale attraverso WhatsApp

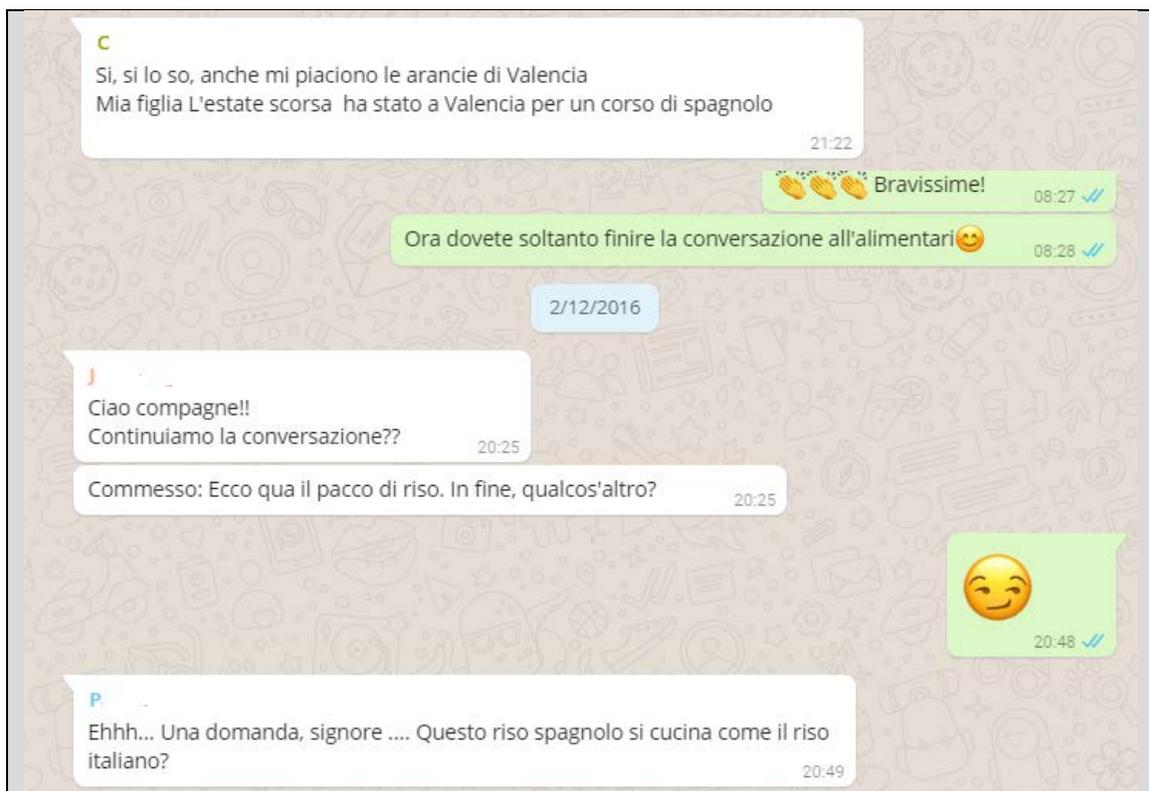
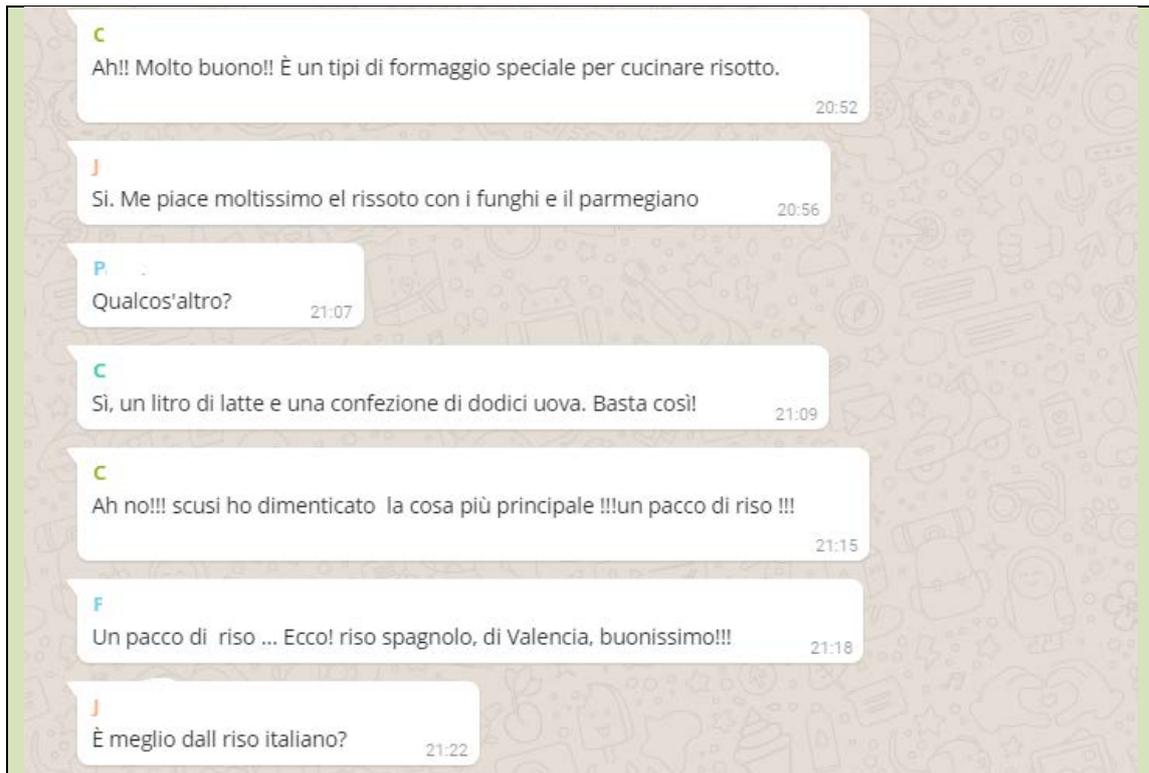
Come si è avuto modo di osservare nell'analisi di molte delle micro attività proposte lungo questa sperimentazione, gli apprendenti hanno interagito fra di loro in numerose occasioni. Vigotsky affermava che le interazioni sociali migliorino l'efficacia dell'apprendimento e dell'insegnamento (Vygotsky, 1978); il presente progetto è la prova di come l'apprendimento risulti efficace dal momento in cui si produce interazione fra i membri della *community*. Le diverse modalità di interazione sono diventate un potente strumento educativo e costituiscono una risorsa didattica che offre ampie possibilità di sfruttamento in tutte le discipline, specie nelle lingue straniere e seconde: “Esta interacción y participación social móvil se convierte en una potente

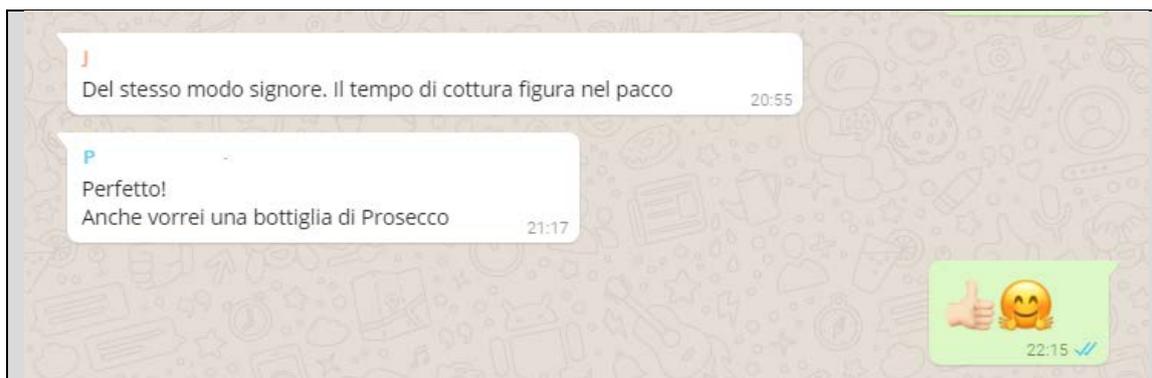
herramienta en el desarrollo de la segunda lengua (L2) y constituye un recurso educacional que todavía continúa sin ser explotado por los profesores de L2” (Andújar-Vaca e Cruz-Martínez, 2017:44).

Come si è dimostrato nell’analisi delle micro attività della sperimentazione condotta e presentata in questa tesi, l’interazione sociale tra i membri dei gruppi è nata spontaneamente o è stata promossa dal docente.

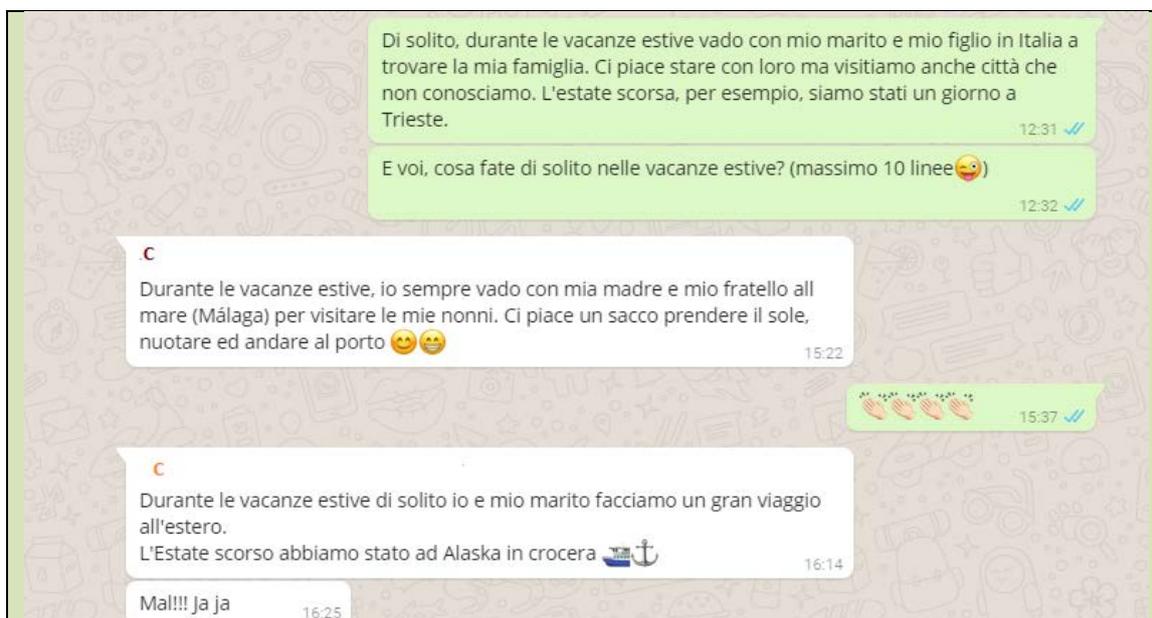
L’interazione guidata dal docente ha dato come risultato interventi destinati all’apprendimento come negli esempi analizzati nel micro *task* “al negozio di abbigliamento” o nelle produzioni “al negozio di alimentari”:

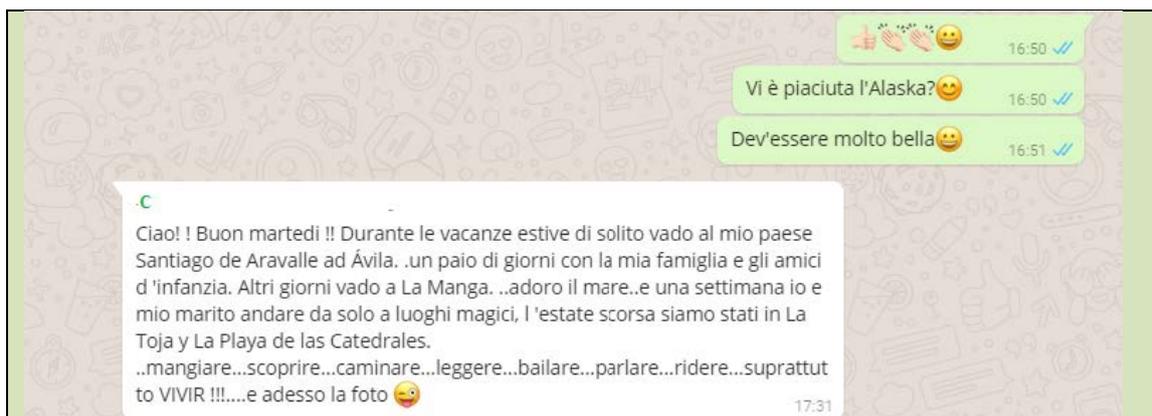




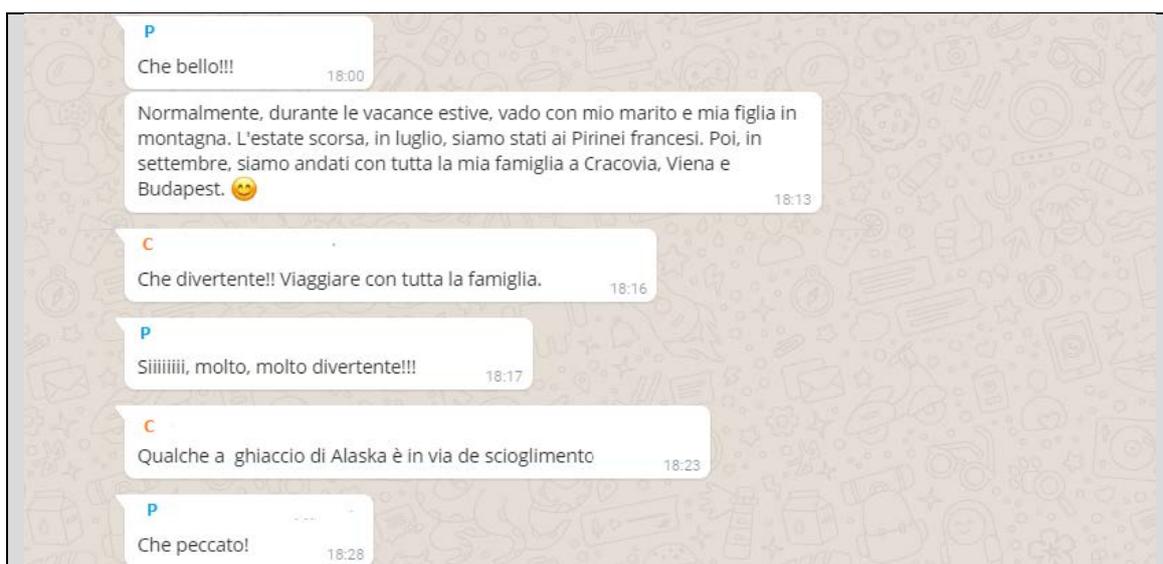


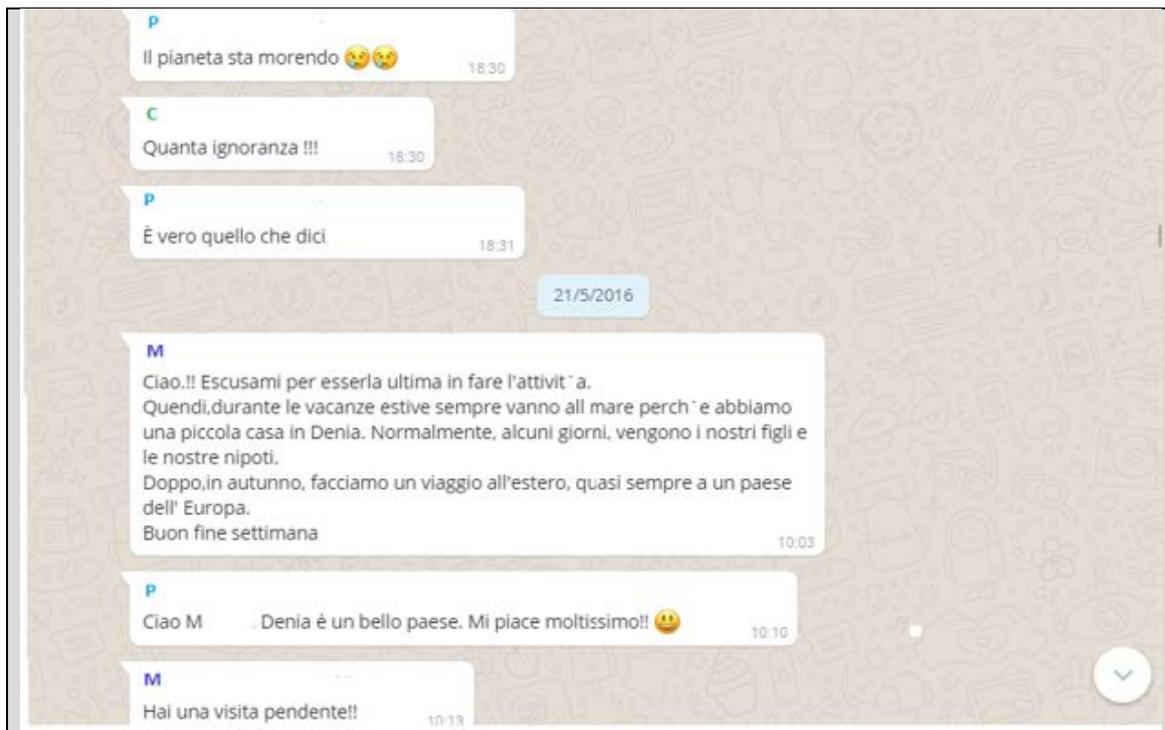
Malgrado le limitazioni proprie del livello linguistico dei discenti, i loro interventi assumevano spesso un carattere spontaneo come nella seguente micro attività in cui gli si proponeva di descrivere come trascorrevano abitualmente le loro vacanze quando erano piccoli; i primi messaggi degli alunni sono produzioni destinati all'apprendimento:





Tuttavia, a continuazione inizia l'interazione spontanea e prolungata fra le alunne, in cui la docente non interviene in nessun modo, nemmeno per promuovere la correzione, affinché il dialogo, con un carattere "semi orale", non venisse interrotto:

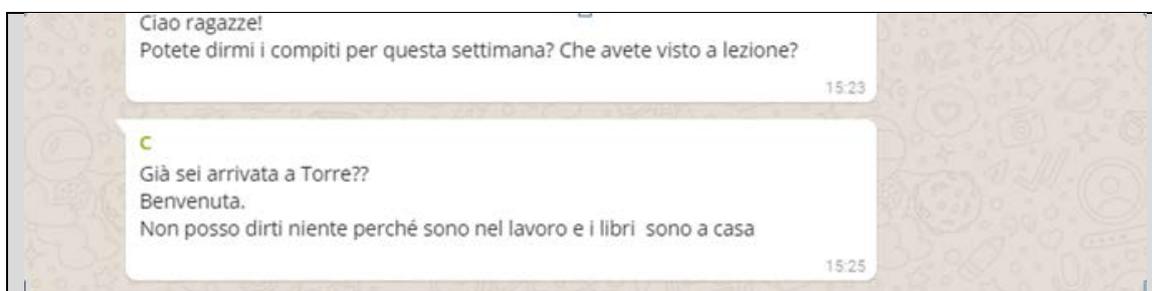


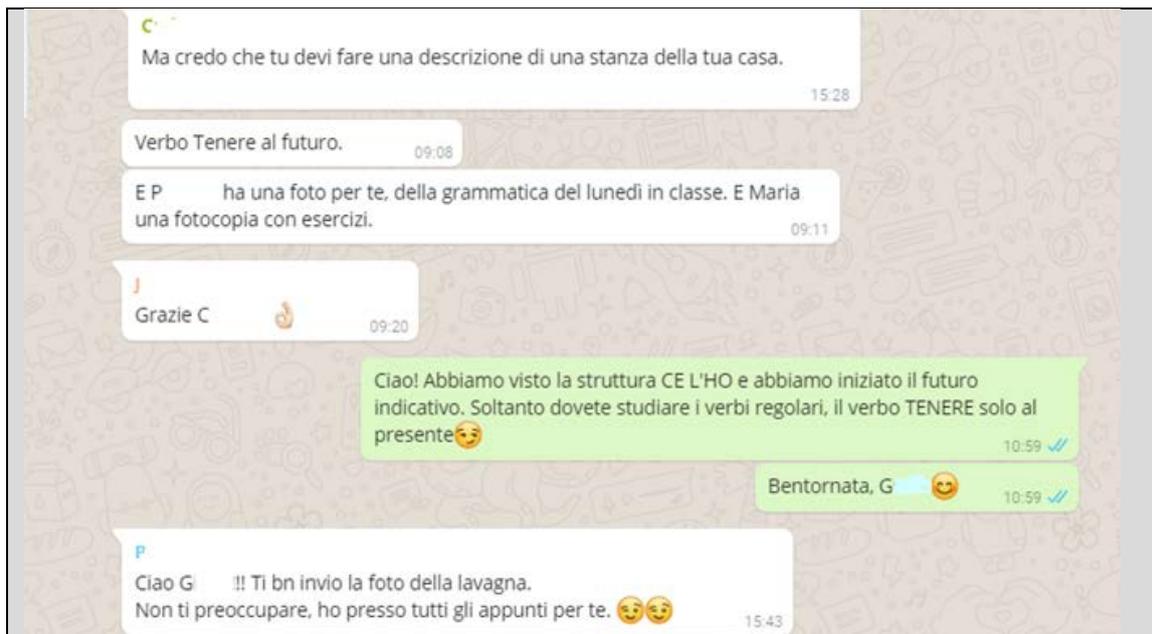


D'altronde, come dimostrano gli esempi a continuazione, quando l'interazione nasce all'interno del gruppo in modo spontaneo, si trattano argomenti di diverse tematiche, accademiche e non solo. Quando uno studente espone un dubbio al gruppo, è segnale che si sente a suo agio perché non si sente in imbarazzo: ha abbassato il filtro affettivo e non sente l'ansia di prestazione. Come afferma Riyanto (2013) "social networking helps students to reduce stress and increase satisfaction among them". Si osservino i primi esempi con dei dubbi lessicali da parte di alcuni studenti:



O altri dove una studentessa chiede quali siano i compiti per la settimana successiva: gli stessi compagni le rispondono prima della docente, in un ambiente di apprendimento di totale collaborazione:





Nel seguente esempio, un'alunna ricorda al resto del gruppo un cambiamento nell'orario delle lezioni (con errore incluso!):



In un altro esempio, si osserva addirittura nell'intervento di una studentessa di livello A2 a proposito di una riflessione metalinguistica e didattica sulla struttura “dopo+infinito composto” completamente spontanea:



Se lo studente condivide con i membri del gruppo dati che riguardano la propria sfera personale, è segnale inequivoca dell'atmosfera positiva della comunità di apprendimento creata nel gruppo, come si può osservare nel seguente esempio in cui un alunno comunica al gruppo che ha cucinato un piatto italiano:



D'accordo con O'Hara *et alii*, *WhatsApp* è testimone delle esperienze quotidiane degli alunni che sentono la necessità di condividerle nella *community*:

... a key component their way of dwelling with others. By positioning it in this way, we situate it within the ebb and flow of lives lived together, within the web of other connections, both real and virtual. Along with these other connections, we argue that it is constitutive of the felt-life with those with whom we dwell. This helps draw our attention not just to practices with *WhatsApp* but to the forms of commitment, faithfulness and knowledge manifest through the possibilities presented in this form of communication (O'Hara *et alii*, 2014: 12).

Un esempio del “flusso di vite” è il buon rapporto creatosi in uno dei gruppi manifestato nel desiderio di guarigione di una delle compagne. L’interrelazione sociale nella lingua meta è favorita dall’app. *WhatsApp* in tutti i suoi aspetti:



Stabilire dei rapporti solidi all’interno di una comunità di apprendimento grazie all’interazione sociale e partecipare alla costruzione della conoscenza propria e collettiva garantisce nell’apprendente un aumento della motivazione che, a sua volta, favorisce il coinvolgimento degli studenti, manifestandosi in un maggior grado di

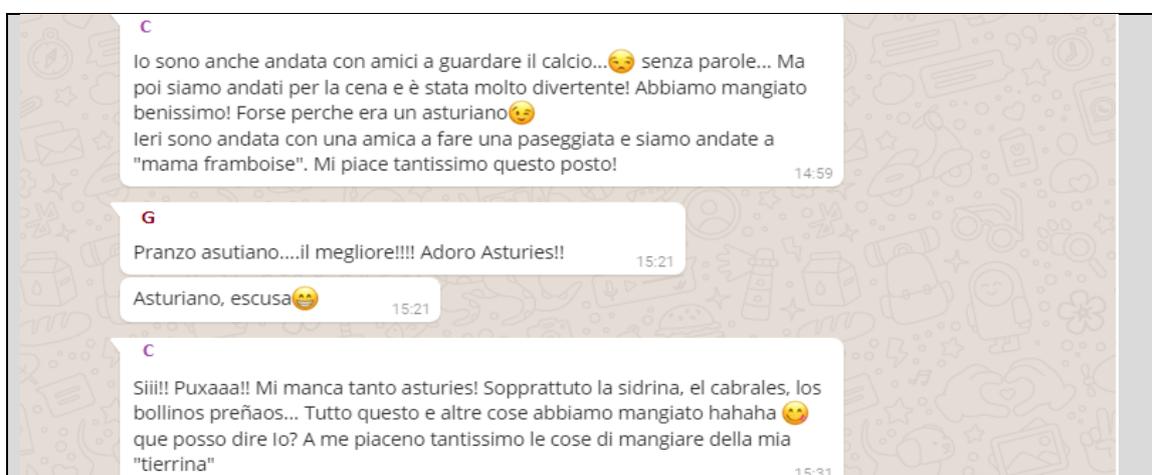
partecipazione alle attività. Barhoumi, in un interessante articolo, (2015) analizza i fattori che influenzano la partecipazione dei membri del gruppo alle discussioni online attraverso *WhatsApp* sulla base dei principi della *Activity Theory* (AT)¹⁰⁰. Il ricercatore elenca i principi dell'AT:

- L'obiettivo della comunità è impostato sul piano sociale e culturale come l'apprendimento collaborativo o cooperativo in un corso online.
- Gli studenti sono soggetti impegnati nell'apprendimento collaborativo.
- Tutti gli attori sono coinvolti nella comunità di apprendimento
- La comunicazione tra le comunità è mediata da strumenti e artefatti che promuovono la trasmissione di conoscenze sociali.
- Le regole sono le convenzioni e le linee guida che regolano l'apprendimento.

Come affermano Boyinbode *et alii* (2017:38): “*WhatsApp* groups are used for four main purposes: communicating with students; nurturing the social atmosphere; creating dialogue and encouraging sharing among students; and as a learning platform”. In conseguenza, si può affermare che la funzione sociale dell'app. *WhatsApp* la rende una

¹⁰⁰ L'*Activity Theory* (AT) è un quadro concettuale nel campo delle tecnologie informatiche e mobili che descrive e analizza la struttura, lo sviluppo e il contesto delle attività di apprendimento mediate dai computer e dalle tecnologie mobili. L'AT focalizza l'analisi sui fattori che influenzano la partecipazione degli apprendenti a discussioni online con il fine di stabilire dei criteri utili per progettare e migliorare il processo di apprendimento generato dall'interazione attraverso le comunità di apprendimento online. Può essere utilizzata per progettare e comprendere le comunità di apprendimento online e per valutare le attività di interazione (Barhoumi, 2015).

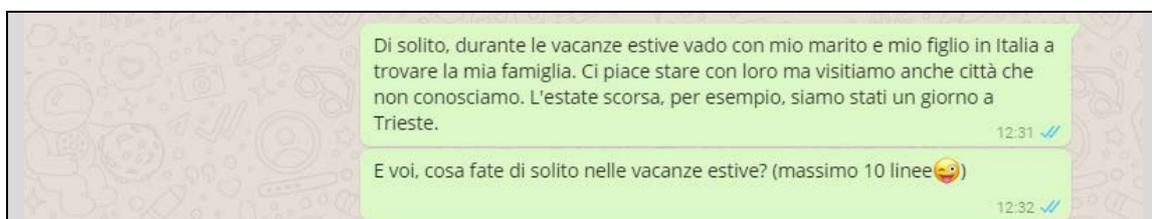
risorsa educativa che promuove l'interazione e la coesione fra tutti i membri della comunità d'apprendimento, discenti e docenti inclusi. Un chiaro esempio di interazione spontanea promossa dagli apprendenti è la seguente conversazione in cui uno dei discenti lancia una domanda al gruppo; alla conversazione partecipa anche la docente come un membro in più della *community*:



5.10. L'interazione scritta, vicina all'oralità

Nella comunicazione scritta che si stabilisce fra i membri di un gruppo *WhatsApp*, l'interazione acquisisce un certo grado di oralità: si producono spesso delle sovrapposizioni o interruzioni dialogiche, caratteristiche della lingua orale, con la differenza che le interruzioni nelle interazioni che si stabiliscono nei sistemi di messaggia istantanea e sincronica (e non) non irrompono con la stessa forza di quando due parlanti interagiscono faccia a faccia (Alcántara, 2014)¹⁰¹.

Si osservi nella seguente conversazione praticamente sincronica sulle vacanze estive in cui, nonostante la sovrapposizione a proposito dei problemi provocati dal cambiamento climatico globale, non si perde il filo del discorso:



¹⁰¹ “Los solapamientos son característicos de nuestra habla informal y, al revés de lo que ocurre en otras culturas, suelen considerarse más descorteses los silencios entre intervenciones que los propios solapamientos. En las conversaciones de mensajes instantáneos encontramos algo similar, pero con peculiaridades derivadas de las diferencias del medio. Al no haber presencialidad, no es posible predecir el comportamiento de otros interlocutores, lo que favorece la simultaneidad de participaciones discrepantes. La única pista de que disponemos de la actividad de nuestros interlocutores, como se ha comentado en la introducción, son los denominados *check* y *doble check*, que nos avisan respectivamente de si nuestro mensaje ha sido enviado y de si el otro teléfono lo ha recibido” (Alcántara, 2014: 235).



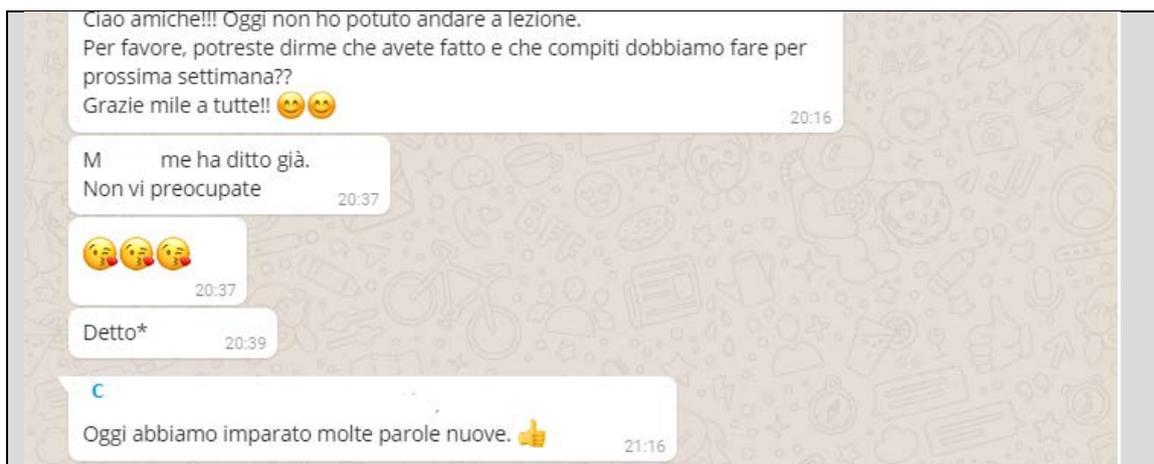
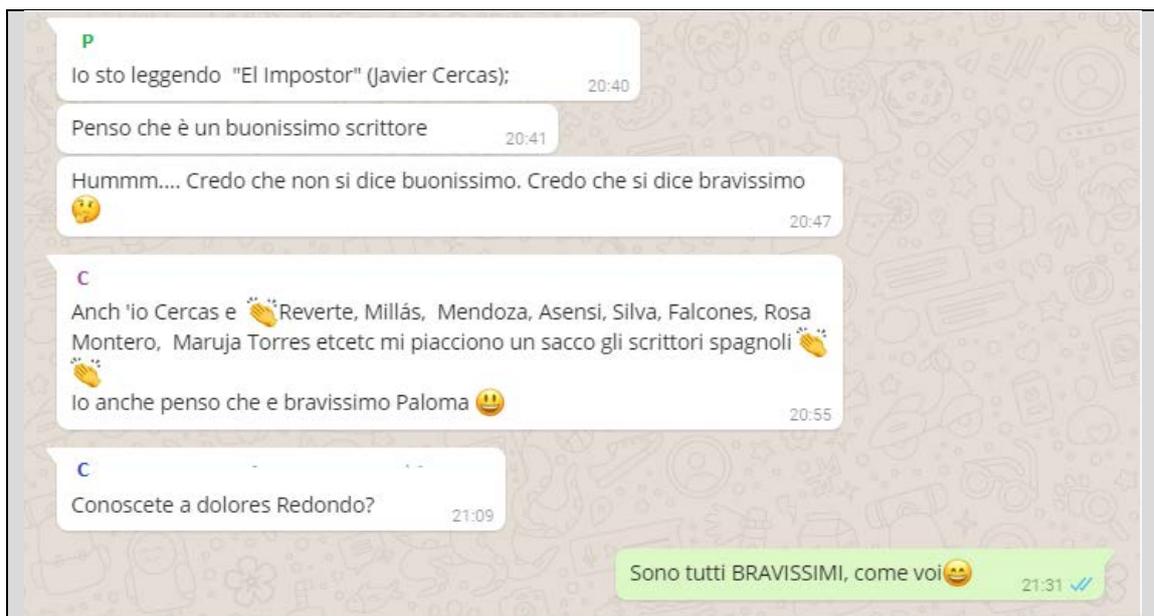
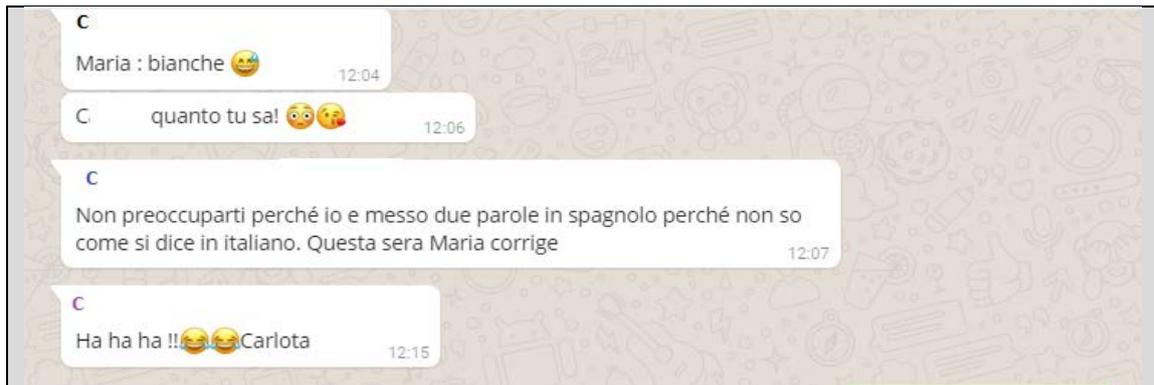
Come si è dimostrato negli esempi proposti lungo la sperimentazione, i testi redatti attraverso *WhatsApp* sono spesso arricchiti con elementi esterni, che non appartengono al linguaggio verbale, ovvero gli *emoticon*¹⁰² e gli *emoji*¹⁰³, dotando al messaggio di

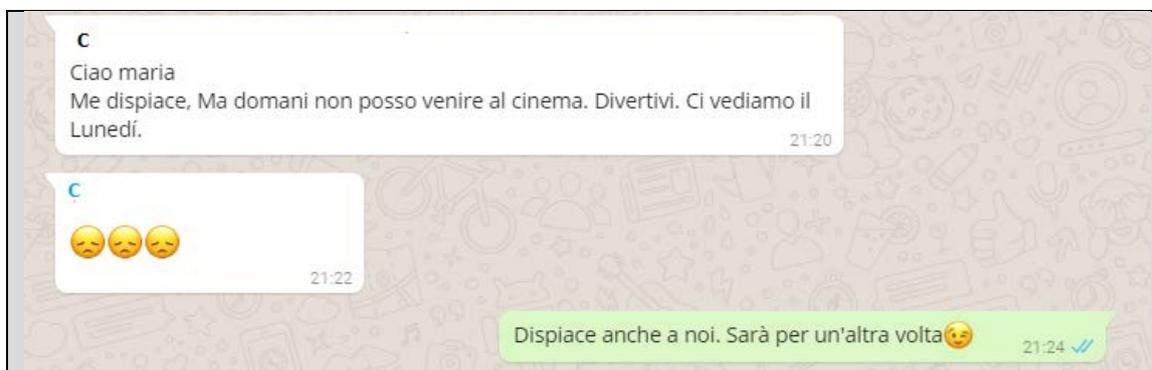
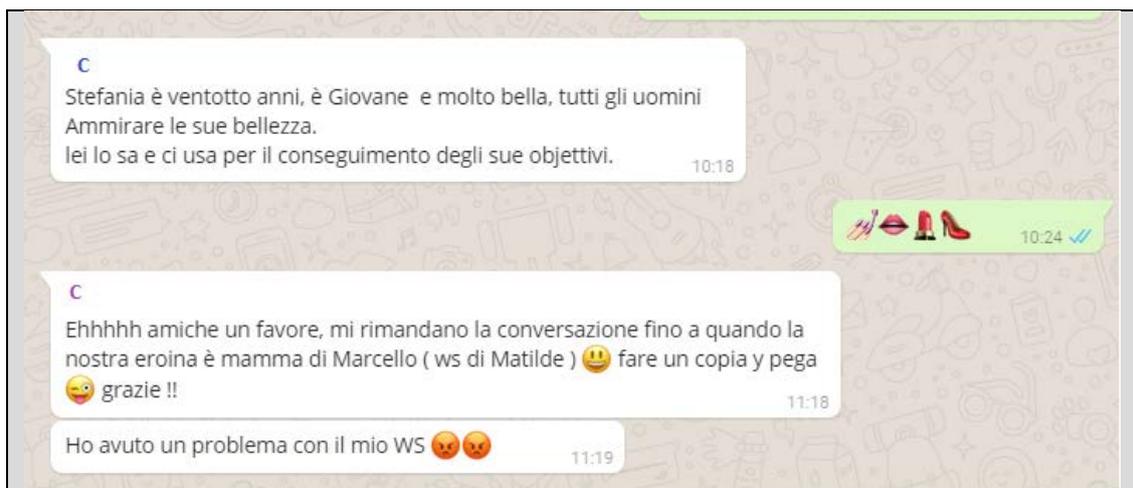
¹⁰² Il termine proviene dall'acronimo creato in lingua inglese *emoticon*, fra *emotion* (emozione) e *icon* (icona) (Alcántara, 2014).

espressioni grafiche che lo arricchiscono. D'accordo con Cassany (2015), la scrittura utilizzata nei messaggi di *WhatsApp* è ideofonematica dato che semplifica la grafia dei fonemi che non si corrispondono con l'equivalente fonetico, e include spesso elementi semiotici come *emoticon*, ripetizioni di lettere e giochi ortotipografici per intensificare l'espressività o esprimere emozioni e sentimenti che nella lingua orale si manifesterebbero con il linguaggio non verbale e con i differenti toni della voce. Vázquez Cano *et alii* (2015) sottolineano la rappresentazione grafica degli elementi paralinguistici, nonché gli stati d'animo manifestati attraverso le emozioni: "El hecho más relevante de la escritura digital en *WhatsApp* es el enriquecimiento suprasegmental por un variado tipo de grafismo fijo y en movimiento con emoticonos, "stickers" y la materialización de la risa como elemento fático y de cortesía digital. (Vázquez-Cano *et alii*, 2015:101)¹⁰⁴. Nel corso della sperimentazione sono numerosi gli *emoticon* utilizzati per l'espressione dei sentimenti sia da parte dei discenti che dalla docente:

¹⁰³ *The Unicode Consortium*, fondato da MarK Davis, ha una sezione, *Unicode emoji* (<http://unicode.org/emoji/>) che standardizza nell'attualità il disegno degli *emoji*, disponibili in applicazioni come Twitter e *WhatsApp* i quali rappresentano con delle micro figure non solo le "faccine" (o *emoticon*) ma anche animali, edifici... La loro diffusione ha raggiunto una popolarità tale che nel 2015 è stata scelta come parola dell'anno (Oxford Dictionaries, 2015) (Sampietro, 2016).

¹⁰⁴ "Observamos una gran variedad en el uso de *emoticonos emoji*s a través de los cuales los informantes se sirven de ellos para comunicar sus estados de ánimo, transmitir sus ideas, sentimientos y emociones; junto a las demás funciones principales. Ante la carencia de un lenguaje no verbal en el *chat* se recurre a los *emoticonos* como la estrategia textual más utilizada para compensar esta ausencia de información vocal y visual" (Vanzo, 2017: 91). La scarsa competenza linguística degli apprendenti a livello principiante si serve degli *emoticon* e degli *emoji* per completare la comunicazione.



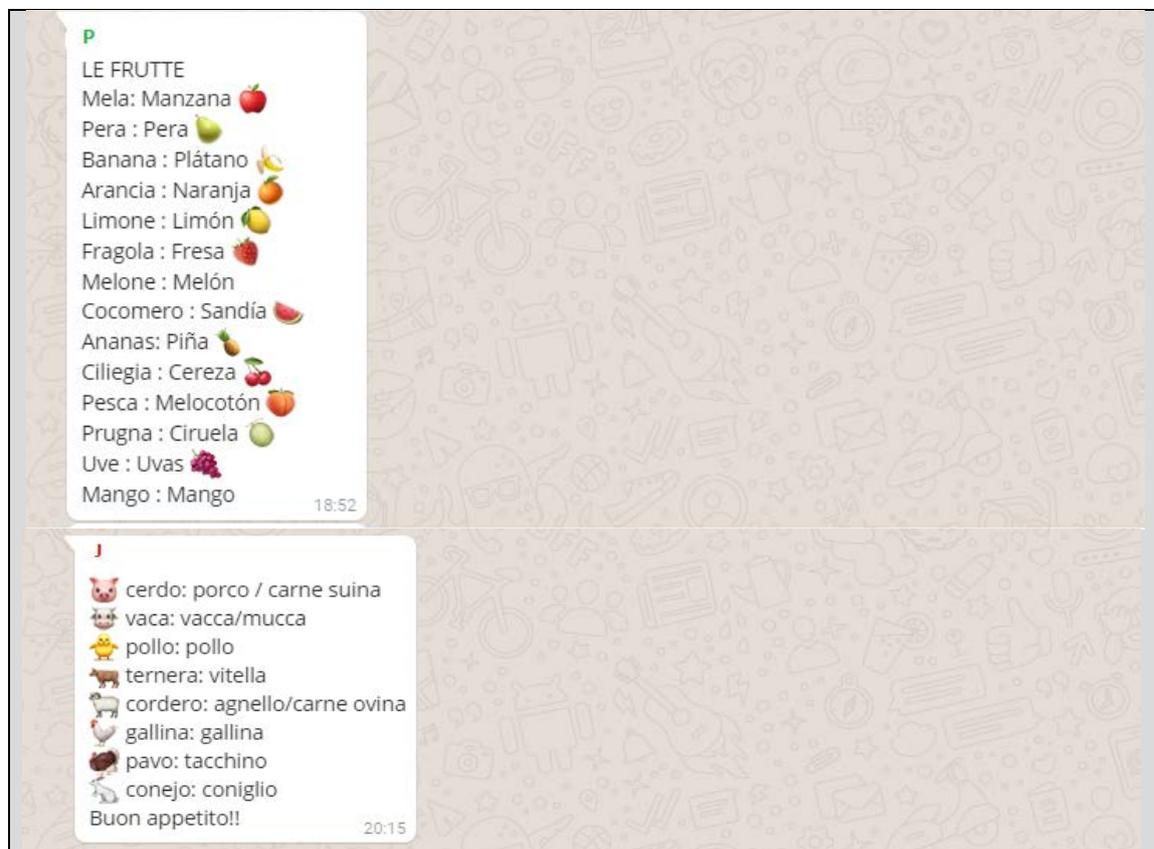


Ricorrere a questa risorsa grafica ha permesso, sia alla docente che agli apprendenti, di superare le limitazioni che possiede il linguaggio verbale scritto senza perdere di vista il fatto che, negli studenti di livello principiante, il grado di competenza comunicativa è basso e hanno notevoli difficoltà a comunicare sentimenti ed emozioni. D'accordo con Gómez del Castillo (2017), i simboli sono capaci di trasmettere le emozioni più

efficacemente delle parole: grazie alla loro rappresentazione grafica e immediata, sono di gran lunga utilizzati per esprimere lo stato animico dell'utente se non addirittura sostitutivi dell'espressione relazionandoli agli atti espressivi (Skovholt *et alii*, 2014). La sostituzione di parti del discorso con gli *emoticon* e gli *emoji* nei messaggi inviati per *WhatsApp* potrebbe ridurre la lunghezza e la qualità della produzione scritta degli apprendenti; tuttavia, questi elementi grafici contribuiscono a coinvolgere nell'interazione sociale quegli studenti che hanno difficoltà a partecipare alle discussioni di gruppo, sia perché il loro livello di competenza comunicativa è basso, sia perché hanno un elevato filtro affettivo. In occasioni, lungo la presente sperimentazione, si è osservato che l'apprendente rafforza il suo testo scritto con questi elementi grafici per arricchirlo o completarlo, specialmente se la sua competenza comunicativa è ridotta come nel seguente esempio in cui la docente ricorre alla stessa strategia per rendere il suo testo più chiaro agli studenti:

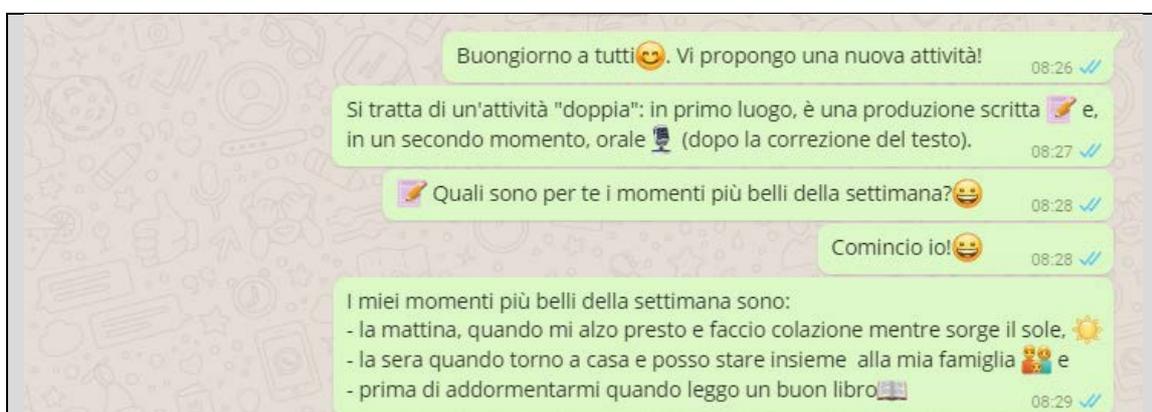
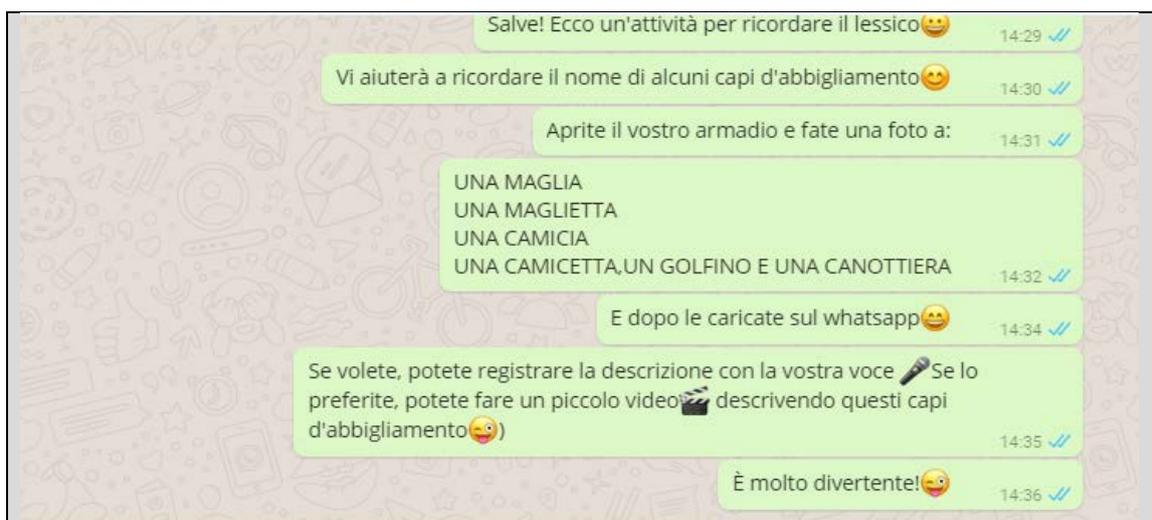


Nello specifico, gli *emoji* dell'app sono stati una risorsa di grande utilità per completare, graficamente, il glossario dei termini appartenenti al cibo:



Sampietro afferma che potrebbero contribuire a stabilire e rafforzare legami fra gli interlocutori (Sampietro, 2017), ragion per cui possono essere considerati elementi integranti della competenza comunicativa nei messaggi scritti attraverso risorse di questa tipologia: alcuni autori, come Dresner e Herring, 2010; Skovholt *et alii*, (2014) sostengono che gli *emoticon* potrebbero assumere una funzione pragmatica nella CMC.

Vela e Jiménez (2011), in uno studio condotto sul sistema di turni nelle *chat*, hanno proposto gli *emoticon* come marcatori espliciti della concessione dei turni di parola. Lungo la sperimentazione in corso questi elementi sono stati utilizzati per esplicitare agli apprendenti in maniera grafica il tipo di micro attività proposta:



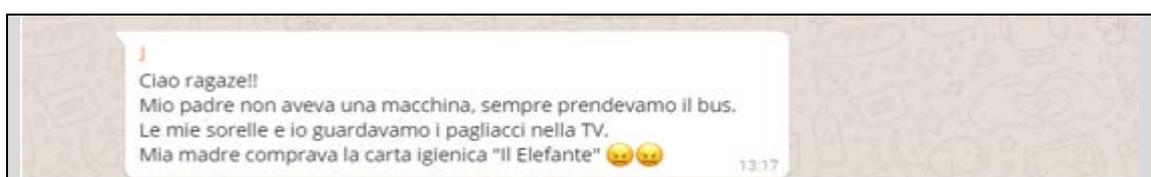
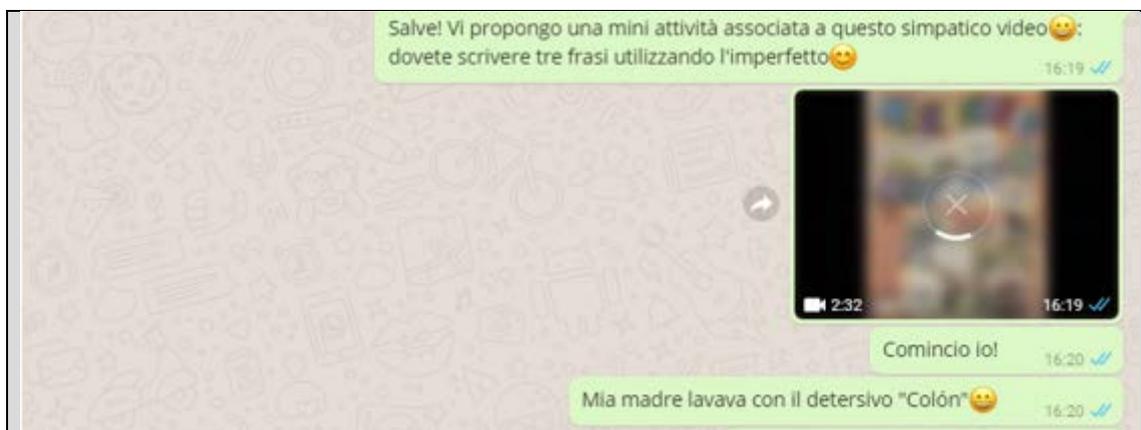
Sulla stessa linea, nel corso della presente sperimentazione, sono stati introdotti alcuni simboli affinché gli studenti evidenziassero con un colpo d'occhio gli interventi della docente che contenevano le correzioni delle loro produzioni.



D'altronde, la possibilità di poter ricorrere a contenuti multimediali per arricchire e supportare il messaggio scritto rende il tipo di lingua più vicino all'oralità (Alcántara, 2014; Calero Vaquera, 2014; Sampietro, 2016):

La comunicación por mensajería instantánea ha dejado de ser exclusivamente de tipo textual, y cada vez más el intercambio de información, opiniones o sentimientos se hace más expresiva, rica y variada con otros elementos comunicativos a través de imágenes, vídeos, audios, *stickers* o referencias a nuevas informaciones con enlaces a otras webs; este uso multi-mediático de la mensajería se ha impuesto (Gómez del Castillo, 2017:62)

Numerosi sono gli esempi in questa sperimentazione di inserzioni di elementi multimediali (A1 e A2); oltre ai *podcast* e video Youtube, sono stati proposti altri elementi come materiale per la pratica didattica, come questo video sull'infanzia:



5.11. Le abilità orali e il *WhatsApp*: espressione, comprensione e interazione

Molti ricercatori concordano sull'efficacia dei materiali di apprendimento delle lingue basati sull'interazione reale; d'altronde, i telefoni intelligenti, come si è analizzato lungo lo stato della letteratura della presente dissertazione, possibilitano che le abilità e le competenze necessarie per l'apprendimento di una lingua siano praticate *anytime* e *anywhere*, fra cui le abilità orali (Demouy e Kukulska-Hulme, 2010; Kukulska-Hulme, 2012).

Grazie al crescente numero di applicazioni che offrono VoiP, la comunicazione orale è in rapida crescita. Come è stato analizzato, numerose sono state le sperimentazioni condotte per analizzare le possibilità che i dispositivi mobili offrono, in particolare *WhatsApp*, per migliorare le competenze relazionate con le abilità scritte, in particolare il lessico e l'ortografia (Bouhnik e Deshen, 2014; Vázquez-Cano *et alii.*, 2015; Parejo, 2016). Tuttavia, come suggeriscono linguisti esperti nella materia come Kukulska-Hulme e Shield, è necessario superare questa tendenza per esplorare altri aspetti come la comprensione e l'espressione orali nonché l'interazione orale attraverso il *mobile learning* (Kukulska-Hulme e Shield, 2008; Kukulska-Hulme, 2009). Come è stato sottolineato, uno degli ultimi studi pubblicati fino al momento che utilizza l'app. *WhatsApp* per sviluppare l'interazione orale è stato condotto da Andújar-Vaca e Cruz-Martínez (2017), con risultati promettenti per sperimentazioni future. L'interazione iniziava da uno studente che formulava una domanda ogni giorno, tutti i giorni della settimana, su un argomento aperto a cui tutti i membri della *community* rispondevano. Lungo le attività di interazione si è verificato in occasioni che era necessaria la negoziazione del significato nei casi in cui uno degli studenti non capiva il messaggio

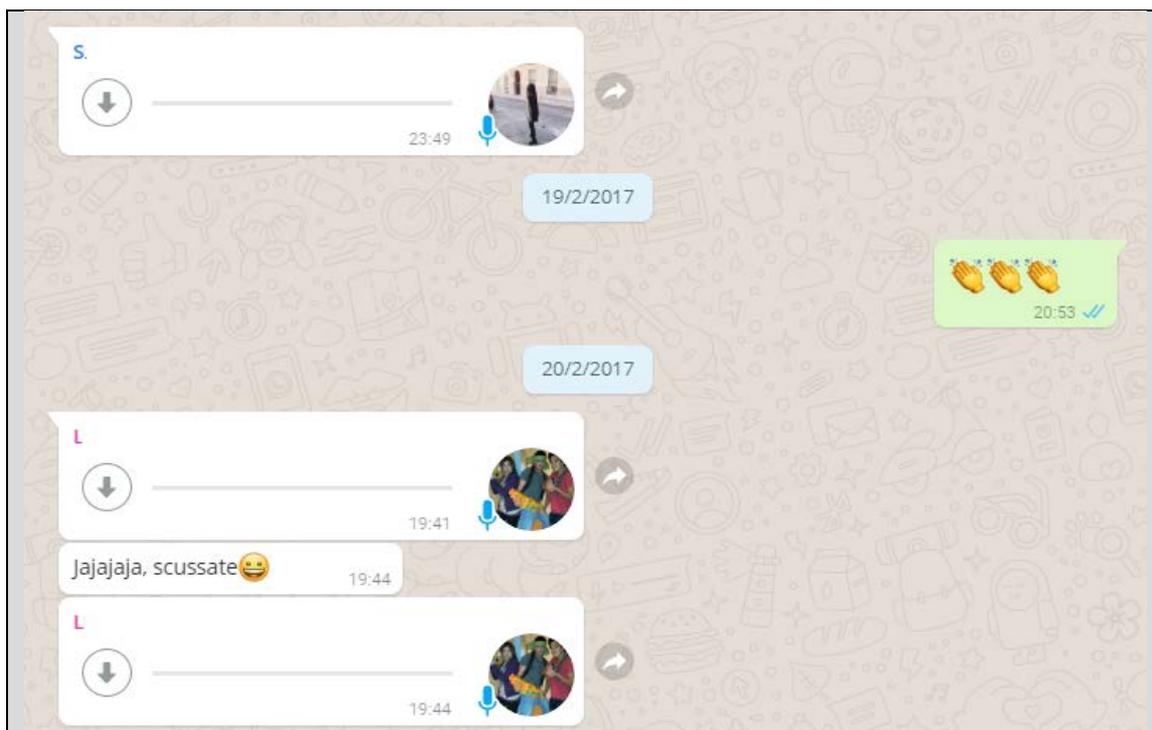
enunciato da un altro compagno e, per risolvere il vuoto di significato, il docente chiedeva all'alunno di ripetere il termine poco chiaro o lo riformulava lui medesimo, interpretandolo e confermando con l'alunno l'informazione (Andújar-Vaca e Cruz-Martínez, 2017). In questi casi, è importante ricordare che la registrazione di messaggi vocali con la tecnologia *WhatsApp* permette agli studenti di ripetere la registrazione quante volte desiderino per garantire la buona riuscita delle loro produzioni prima di inviarle al gruppo; questo processo contribuisce indubbiamente a migliorare la pronuncia, l'intonazione e la velocità dei loro discorsi.

Lungo la sperimentazione condotta per questa tesi, si sono proposte delle micro attività con l'obiettivo di sviluppare l'espressione orale per favorire lo sviluppo di tutte le competenze comunicative coinvolte nella comprensione, espressione e interazione orali: oltre alle competenze sociolinguistiche e pragmatiche, quella grammaticale, lessicale e semantica e, nello specifico, le competenze che intervengono direttamente nelle abilità orali: la competenza fonologica e ortoepica.

La competenza fonologica implica l'acquisizione delle conoscenze e dell'abilità necessarie per essere in grado di percepire e produrre i fonemi della lingua oggetto di studio, le sue caratteristiche fonetiche, la composizione fonetica delle parole e delle frasi, la prosodia e l'accentuazione nonché tutti i fenomeni che riguardano la pronuncia (riduzione fonetica, l'assimilazione, l'elisione, tra altri) (Consiglio d'Europa, 2002). Con tale finalità sono state proposte in alcuni dei gruppi di *WhatsApp* delle micro attività a livello sperimentale che perseguivano l'obiettivo specifico di migliorare la produzione di alcuni dei fonemi più difficili per gli apprendenti ispanofoni (per esempio, i fonemi /k/ /ç//g/ /tʃ/, nonché il digramma /sc/) e lo sviluppo della

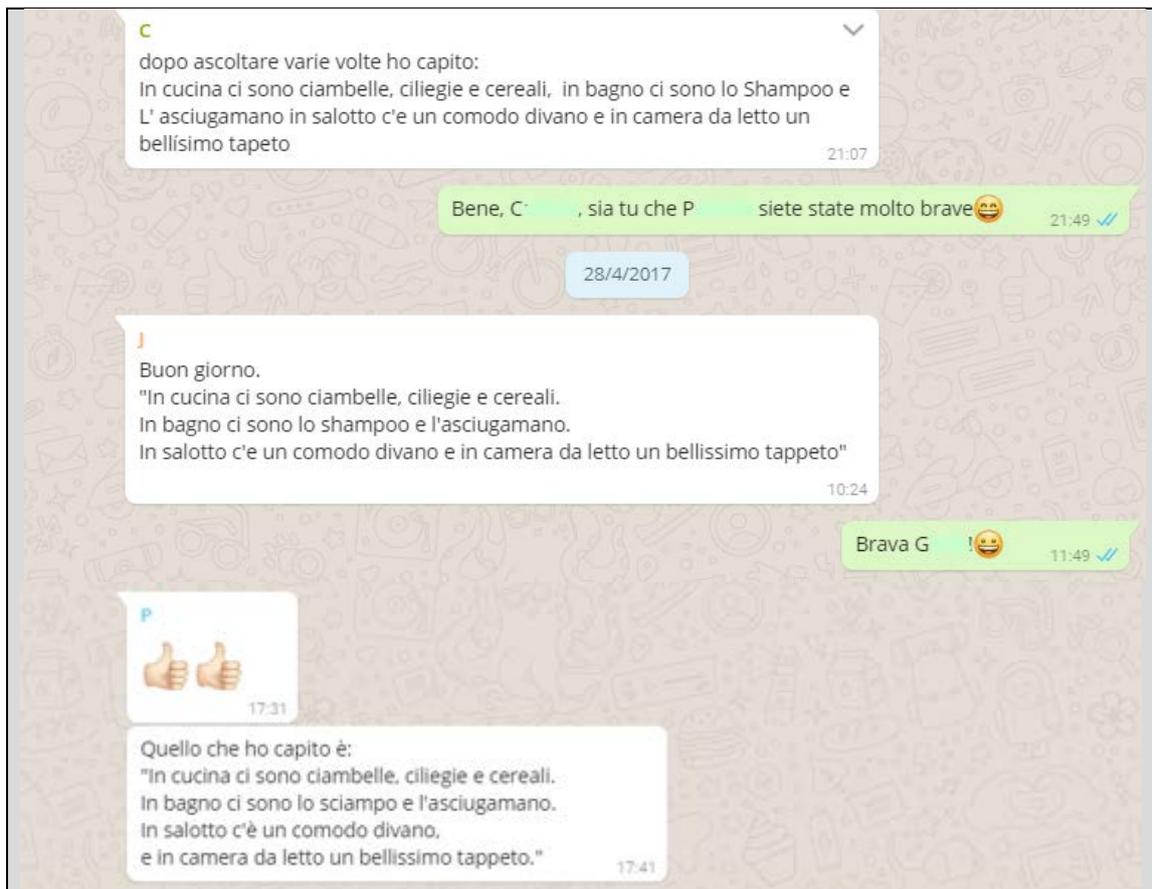
competenza ortoepica, la quale, oltre alla conoscenza delle regole ortografiche, richiede la capacità di pronunciare in modo corretto un testo o una parola scritta, nonché la capacità di riconoscere e risolvere dal contesto eventuali problemi di comprensione provocati dalla presenza di parole omonime e strutture sintattiche equivoche. Un esempio dimostrativo è la seguente micro attività in cui la docente ha proposto agli studenti la registrazione di una frase destinata all'apprendimento dei cosiddetti fonemi e fornisce il proprio messaggio vocale come micro contenuto:





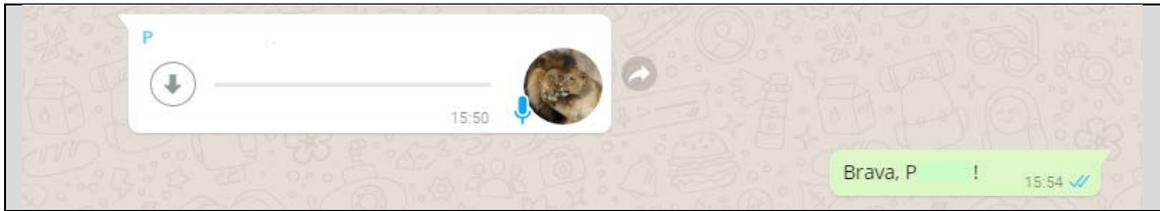
A uno dei gruppi presenziali di livello A2 è stata proposta la seguente micro attività che richiedeva un maggior livello di esigenza: prima di registrare il messaggio recitando una poesia, si invitava gli studenti a scriverla “sotto dettatura” a partire dal messaggio vocale della docente e a condividere la propria versione nel gruppo di *WhatsApp*:





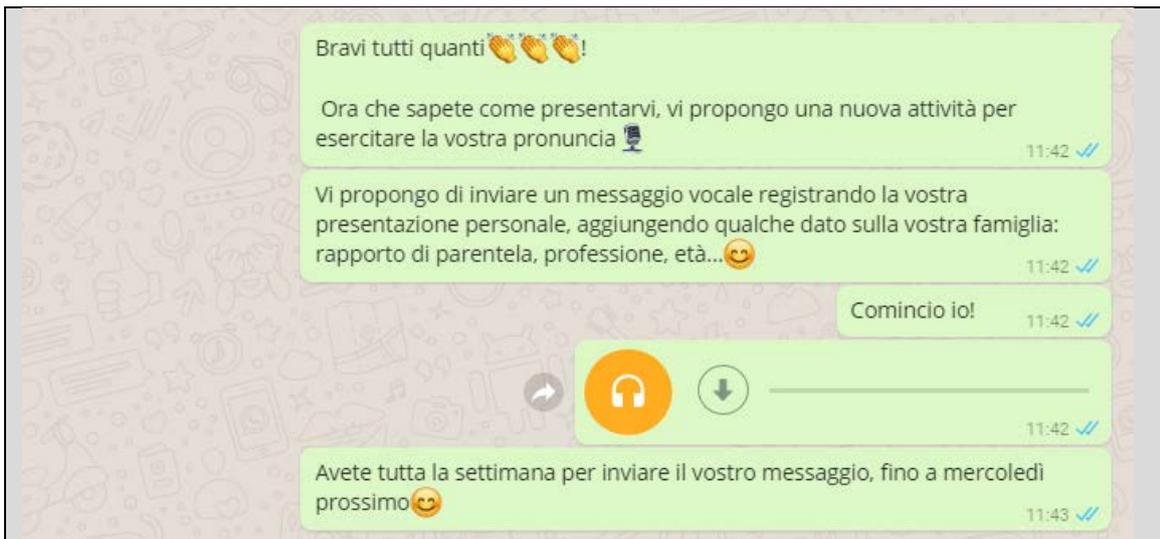
Dopo la partecipazione degli studenti, la docente ha fornito la trascrizione della poesia e ha proposto loro che la registrassero in un messaggio vocale: in questo modo si è favorita la riflessione ortoepica nei discenti che, in alcuni casi hanno dovuto registrare il messaggio diverse volte prima di inviarlo:





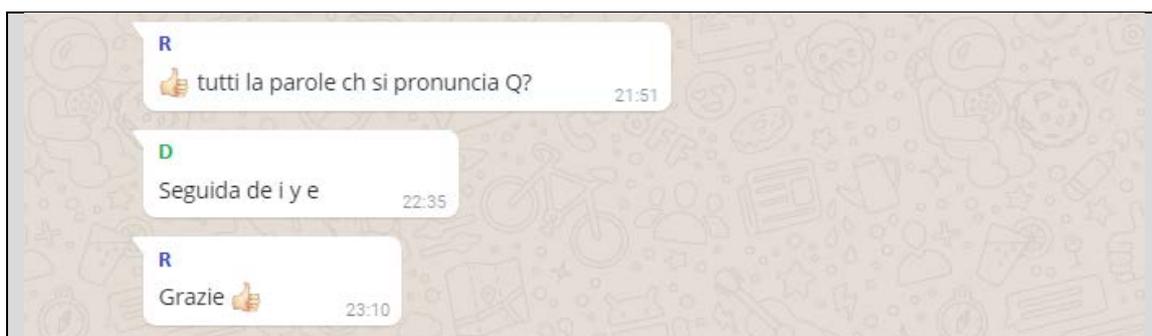
La ripetizione dei messaggi attraverso il gruppo *WhatsApp*, sia scritti che orali, ha favorito la memorizzazione della poesia (che, aneddoticamente, gli alunni ancora ricordano) come hanno dimostrato gli studenti nella lezione successiva, in cui hanno svolto un dettato *inter pares* verificandone la corretta trascrizione ortografica. La micro attività svolta in modo *social* nella comunità di apprendimento del gruppo *WhatsApp* ha contribuito a migliorare negli apprendenti la loro competenza fonologica, ortografica e ortoepica.

Attraverso la produzione di micro testi orali attraverso i gruppi di *WhatsApp*, è anche possibile favorire lo sviluppo della competenza grammaticale, lessicale e semantica, come la presentazione orale proposta agli studenti della modalità online:





L'intervento spontaneo di un compagno risolve il dubbio posto dalla compagna:



La docente fornisce un micro contenuto con un messaggio vocale che riproduce la corretta pronuncia di alcuni termini che contengono i fonemi problematici:



E prende lo spunto per una nuova micro attività che favorisca lo sviluppo della competenza fonologica:



Lungo il primo quadrimestre del corso 2017/18 è stato condotto uno studio pilota sullo sfruttamento didattico del *WhatsApp* con la finalità di favorire le abilità di comprensione, produzione e interazione orale di un gruppo di studenti della materia

Lengua Moderna I. Lengua Extranjera: Italiano del Grado di Lengua y Literatura Españolas dell'UNED. La giustificazione del progetto è data dalle scarse occasioni in cui i discenti hanno di esercitare le abilità orali lungo il corso online. Con questa finalità si sono progettate delle micro attività divise in tre fasi con degli obiettivi specifici¹⁰⁵:

- Prima fase: sviluppo della competenza fonologica attraverso l'ascolto di messaggi vocali registrati dalla docente contenenti parole e frasi con fonemi particolarmente difficoltosi per i discenti ispanofoni. L'obiettivo in questa fase iniziale è trasmettere allo studente i suoni dell'italiano in modo passivo: l'invio dei messaggi vocali registrati dall'insegnante accompagnati dal testo scritto costituirebbe un micro contenuto che i discenti avrebbero a disposizione in qualsiasi momento con solo aprire l'app.

- Seconda fase: sviluppo dell'espressione orale attraverso la registrazione di testi orali dopo averli elaborati nel *forum* della piattaforma del corso virtuale, dopo aver ricevuto il *feedback* della docente con le proposte di correzione e auto correzione. In questa fase, i discenti svilupperebbero la loro competenza linguistica in tutte le sue componenti, non solo attraverso l'elaborazione del messaggio scritto nel corso virtuale, bensì con la registrazione dello stesso testo. Nello sviluppo delle attività si potrebbero applicare delle varianti in base al livello reale di ogni studente.

- Terza fase: sviluppo dell'interazione orale con la registrazione in modalità cooperativa di messaggi che riproducono situazioni comunicative frequenti nella

¹⁰⁵ Dato che il progetto è ancora in fase di sperimentazione, in questo lavoro saranno forniti alcuni esempi rappresentativi delle micro attività proposte. Cfr. Appendice. (Allegato 3).

vita quotidiana (richiesta di indicazioni stradali, dialogo al ristorante o al negozio di abbigliamento, ecc.). Questa fase coinvolge i discenti in un lavoro collaborativo il cui risultato finale fornirebbe una situazione comunicativa contestualizzata in modo completamente personalizzato. La proposta di micro task sotto forma di dialogo collaborativo contribuirebbe allo sviluppo della competenza pragmatica, sociolinguistica e interculturale attraverso micro attività orali che i discenti avrebbero sempre a disposizione, registrati nel gruppo WhatsApp. La costruzione della conoscenza collettiva in attività significative e personalizzate rende l'apprendimento efficace e produttivo. D'accordo con Marchi:

Per personalizzare maggiormente l'esperienza di apprendimento, gioca un ruolo fondamentale il contesto in cui la persona si trova. Se la persona è ad esempio all'interno di un aeroporto, i contenuti di apprendimento possono essere specifici per un utilizzo all'interno di questo ambiente. Questo filtraggio del materiale da proporre all'utente, deriva anche da una esigenza di rendere l'apprendimento il più significativo possibile, e con poco tempo a disposizione, si tratta di una caratteristica fondamentale. Si tratta in questo caso di *Context-Aware* mobile learning (Marchi, 2014:32).

CONCLUSIONI

La sperimentazione condotta e presentata in questa ricerca si era posta come obiettivo quello di rispondere alle questioni esposte nell'introduzione di questa tesi e riprese a continuazione:

- L'applicazione di messaggistica istantanea *WhatsApp* è una risorsa valida e accettata dai discenti per essere implementata nell'insegnamento delle lingue straniere, e nello specifico, della lingua italiana?
- È una risorsa capace di promuovere la formazione di comunità di apprendimento in cui tutti i membri siano coinvolti nella costruzione della conoscenza attraverso lo svolgimento di attività cooperative e collaborative che favoriscano l'apprendimento significativo e personalizzato?
- Le sue caratteristiche tecniche sono adatte alla pratica didattica per lo sviluppo delle differenti competenze e abilità necessarie per l'acquisizione di una lingua straniera?
- *WhatsApp* è una risorsa adatta all'applicazione del paradigma *microlearning*?

Per poter rispondere a queste domande procederò all'analisi del progetto didattico con una doppia prospettiva: 1) l'osservazione personale come docente e 2) la riflessione critica delle risposte degli apprendenti al questionario finale.

Come docente e ricercatrice è innanzitutto necessario valutare ognuno degli aspetti che sono intervenuti nello svolgimento della sperimentazione. L'analisi della valutazione ha seguito la teoria di Sharples *et alii* (2009), basata sul principio che un progetto di apprendimento che sfrutti la tecnologia *mobile* deve essere valutato in base al grado di usabilità, efficacia educativa e impatto complessivo sull'intero processo formativo. Gli autori riprendono i concetti di *macro*, *meso* e *micro* di Hug (2009)¹⁰⁶ per stabilire i livelli di analisi che dovrebbero essere osservati per impostare un progetto didattico. Sulla base della loro teoria, nel caso concreto della sperimentazione svolta, si sono raggiunte le seguenti conclusioni:

- Dopo aver esplorato le caratteristiche dell'applicazione *WhatsApp* sul piano tecnologico con il fine di identificare eventuali problemi di usabilità da parte degli utenti nel momento di svolgere le attività (livello *micro*), si è concluso

¹⁰⁶ Hug (2009) stabilisce tre livelli relativi ai contenuti dell'apprendimento: *macro*, *meso* e *micro*. Un progetto di apprendimento che sfrutti la tecnologia *mobile* deve essere valutato in base al grado di usabilità, di efficacia educativa e impatto complessivo sull'intero processo. Più specificatamente, esso comprende tre livelli:

Micro level, che esamina le singole attività della tecnologia in modo da identificare le problematiche di usabilità e valutare quanto sia efficace, efficiente e soddisfacente per il discente lo svolgimento delle singole attività.

Meso level, che valuta l'esperienza di apprendimento nel suo insieme analizzando il valore educativo della risorsa tecnologica e la trasformazione della pratica didattica in costruzione della conoscenza.

Macro level, che esamina l'impatto complessivo e a lungo termine della tecnologia sulla processo di apprendimento e il raggiungimento delle aspettative e degli obiettivi iniziali (Sharples *et alii.*, 2009).

che le possibilità di ricezione, produzione e condivisione di messaggi che possiede l'app potrebbero garantire la sua implementazione didattica nel processo di apprendimento delle lingue straniere e, nel caso specifico del presente progetto, della lingua italiana. L'esame svolto contemplò gli svantaggi che altri ricercatori avevano riscontrato e le possibili soluzioni: le dimensioni dello schermo, l'impossibilità di interagire con l'app da parte di alunni con difficoltà motorie, l'invio di un eccessivo numero di messaggi o la loro ricezione in orari scomodi o indesiderati. Senza dimenticare, come sottolinea (Chinnery, 2006), l'importanza di costruire l'ambiente di apprendimento prima di decidere le possibilità didattiche della tecnologia mobile scelta, focalizzando l'attenzione sulle necessità e particolarità del discente.

- A livello meso, è possibile concludere che l'esperienza di apprendimento nella sua globalità, analizzando il valore di *WhatsApp* come risorsa educativa, si sia dimostrata efficace per la pratica didattica nei contesti di apprendimento formale e non formale. Nel corso dell'implementazione della risorsa nella modalità *b-Learning* è risultata valida per lo sviluppo delle diverse componenti che fanno parte della competenza comunicativa della lingua italiana, sia nei corsi presenziali che nei corsi di formazione superiore online. Le caratteristiche funzionali dell'app hanno favorito la pratica didattica, sia per la ricezione e la condivisione di micro informazioni che per la produzione di micro attività. Lo sfruttamento dell'app con le metodologie didattiche adottate hanno favorito lo sviluppo di tutte le abilità, come è stato verificato lungo la sperimentazione. Di particolare interesse è la

dimostrazione di come la risorsa sia adatta per l'utilizzo della metodologia collaborativa e cooperativa, sia nello sviluppo dell'interazione a livello *social* tra i membri della *community*, sia nel potenziamento dell'interazione come abilità scritta e orale.

- A livello macro, è possibile concludere che l'impatto della tecnologia sia stato efficace a lungo termine sul processo di apprendimento e sulla costruzione della conoscenza, dato che gli apprendenti che hanno partecipato alla sperimentazione hanno sviluppato la loro competenza comunicativa, essendo stati coinvolti in maggior misura nel proprio processo di apprendimento oltre le limitazioni fisiche e temporali dello spazio educativo.

Dai questionari completati dai discenti alla fine di ogni corso¹⁰⁷ si conclude che l'implementazione di *WhatsApp* come risorsa educativa sia stata ampiamente accettata dagli apprendenti, che hanno considerato utile, interessante e amena la partecipazione ai gruppi di lavoro. Alla domanda di quale fosse la loro opinione sull'esperienza didattica, tutte le risposte sono state positive per quanto riguarda la facilità di uso *anywhere* e *anytime* e insistevano, in particolare, sull'aumento della motivazione con il conseguente effetto positivo sull'apprendimento. L'interazione e la collaborazione sono i principali aspetti che gli apprendenti hanno sottolineato, oltre all'ambiente rilassato, ameno e coinvolgente del gruppo¹⁰⁸.

¹⁰⁷ Nell'allegato 4 si riporta la totalità dei grafici. Il numero totale di studenti che hanno risposto è stato di 41 alunni.

¹⁰⁸ Alcune delle risposte dei discenti sull'interazione, l'ambiente del gruppo e il lavoro collaborativo sono: "Muy adecuada, sobre todo porque puede realizarse en cualquier momento del día sin necesidad de esperar a llegar a casa y conectarse desde el pc"; "Me ha motivado y ayudado a estudiar de una forma



E hanno anche percepito di aver migliorato le loro competenze linguistiche, in particolare, la comprensione e la produzione scritta:

amena y divertida”; “Bastante buena, creo que he aprendido y tengo ganas de seguir haciendolo, ademas el clima es muy bueno, un ambiente muy cercano”; “Interesante, ya que fomenta la participación y el uso de italiano fuera del horario de clase”; “Fantástica experiencia. No solo en sentido puramente académico, sino también porque al ser actividades en su mayoría colaborativas, ayuda a reforzar las relaciones del grupo”; “Muy interesante, no sólo por las posibilidades de aprendizaje que aportan las nuevas tecnologías, sino también por el grado de interacción con los miembros del grupo” e “Una experiencia útil, diferente y muy innovadora. La interaccion en el grupo de whatsapp es un elemento basico para el aprendizaje y para las relaciones entre los miembros del mismo”.



Come si è esposto, tra le possibilità didattiche che possono essere sfruttate tramite l'app *WhatsApp*, è possibile promuovere la collaborazione e la cooperazione, che acquisiscono un rilievo fondamentale all'interno di un'impostazione pedagogica basata sul socio-costruttivismo.

E ciò avviene grazie all'interazione che sorge tra i membri del gruppo *WhatsApp*, come succede negli scambi quotidiani. Dai dati analizzati nella presente sperimentazione, si evidenzia che l'app *WhatsApp* è ampiamente utilizzata per mantenere e rafforzare i rapporti personali fra gli utenti. Come rilevano Bouhnik e Deshen:

As of now, it is possible to say that *WhatsApp* enables students to co-operate and work as a team, an essential skill in the 21st century, which is not fully developed in the traditional class. The dialogue between students, whether spontaneous or directed by the teachers, creates an atmosphere of cooperation, solidarity, and coming together to solve problems and deal with challenges. There seems to be a real potential here to better promote these skills. It is time to plan for activities that further the use of these

skills and then to examine thoroughly whether a *WhatsApp* group can contribute to their development them (Bouhnik e Deshen, 2014: 229).

Alcántara (2014) ritiene che le comunicazioni via *WhatsApp* migliorino i rapporti sociali in quanto facilitano l'avvicinamento tra gli utenti grazie all'interazione che si stabilisce nelle conversazioni, specie nelle persone con problemi di socializzazione dovuti, per esempio, alla timidezza¹⁰⁹. Scribano approfondisce il concetto affermando che “*WhatsApp* representa para muchos una aplicación por medio de la cual se facilita y profundizan las relaciones de proximidad, lo cual lo convierte en un vehículo más que adecuado para observar dichas relaciones” (Scribano, 2017:12).

D'accordo con questa affermazione, il docente, come amministratore di un gruppo di studenti, può osservare e contribuire, direttamente o indirettamente, al rafforzamento della comunità e promuovere la partecipazione attiva di tutti i membri del gruppo, come si è dimostrato in questa tesi di dottorato. Alcune delle opinioni dei discenti, dopo aver partecipato all'esperienza didattica, versavano sul ruolo positivo dell'insegnante lungo il progetto¹¹⁰. Allo stesso modo sono stati valutati i suoi interventi:

¹⁰⁹ Alcántara (2014) difende l'uso terapeutico dell'applicazione in quanto fornisce un sollievo alla solitudine di persone che non possono stabilire contatti fisici con gli altri (sia per malattia o perché si trovano lontano dal loro circolo per motivi di lavoro o di studi).

¹¹⁰ “Teniendo en cuenta que nunca había estudiado italiano, me ha sido de mucha ayuda tener una profesora ayudándonos y pendiente de nuestra evolución, sin ella me hubiera sentido perdida, gracias” e “Es una experiencia muy positiva. De alguna forma ayuda a salvar esa distancia entre profesor-alumno compañeros que existe en una universidad a distancia. Las nuevas tecnologías y redes sociales tienen mucho que aportar si se usan con inteligencia”.



Gli studi che hanno esaminato l'impatto della presenza sociale degli insegnanti e degli studenti nelle comunità online concludono che il docente sia uno dei fattori principali che influenzi la motivazione degli apprendenti¹¹¹. La presenza dell'insegnante nel processo di apprendimento è determinante per gli studenti affinché costruiscano e condividano le conoscenze attraverso l'interazione sociale e la collaborazione sotto la guida esperta del docente. Sono numerosi i corsi di lingua (italiana e non) con cui l'utente può imparare autonomamente, ma l'apprendimento è più efficace se ha luogo in un contesto *social*, all'interno di una comunità di apprendimento in cui i discenti imparano collaborando ed è più persistente se l'apprendimento è guidato da un docente che svolga un ruolo da tutor con il fine di garantire la progressione adeguata e la metodologia più idonea alle caratteristiche e alle necessità del gruppo.

¹¹¹ La motivazione intrinseca è quella che spinge una persona a raggiungere la conoscenza e/o il dominio di una disciplina o materia come un processo piacevole in sé stesso (Ryan e Deci, 2000).

La sperimentazione svolta da Lu e Churchill (2014) ha dimostrato che l'interazione sociale nei processi di apprendimento online sia molto più dinamica se l'insegnante svolge un ruolo centrale nell'apprendimento collaborativo, evidenziandosi una notevole diminuzione del grado d'interazione quando l'insegnante non vi partecipa. Gli studenti che hanno partecipato al loro studio hanno considerato le attività di apprendimento attraverso il *WhatsApp* come uno spazio interattivo in grado di promuovere il sentimento di appartenenza alla comunità attraverso la condivisione delle conoscenze. Gli autori hanno concluso che l'app faciliti le discussioni online su argomenti relativi al corso (Lu e Churchill, 2014) e, in conseguenza, promuova l'interazione tra gli studenti e con l'insegnante. D'altronde, e d'accordo con Wong *et alii* (2017), le comunità di apprendimento create con risorse *social* richiedono la presenza del docente per evitare il rischio che gli interventi dei discenti non raggiungano la precisione linguistica desiderata. Non bisogna perdere di vista che la finalità è costruire ambienti di apprendimento dove gli studenti comunichino, scambino informazioni e interagiscano nella lingua di destinazione senza eccessivi interventi di correzione da parte degli insegnanti che, spesso, comportano la demotivazione dei discenti (Freeman e Freeman, 2001).

La risposta all'ultima delle ipotesi riguardo all'efficacia della risorsa nell'applicazione del *microlearning* sarebbe altrettanto affermativa. Nel campo della glottodidattica, uno sguardo alla storia dei metodi utilizzati nell'apprendimento delle lingue dai primi metodi, dal grammaticale-traduttivo ai giorni d'oggi, permette facilmente di constatare che i contenuti studiati non sono stati gli stessi, pur essendo, praticamente, invariate le componenti che costituiscono lo studio di una lingua. Le variazioni dei diversi programmi di studio sono dovute al fatto che i diversi approcci e metodi andavano pari

passo non soltanto con le differenti teorie pedagogiche sorte lungo la storia della glottodidattica, ma con il progresso tecnologico degli strumenti utilizzati nei laboratori linguistici.

Per queste ragioni, è necessario rivedere i criteri che stabiliscono gli obiettivi di insegnamento di una lingua e, conseguentemente, quali siano i contenuti e il modo in cui vengono presentati. Il discente del XXI secolo è il risultato delle profonde trasformazioni tecnologiche che il mondo educativo ha subito lungo gli ultimi decenni. Come segnalano Salinas e Marín (2014), il *microlearning* può rappresentare un paradigma che può dare soluzioni concrete all'apprendimento permanente in cui vive il nuovo cittadino della Società della Comunicazione e della Conoscenza. Costui necessita di proposte formative personalizzate e, soprattutto, ha bisogno di soluzioni flessibili adattate alle sue necessità. Il *mobile learning* e il *microlearning* sono in grado di dare risposta a questa esigenza. E sarebbe, altresì, altamente positivo che i ricercatori sviluppassero futuri progetti su questa linea.

Lungo la presente dissertazione sono state proposte delle pillole di contenuto significativo e personalizzato a ognuno dei gruppi a seconda delle necessità, nonché delle micro attività che hanno rispettato le caratteristiche del dispositivo elettronico utilizzato e i principi teorici del paradigma. Come affermano Salinas e Marín:

Se trata de un tipo de aprendizaje muy contextualizado, que es consumido en el mismo momento que se necesita, estamos ante un caso particular de e-learning. Pero no se trata solamente de dotar al e-learning de movilidad y ubicuidad, sino que además incorpora contenidos, propuestas, estrategias y actividades adaptadas a dichos dispositivos y situaciones ubicuas (Salinas e Marín, 2014:50).

Lungo la presente ricerca, l'apprendimento è avvenuto in contesti di *mobility* e *ubiquity* laddove l'apprendente si trovasse, senza separare i momenti e i luoghi destinati all'apprendimento dalla propria vita quotidiana: in questo modo, se l'utente-discente si trovava a fare spese e vedeva un pacco di pasta italiana, attivava il *WhatsApp*, scattava una fotografia e la condivideva con il gruppo accompagnata da un commento nella lingua *target*:



È uno fra i tanti esempi di micro contenuto fornito dall'apprendente che ha contribuito alla costruzione della conoscenza collettiva (in questo caso lo sviluppo della competenza interculturale) in un ambiente *social*. E, strettamente vincolato alla condivisione dell'informazione, si può affermare che lungo questa sperimentazione, il discente ha assunto, notevolmente, il ruolo di trasmettitore della conoscenza. L'assunzione del ruolo di protagonista insieme ai compagni è stato, indubbiamente, favorito da un fattore determinante: la creazione di un ambiente d'apprendimento

stimolante nel gruppo *WhatsApp* che ha fatto abbassare nella maggior parte dei casi il filtro affettivo è stato nutrito dalle apportazioni che ognuno dei membri della *community* faceva ed è stato favorito, a sua volta, dai vantaggi dell'*m-Learning*: il *seamless learning* e l'*u-Learning*.

In conclusione, il binomio *mobile learning* e *microlearning* sono indubbiamente vincenti nella nostra società. Sono presenti nella nostra vita se non addirittura imprescindibili. D'accordo con Ruipérez "It seems that technologies and mobile devices have obtained their natural space in many of the environments of our daily life, but are yet to find their place in the world of education" (Ruipe rez *et alii*, 2017: 285).

Sar  compito nostro, di noi docenti e ricercatori, dare delle risposte alle necessit  degli studenti e andare in contro con entusiasmo alle nuove sfide che il futuro ci recher .

BIBLIOGRAFIA

A. Glottodidattica e tecnologia

ALAMER, Abdullah (2015): “The role of efl learners’ motivation in mobile language learning”. *First International Conference on Theory and Practice (ICTO-2015)*: 142-153.

[https://www.researchgate.net/profile/Abdullah_Alamer5/publication/291521539_THE_ROLE_OF_EFL_LEARNERS'_MOTIVATION_IN_MOBILE_LANGUAGE_LEARNING/links/56a3a29a08ae232fb20582b7/THE-ROLE-OF-EFL-LEARNERS-MOTIVATION-IN-MOBILE-LANGUAGE-LEARNING.pdf, 6/4/2018].

ANDERSON, Terry (a cura di) (2008): *The theory and practice of online learning*. Athabasca: Athabasca University Press.

ANNARUMMA, Maria (2006): *Modelli didattici costruttivisti basati sull'apprendimento collaborativo*. Napoli-Roma: Università Telematica “Pegaso”.

[https://liceopoerio.it/site/wp-content/uploads/2016/09/ModCostruttivismo_Annaruma.sbloccato.pdf; 19/01/2018].

ASSOCIAZIONE INTERNAZIONALE EUROCALL. [<http://www.eurocall-languages.org/>; 18/05/2018].

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen (1989): *Psicología cognitiva*. México: Trilhas.

AUTREY, Ken (1987): “The Personal Journal in Composition Instruction: A History”.

ERIC. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282250.pdf>; 21/9/2017].

AVCI, Hulya; ADIGUZEL, Tufan (2017a): “Project-Based Foreign Language Learning in a Mobile-Blended Collaborative Learning Setting: A Case Study of EFL Learners”. *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education*. Vol.18/n.7:740-743.

[https://www.researchgate.net/profile/Hulya_Avci/publication/315706314_Project-Based_Foreign_Language_Learning_in_a_Mobile-Blended_Collaborative_Learning_Setting_A_Case_Study_of_EFL_Learners/links/58ddddd37a6fdcc3c6abf9ab9/Project-Based-Foreign-Language-Learning-in-a-Mobile-Blended-Collaborative-Learning-Setting-A-Case-Study-of-EFL-Learners.pdf; 16/6/2018].

AVCI, Hulya; ADIGUZEL, Tufan (2017b) “A Case Study on Mobile-Blended Collaborative Learning in an English as a Foreign Language (EFL) Context. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol.18 /n.7. [<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3261/4447>; 30/2/2018].

BALBONI, Paolo (2008): *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.

BALBONI, Paolo (2013): “Il ruolo delle emozioni di studente e insegnante nel processo di apprendimento e insegnamento linguistico. *ELLE Educazione Linguistica. Language Education*. Vol.2 /n. 1: 7-30.

[http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2013/1/art-10.14277-2280-6792-1063_UXkjd72.pdf; 25/7/2017].

- BALBONI, Paolo (2014): *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Roma, Bonacci Editori.
- BÁRCENA, Elena; READ, Timothy (2016): "Metacognition as Scaffolding for the Development of Listening Comprehension in a Social MALL App / La metacognición como andamiaje para el desarrollo de la comprensión oral en una App de MALL social". *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol.19/n.1:103-120.
[<http://www.redalyc.org/html/3314/331443195006/>; 13/09/ 2017].
- BARTOLOTTA, Salvatore (2008): "Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el nuevo Grado en Turismo". *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento*. Vol. I/77: 1-10.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2009): *Introducción al Italiano para Turismo* Bari: Laterza.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2010a): "Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el Posgrado en Lenguas Europeas y sus Literaturas: teoría y aplicaciones". In CALVO MONTORO, María Josefa e CARTONI, Flavia (a cura di). *El tema del viaje: un recorrido por la lengua y la literatura italianas*. Universidad de Castilla-La Mancha: 1003-1052.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2010b): "Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y tratamiento de lenguas / Aplicaciones de las TIC al estudio de la interculturalidad de las variedades de las lenguas". *ETNOAI*: 07-29.
- BARTOLOTTA, Salvatore (2010c): "Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas / Las TIC para el Tratamiento de

Lenguas”. *Internacional del conocimiento. Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las disciplinas del conocimiento. II: 10-30.*

BARTOLOTTA, Salvatore; GONZÁLEZ DE SANDE, Estela, GONZÁLEZ DE SANDE, Mercedes; MARTÍN CLAVIJO, Milagro (2010): *Introducción a la didáctica del italiano*. Sevilla: ArCiBel.

BARTOLOTTA, Salvatore (a cura di). (2011): *Didáctica de las humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*. Madrid: UNED.

BARTOLOTTA, Salvatore; DÍAZ PADILLA, Fausto; MARTÍN CLAVIJO, Milagro (2011). *Lengua italiana interactiva I*. Madrid: UNED.

BARTOLOTTA, Salvatore (a cura di). (2012): *Estudios italianos: lengua, literatura y cultura*. Madrid: UNED.

BARTOLOTTA, Salvatore; GIORDANO PAREDES, Angelica; MORENO CELEGHIN, M^a Gracia (2016): *Lengua Moderna I. Lengua Extranjera: Italiano*. Madrid: UNED.

BARTOLOTTA, Salvatore; GIORDANO PAREDES, Angelica; MORENO CELEGHIN, M^a Gracia (2017): *Segunda Lengua I: Italiano*. Madrid: UNED.

BARTOLOTTA, Salvatore; GIORDANO PAREDES, M^a Angélica; MORENO CELEGHIN, María Gracia (2017): “WIKITALIA: espacio virtual colaborativo en el EEES”. In MARTÍN-CUADRADO, Ana María, JUAN OLIVA, Esther, CARRIEDO LÓPEZ, Nuria (a cura di). *Actas VIII Jornadas de Redes de Investigación en Innovación Docente de la UNED*. Madrid: UNED, 129-141.

BARTOLOTTA, Salvatore, GIORDANO PAREDES, Angelica; MORENO CELEGHIN, M^a Gracia (2018). “Web 2.0 y aprendizaje cooperativo: una propuesta de la Universidad Nacional de Educación a Distancia para la

- enseñanza de la lengua italiana”. In BUZÓN GARCÍA, Olga (a cura di). *Nuevas pedagogías con tecnologías emergentes*. Madrid: Dykinson, 67-84
- BARTOLOTTA, Salvatore; VARELA MÉNDEZ, Raquel (2007): “Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para Turismo: italiano e inglés”. *EDUTEC*, X: 1-10.
- BARTOLOTTA, Salvatore; VOZMEDIANO, Inmaculada H. (2005): “La interferencia: fenomenología y situación actual”. *Interlingüística*, 16: 179-187.
- BASILE, Grazia (2001): *Le parole nella mente: relazioni semantiche e struttura del lessico*. Milano: Franco Angeli.
- BEAUDIN, Jennifer *et alii* (2007): “Context-sensitive microlearning of foreign language vocabulary on a mobile device”. *European conference on Ambient intelligence*. Springer, Berlin, Heidelberg: 55-72.
[<http://www.ccs.neu.edu/home/intille/papers-files/BeaudinIntilleETAL07.pdf>; 16/05/2018].
- BERNERS-LEE, Tim (2001): *L'architettura del nuovo Web. Dall'inventore della rete il progetto di una comunicazione democratica, interattiva e intercreativa*. (Trad.: CARLOTTI, Giancarlo). Milano: Feltrinelli Editore.
- BERNERS-LEE, Tim; FISCHETTI, Mark (2001): *Weaving the Web: The original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor*. Collingdale (Pennsylvania): Diane Publishing Company.
- BIRELLO, Marilisa (2014). *Insegnare e imparare con i task*.
[<https://italianoinazione.wordpress.com/2014/09/>; 23/06/2017].
- BRAZUELO GRUND, Francisco; GALLEGO GIL, Domingo José (2014): “Estado del mobile learning en España”. *Educación en revista*. 4.
[<http://www.redalyc.org/pdf/1550/155037796007.pdf>; 2/10/2017].

- BROWN, John Seely; ADLER, Richard P. (2009): “WangLong translated. Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0”. *Modern Distance Education Research*. Vol. 43/n.1. [<https://er.educause.edu/articles/2008/1/minds-on-fire-open-education-the-long-tail-and-learning-20;11/02/2017>].
- BUCHEM, Ilona; HAMELMANN, Henrike (2010): “Microlearning: a strategy for ongoing professional development”. *eLearning Papers*. 21: 1-15. [<https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/media23707.pdf>; 19/06/2018].
- BURSTON, Jack (2014): “The reality of MALL: Still on the fringes”. *CALICO Journal*, 231.1:103-125. [https://www.researchgate.net/publication/273564050_The_reality_of_MALL_S_till_on_the_fringes; 6/05/ 2017].
- CALVANI, Antonio (2005): *Rete, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*. Trento: Edizioni Erickson.
- CALVANI, Antonio (2009): *Dall’educazione a distanza all’e-learning*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educuzione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/; 05/03/2018].
- CAPPADOCIA, Flavia (2016): *Supera francese e tedesco: l'italiano è la quarta lingua più studiata al mondo*. [<http://video.repubblica.it/socialnews/supera-francese-e-tedesco-l-italiano-e-la-quarta-lingua-piu-studiata-al-mondo/256057/256298>; 02/04/2018].
- CARLINER, Saoul (2004): *An overview of online learning*. Massachusetts: H.R.D. Press.
- CARMONA, Lola; PUERTAS, Francisco (2012): “U_Learning: La revolución del aprendizaje”. *Obervatorio de Recursos Humanos y Laborales*. N. 70: 24-26.

[https://factorhumana.org/attachments_secure/article/9616/c369_ulearning_revolution_aprendizaje.pdf;5/8/2017].

CASSANY, Daniel (2012): *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

CASSANY, Daniel (2015): “Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexiones”. In MONTORO DEL ARCO, Esteban (a cura di). *Estudios sobre ortografía del español*. Lugo: Axax, 13-26.
[https://www.academia.edu/17360953/Las_ortograf%C3%ADas_en_Internet_exploraci%C3%B3n_datos_y_reflexiones; 04/03/2017].

CASTELLS, Manuel; FERNANDEZ-ARDEVOL, Mireia; QIU, Jack L.; SEY, Araba (2009): *Mobile communication and society: A global perspective*. Cambridge (Massachusetts): Mit Press.
[<http://hack.tion.free.fr/textes/MobileCommunicationSociety.pdf>; 23/11/2017].

CASTRILLO, María Dolores; BÁRCENA, Elena; PAREJA-LORA, Antonio (2014b): “Preliminary Conclusions after the Design and Implementation of Mobile Learning Apps for Professionals”. In JAGER, Sake *et alii* (a cura di.). *CALL Design: Principles and Practice-Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*. Research-publishing. net: 40-46.
[<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565093.pdf>; 23/12/2017].

CATALÁN, Rosa María Jiménez (2002): “El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas”. *Atlantis*: 149-162.
[https://www.atlantisjournal.org/old/Papers/24_1/jimenez.pdf; 13/10/2017].

CEDEFOP.[<http://www.cedefop.europa.eu>; 30/05/2018].

CEDEFOP.[<https://www.orientamento.it/indice/perche-e-come-certificare-lapprendimento-non-formale-e-informale/>; 30/05/2018].

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Competencia sociocultural.*

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm; 19/03/2018].

CENTRO VIRTUAL CERVANTES. *Competencia sociolingüística.*

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociolingüistica.htm; 16/05/2018].

CHAN, Tak-Wa *et alii* (2006): “One-to-one technology-enhanced learning: An opportunity for global research collaboration”. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. Vol. 1/ n. 01: 3-29. [https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190632/filename/A132_Chan-et-al2006_OneToOne.pdf; 10/01/2018].

CHEN, Nian-Shing; SHENG-WEN, Hsieh (2008): “Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning”. *Language Learning & Technology*. Vol. 12 / n. 3: 93-113. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44157/1/12_03_cheneta1.pdf; 18/02/2017].

CHINNERY, George (2006): “Emerging technologies. Going to the mall: mobile assisted language learning”. *Language learning & technology*. Vol.10 / n.1: 9-16.[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44040/1/10_01_emerging.pdf; 18/02/2017].

CINDETEC INNOVA.

[http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,331501,93_20499759&_dad=portal&_schema=PORTAL; 16/01/2018].

CISCO SYSTEMS INC. *Cisco Visual Networking Index: Global Mobile Data Traffic Forecast for 2013 to 2018.*

- [<https://www.cisco.com/c/en/us/solutions/collateral/service-provider/visual-networking-index-vni/mobile-white-paper-c11-520862.html>;7/07/2018].
- CISERO, Cheryl A. (2006): “Does reflective journal writing improve course performance?”. *College Teaching*. Vol.54 / n.2: 231-236. [https://www.researchgate.net/publication/254338825_Does_Reflective_Journal_Writing_Improve_Course_Performance; 18/11/2017].
- CODINA, Lluís (2009): “¿Web 2.0, Web 3.0 o Web Semántica?: El impacto en los sistemas de información de la Web”. *I Congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web*. Vol. 2. [https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/Web20_WebSemantica2009_Nov2009.pdf; 8/11/2017].
- COLL, César (2001): “Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del fórum universal de las culturas”. *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*. Barcelona.
- COLPAERT, Jozef (2004): “From courseware to coursewear?”. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 17/3-4: 261-266. [https://www.researchgate.net/publication/233204154_Editorial_From_Courseware_to_Coursewear; 9/10/2017].
- COMAS-QUINN, Anna; DE LOS ARCOS, Beatriz; MARDOMINGO, Raquel (2012): “Virtual learning environments (VLEs) for distance language learning: Shifting tutor roles in a contested space for interaction”. *Computer Assisted Language Learning*. Vol. 25/2:129-143. [<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09588221.2011.636055>; 02/10/2017].
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (2000): *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*.

- [<http://old.cgil.it/Archivio/formazione-ricerca/Memorandum%20istruzione%20e%20formazione%20permanente.pdf>; 17/05/2018].
- COMOGLIO, Mario (2001): “Apprendere attraverso la cooperazione dei compagni”. *Orientamenti pedagogici*. Vol. 48. [[http://www.ismeda-elearning.it/matgratuiti/Concorso%20DS/P.%20Metodologie%20Didattiche%20016.%20Apprendere%20cooperando%20con%20i%20compagni%20\(COMOGLIO%20M.\).pdf](http://www.ismeda-elearning.it/matgratuiti/Concorso%20DS/P.%20Metodologie%20Didattiche%20016.%20Apprendere%20cooperando%20con%20i%20compagni%20(COMOGLIO%20M.).pdf); 03/10/2017].
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. In INSTITUTO CERVANTES. [<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>; 03/10/2017].
- CONSIGLIO EUROPEO DI LISBONA (2000): *Conclusioni della Presidenza. Sessione Straordinaria*. [https://www.politicheagricole.it/flex/files/1/6/4/D.86292e8e6c46134a1a3f/02_Conclusioni__Lisbona.pdf; 05/03/2017].
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- COOPER, Geoff *et alii* (2002). “Mobile Society? Technology, Distance”. In WOOLGAR, Steve (a cura di). *Virtual Society?: Technology, Cyberbole, Reality*. Oxford: Oxford University Press, 286-301.
- COUNCIL OF EUROPE. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

- CRONJÉ, Johannes (2006): “Paradigms regained: Toward integrating objectivism and constructivism in instructional design and the learning sciences”. *Educational technology research and development*. Vol. 54/ n.4: 387-416. [https://app.nova.edu/toolbox/instructionalproducts/edd8124/fall11/2000-CRONJ%C3%89.pdf; 11/03/2018].
- CRUZ FLORES, René; LÓPEZ MORTEO, Gabriel (2010): “Framework para aplicaciones educativas móviles (m-learning): un enfoque tecnológico-educativo para escenarios de aprendizaje basados en dispositivos móviles”. *Virtual Educa Brasil 2010*. [http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:19238/n03cruzflor07.pdf; 11/04/2017].
- CUI, Yanchun; BULL, Susan (2005): “Context and learner modelling for the mobile foreign language learner”. *System*. Vol. 33 / n.2: 353-367. [https://pdfs.semanticscholar.org/d2f3/b6a7fa45abc030e144a8f7e77cfa5e39db05.pdf; 10/01/2017].
- DCOMMERCE.IT. *GfK: sono 397 milioni gli smartphone venduti nel mondo durante il Q4 2017 (+1%)*. [http://www.dcommerce.it/dati/2018/02/02/gfk-sono-397-milioni-gli-smartphone-venduti-nel-mondo-durante-il-q4-2017/; 8/03/2018].
- DARMI, Ramiza; ALBION, Peter (2014): “A Review of Integrating Mobile Phones for Language Learning”. *International Association for Development of the Information Society*. [http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557201.pdf; 10/03/2017].
- DE HARO, Juan José (2010): “Redes sociales en educación”. *Educación para la comunicación y la cooperación social*. 27: 203-215.

[http://www.webquestcreator2.com/majwq/public/files/files_user/31024/Embedding_Citizenship_Education_in_Engla.pdf#page=203; 18/11/2017].

DE JUAN Herrero, Joaquín *et alii* (2012): “Microaprendizaje, reconocimiento de patrones e interacción con el entorno: estrategias didácticas para un aprendizaje eficaz”. In TORTOSA IBÁÑEZ, M^a Teresa, ÁLVAREZ TERUEL, José Daniel, PELLÍN BUADES, Neus. *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria*. Universitat d’Alacant. 3262-3278

[<https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2012/documentos/comunicacions-orals/246440.pdf>; 28/02/2017].

DEHGHAN, Farzaneh; REZVANI, Reza; FAZELI, Seyyed Abed (2017): “Social networks and their effectiveness in learning foreign language vocabulary: A comparative study using *WhatsApp*”. *CALL-EJ*. Vol.18/ n.2: 1-13. [<http://callej.org/journal/18-2/Dehghan-Rezvani-Fazeli2017.pdf>; 18/01/2018].

DE LILLO, Massimo; MACCHIAVELLI, Sabina (2011): “Osservare l’interlingua. Un’esperienza di valutazione delle competenze in italiano l2”. *Supplemento alla rivista EL.LE*. [<http://www.italy.it/osservare-l%E2%80%99interlingua-un%E2%80%99esperienza-di-valutazione-delle-competenze-italiano-l2>; 28/12/2017].

DEMOUY, Valérie; KUKULSKA-HULME, Agnes (2010): “On the spot: Using mobile devices for listening and speaking practice on a French language programme”. *Open Learning*. Vol. 25 / n. 3: 217-232. [http://oro.open.ac.uk/24647/2/on_the_spot.pdf; 22/07/2017].

DEWEY, John (1916): *Democracy and Education*. New York: Free Press.

- DOWNES, Stephen (2008): "An Introduction to Connective Knowledge". In HUG, Theo (a cura di). *Media, Knowledge & Education - Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies. Proceedings of the International Conference held*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 77-103. [<http://www.oapen.org/search?identifier=449459>; 12/07/2018].
- DRESNER, Eli; HERRING, Susan C (2010): "Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force". *Communication theory*. Vol. 20 /n. 3: 249-268. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1034.6395&rep=rep1&type=pdf>; 12/12/2017].
- DRUCKER, Peter (1969): *The Age of Discontinuity, Guidelines to our Changing Society*. Nueva York: Harper & Row.
- DITRENDIA (2015). *Informe Ditrendia: Mobile en España y en el Mundo 2015*. [<https://ditrendia.es/wp-content/uploads/2015/07/Ditrendia-Informe-Mobile-en-Espa%C3%B1a-y-en-el-Mundo-2015.pdf>; 16/03/2018].
- DITRENDIA (2016). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2016*. [<https://ditrendia.es/informe-ditrendia-mobile-en-espana-y-en-el-mundo-2016/>; 6/03/2018].
- DITRENDIA (2017). *Informe Mobile en España y en el Mundo 2017*. [https://www.amic.media/media/files/file_352_1289.pdf; 26/03/2018].
- DOWNES, Stephen (2005). *E-Learning 2.0*. [<http://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=31741>; 19/11/2017].
- DUKE. Learning Innovation (2006): *iPods Assist with Spanish Accents*. [<https://learninginnovation.duke.edu/?s=iPods+Assist+with+Spanish+Accents>; 13/08/2017].

- EUROPALAVORO (2014). *Lifelong Learning Programme*.
 [http://europalavoro.lavoro.gov.it/EuropaLavoro/Partecipo/Lifelong-Learning-Programme; 13/07/2017].
- FACER, Keri *et alii* (2004): “Savannah: Mobile gaming and learning?”. *Journal of Computer Assisted Learning*. 20: 399-409.
 [https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2729.2004.00105.x; 15/03/2017].
- FARNESINA. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. *Promozione della lingua italiana*.
 [http://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/cultura/promozionelinguaitaliana/; 15/01/2018].
- FELIX, Josh (2017): *Is Microlearning the future of education? MLevel*
 [http://www.mlevel.com/blog/futureofeducation/; 15/05/2018].
- FESER, John (2010). “mLearning Is Not e-Learning on a Mobile Device”. In UDELL, Chad; WOODILL, Gary (a cura di). *Mastering Mobile Learning*. New Jersey: John Wiley & Sons, 35-42. [https://gowithfloat.com/2010/04/mlearning-is-not-elearning-on-a-mobile-device/; 14/11/2017].
- FONTANA, Niura M. *et alii* (1993): “Computer assisted writing: applications to English as a foreign language”. *Computer assisted language learning*. Vol. 6/ n. 2:145-161.
 [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.72.6320&rep=rep1&type=pdf; 15/09/2017].
- FREEMAN, David E.; FREEMAN, Yvonne S. (2001): *Between worlds: Access to second language acquisition*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- FRIESEN, Norm (2012): “Report: Defining blended learning”. *Learning Space*.
http://learningspaces.org/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf;
 25/12/2017].
- GABRIELLI, Silvia; KIMANI, Stephen; CATARCI, Tiziana (2006): “The design of microlearning experiences: a research agenda”. In HUG, Theo *et alii* (a cura di). *Microlearning: emerging concepts, practices and technologies after e-learning: proceedings of Microlearning Conference 2005: learning & working in new media*. Innsbruck (Austria): Innsbruck University Press: 45-53.
 [http://41.204.187.24:8080/bitstream/handle/123456789/3157/The_Design_of_MicroLearning_Experiences.pdf?sequence=1&isAllowed=y; 12/05/2017].
- GALINDO-MERINO, M. Mar (2005): “La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas”. *Interlingüística*. N.16: 431-441.
 [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514240; 01/11/2017].
- GANINO, Giovanni (2009): *Immagini per la didattica. Metodologie e tecnologie dell'audiovisivo digitale*. Roma: Anicia.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (2012): *Blended-learning, ¿nuevo y maravilloso?*
 [http://aretio.hypotheses.org/68; 14/10/2017].
- GARCÍA CABRERO, José Carlos (2002): “Tele-enREDando. com: A multimedia WEB-CALL software for mobile phones”. *International Journal of English Studies*. Vol.2/n.1.
 [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/01/cvc_ciefe_01_0011.pdf; 14/08/2017].
- GARCÍA CABRERO, José Carlos (2009): “Third generation telephony: New technological support for computer assisted language learning”. *International*

- Journal of English Studies*. Vol. 2 / n.1: 167-178.
[<http://revistas.um.es/ijes/article/view/48591/46511>; 24/03/2017].
- GARCÍA CABRERO, José Carlos (2014): “Mlearning y autonomía del aprendizaje”.
VII Congreso Internacional Ikasnabar 2014.
[[https://www.youtube.com/watch?v=Q-PNJ7j9CI8???;](https://www.youtube.com/watch?v=Q-PNJ7j9CI8???) 13/09/29017].
- GARCÍA SOTOMAYOR, Gilda (2010): “Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)”. *Revista electrónica de tecnología educativa*. Vol. 34.
[<http://edutec.es/revista/index.php/edutece/article/viewFile/423/159>;17/06/2018].
- GARGANI, David (2012): “Ontogenesi del significato, natura umana e realtà: per una teoria sociocostruttivista dello sviluppo linguistico e cognitivo”. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio*. Vol. 6 / 2: 88-103.
[<http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/39>; 3/12/2017].
- GARRISON, D. Randy; KANUKA, Heather (2004): “Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education”. *The internet and higher education*. Vol.7/n.2:95-105.
[<http://www.anitacrawley.net/Resources/Articles/GarrisonKanuka2004.pdf>;
23/09/29017].
- GHENO, Vera (2009): “I giovani e la comunicazione mediata dal computer: osservazioni linguistiche su nuove forme di alfabetizzazione”. *Verbum Analecta Neolatina*. Vol.11:167-187.[<https://btk.ppke.hu/uploads/articles/8519/file/11-1-11.pdf>; 11/06/2017].
- GIL, Domingo J. *et alii* (2011). *Educación, sociedad y tecnología*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

- GODWIN-JONES, Robert (2011): “Emerging Technologies: web-writing 2.0: Enabling, documenting, and assessing writing online”. *Language Learning & Technology*. Vol. 15 / n.2: 2-11.
[http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44244/1/15_02_emerging.pdf; 16/08/2017].
- GODWIN-JONES, Robert (2017): “Smartphones and language learning”. *Language Learning & Technology*. Vol. 21 / n.2: 3–17.
[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44607/1/21_02_emerging.pdf; 06/08/2017].
- GÓMEZ CAMACHO, Alejandro; GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, María Teresa (2013): “Desarrollo de las competencias lingüística y digital a través de las redes sociales”. *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Vol. II: 285-288.
[https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/34183/Desarrollo_de_las_competencias_linguistica_y_digital_en.pdf?sequence=1; 16/03/2017].
- GRUPPO META (1992): *Uno. Corso comunicativo per stranieri* Roma: Bonacci Editore.
- HAMPEL, Regine; HAUCK, Mirjam (2004): “Towards an effective use of audio conferencing in distance language courses”. *Language Learning & Technology*. Vol.8/n.1:66-82.
[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25230/1/08_01_hampel.pdf; 12/05/2017].
- HARRISON, Richard; THOMAS, Michael (2009): “Identity in online communities: Social networking sites and language learning”. *International Journal of Emerging Technologies & Society*. Vol. 7/ n.. 2: 109–124.

[http://clock.uclan.ac.uk/1682/1/Article4-HarrisonThomas_1682.pdf;
22/04/2017].

HASHIM, Harwati *et alii* (2017): “Mobile-assisted Language Learning (MALL) for ESL Learners: A Review of Affordances and Constraints”. *Sains Humanika*. Vol.9:1-5.

[<https://sainshumanika.utm.my/index.php/sainshumanika/article/viewFile/1175/699>; 08/03/2018].

HAYTHORNTHWAITE, Caroline A.; KAZMER, Michelle M. (a cura di). (2004): *Learning, culture, and community in online education: Research and practice*. New York: Peter Lang, vol. 21.

HERNÁNDEZ REQUENA, Stefany (2008): “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”. In SÁNCHEZ, J. N. (a cura di). *RUSC – Revista de Universidad y Societadd del Conocimiento*, (Monográfico *Comunicación y construcción de conocimiento en el nuevo espacio tecnológico*. Vol.5 / n.2: 26-35.
[<http://www.redalyc.org/pdf/780/78011201008.pdf>; 23/03/2018].

HIRZINGER-UNTERRAINER, Eva M. (2014): “Mobile learning nella classe d’italiano L2”. *ELLE*. Vol.3 / n.1: 113-129.
[<http://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2014/1/art-10.14277-2280-6792-92p.pdf>; 19/12/2017].

HRASTINSKI, Stefan (2006): “Introducing an informal synchronous medium in a distance learning course: how is participation affected?”. *The Internet and Higher Education*. Vol 9 / n.2: 117-131.
[<http://www.qou.edu/home/sciResearch/pdf/distanceLearning/distanceCcourse2.pdf>; 03/05/2018].

- HUG, Theo (2006): “Microlearning: A New Pedagogical Challenge (Introductory Note)”. In HUG, Theo *et alii* (a cura di). *Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies After E-Learning: Proceedings of Microlearning Conference 2005: Learning & Working in New Media*. Innsbruck, (Austria): Innsbruck: University Press, 8-11. [https://www.researchgate.net/profile/Theo_Hug/publication/237397162_Microlearning_A_New_Pedagogical_Challenge_Introductory_Note/links/54009baf0cf23d9765a3f648/Microlearning-A-New-Pedagogical-Challenge-Introductory-Note.pdf; 19/02/2018].
- HULSTIJN, Jan H. *et alii* (2001): “Intentional and incidental second-language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity”. In ROBINSON, Peter (a cura di). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 258-286. [https://pure.uva.nl/ws/files/3207144/165045_Hulstijn_2001_in_volume_edited_by_Robinson.pdf; 21/02/2018].
- HUNT, Alan; BEGLAR, David (2005): “A framework for developing EFL reading vocabulary”. *Reading in a Foreign Languag.* Vol.17 / n. 1: 23–59. [https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ689121.pdf; 09/01/2018].
- HYMES, Dell (1971): *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- IBÁÑEZ MORENO, Ana; JORDANO DE LA TORRE, María; VERMEULEN, Anna (2016): “Diseño y evaluación de VISP, una aplicación móvil para la práctica de la competencia oral”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 19 / n.1. [http://www.redalyc.org/html/3314/331443195004/; 26/02/2018].

- JAFRANCESCO, Elisabetta (a cura di). *Processi di apprendimento linguistico e gestione della classe ad abilità differenziate. Atti del XVI Convegno nazionale ILSA*. Milano-Firenze: Mondadori Education-Le Monnier/Italiano per stranieri, 105-113.
- JOHNSON David; JOHNSON, Roger (1999): *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Grupo editorial Aique.
- JORDANO DE LA TORRE, María; CASTRILLO DE LARRETA-AZELAIN, María Dolores; PAREJA-LORA, Antonio (2016): “El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante tecnología móvil en el contexto de la educación a distancia y combinada”. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol.19 / n.1: 25-40. [<http://dx.doi.org/10.5944/ried.19.1.15287>; 06/05/2018].
- KADYTE, Vaida (2004): “Learning can happen anywhere: a mobile system for language learning”. In ATTEWELL, Jill; SAVILL-SMITH, Carol (a cura di). *Learning with mobile devices. Research and development*. Londra: Learning and Skills Development Agency, 73-78. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.4405&rep=rep1&type=pdf>; 20/04/2018].
- KAKIHARA, Masao; SORENSEN, Carsten (2002): “Mobility: An extended perspective”. In SPRAGUE, Ralph H. (a cura di). *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'02)-Volume 8*. Washington: IEEE Computer Society, 1756-1766. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.5797&rep=rep1&type=pdf>; 25/05/2018].
- KASESNIEMI, Eija-Liisa; RAUTIAINEN, Pirjo (2002): “Mobile Culture of Children and Teenagers in Finland”. In KATZ, J.E.; AAKHUS, M. (a cura di). *Perpetual*

- Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance.*
Cambridge: Cambridge University Press, 170-192.
- KHAN, Badrul Huda (2005). *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation.* Hershey (Pennsylvania): IGI Global.
- KRASHEN, Stephen (1983): *Principles and Practice in Second Language Acquisition.*
Oxford: Pergamon Press.
[http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf;4/10/2017].
- KRAUT, Rebecca (a cura di). (2013). *Policy guidelines for mobile learning.* Parigi: UNESCO.
- KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John (a cura di). (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers.* London: Routledge.
- KUKULSKA-HULME, Agnes; EVANS, Diane; TRAXLER, John (2005): “Landscape Study in Wireless and Mobile Learning in the post-16 sector”. *JISC.*
[http://oro.open.ac.uk/43927/2/Landscape%20study%202005_all%20reports.pdf ; 6/09/2017].
- KUKULSKA-HULME, Agnes (2006): “Mobile language learning now and in the future”. In SVENSSON, Patrik (a cura di). *Från vision till praktik: Språkutbildning och Informationsteknik (From vision to practice: language learning and IT).* Svevia: Swedish Net University (Nätuniversitetet).
[<http://oro.open.ac.uk/9542/1/kukulaska-hulme.pdf>; 21/4/2018].
- KUKULSKA-HULME, Agnes (2007): “Mobile Usability in Educational Contexts: What have we learnt?”. *International Review of Research in Open and Distance Learning.* Vol.8 / n.2: 1–16.
[<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/356/907>; 18/07/2017].

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHIELD, Lesley (2008): “An overview of mobile assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction”. *ReCALL*. Vol.20/n.3:271-289.

[https://www.researchgate.net/publication/42795774_An_Overview_of_Mobile_Assisted_Language_Learning_From_Content_Delivery_to_Supported_Collaboration_and_Interaction; 13/03/2018].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2009): ”Will mobile learning change language learning?”. *ReCALL*. Vol.21/n.2:157-165.

[<http://libeprints.open.ac.uk/16987/1/download.pdf>; 21/06/2018].

KUKULSKA-HULME, Agnes; SHARPLES, Mike; MILRAD, Marcelo; ARNEDILLO-SÁNCHEZ, Inmaculada; VAVOULA, Giasemi (2009):

“Innovation in Mobile Learning: A European Perspective”. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. Vol.1.

[http://oro.open.ac.uk/12711/1/ijmbl_pre-print_19_dec_2008.pdf; 21/12/2017].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2010a): “Charting unknown territory: Models of participation in mobile language learning”. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*. Vol.4 / n.2.

[<http://oro.open.ac.uk/21341/2/paper.pdf>; 2/5/2018].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2010b): “Mobile learning as a catalyst for change”.

Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning. Vol.25 / n.3: 181–

185.[http://oro.open.ac.uk/23773/2/Open_Learning_editorial__Accepted_Manuscript_.pdf; 17/3/2018].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2012a): “How Should the Higher Education Workforce Adapt to Advancements in Technology for Teaching and Learning?”. *The Internet and Higher Education*. Vol.15 / n.4: 247-254.

[http://oro.open.ac.uk/23773/2/Open_Learning_editorial__Accepted_Manuscript_.pdf; 17/3/2018].

[http://oro.open.ac.uk/30754/1/AKH_The%20Internet%20and%20HE%20post-print.pdf; 23/09/2017].

KUKULSKA-HULME, Agnes (2012b): “Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs”. In DÍAZ-VERA, Javier E. (a cura di). *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning. Innovation and Leadership*. Regno Unito: Emerald Group Publishing Limited. Vol.6.

[http://oro.open.ac.uk/30756/1/AKH_Emerald_chapter_FINAL.pdf; 4/07/2017].

KUKULSKA-HULME, Agnes; GAVED, Mark; JONES, Ann; NORRIS, Lucy; PEASGOOD, Alice (2017): “Mobile language learning experiences for migrants beyond the classroom”. In BEACCO, Jean-Claude *et alii* (a cura di). *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'integration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research / Les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter Mouton, 219–224.

[<https://www.degruyter.com/downloadpdf/books/9783110477498/9783110477498-030/9783110477498-030.pdf>; 17/ 02/ 2018].

LABORATORIO ITALS. Italiano come Lingua Straniera. Nozionario di Glottodidattica. *Competenza socio-pragmatica*.

[<http://www.italis.it/nozion/noziof.htm>; 6/03/2018].

LAI, K.-W.; KHADDAGE, Ferial; KNEZEK, Gerald (2013): “Blending student technology experiences in formal and informal learning”. *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol.29 / n.5: 414-425.

[<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcal.12030>; 27/ 12/ 2017].

LAN, Yu-Ju; SUNG, Yao-tin; CHANG, Kuo-En (2007): “A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading”. *Language*

Learning & Technology. Vol.11 / n.3: 130-151.

[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44121/1/11_03_lansungchang.pdf; 16/11/2017].

LAOURIS, Yiannis; ETEOKLEOUS, Nikleia (2005): “We need an educationally relevant definition of mobile learning”. In ISAIÁS, Pedro *et alii* (a cura di). *Proceedings of the IADIS International Conference on Mobile Learning*. [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.106.9650&rep=rep1&type=pdf>; 16/01/2018].

LEENE, Arnaud (2005): “Microcontent Is Everywhere”. *Presentation MicroLearning Conference*. Innsbruck, version 0.3. [<http://www.sivas.com/microcontent/articles/microlearning2005/microlearning.pdf>; 18/06/2018].

LINDNER, Martin (2006): “Use these tools, your mind will follow. Learning in immersive micromedia and microknowledge environments”. In WHITELOCK, Denise and WHEELER, Steve (a cura di). *ALT-C conference. The next generation: Research proceedings of the 13th*. Totton (Inghilterra): Hobbs the Printers, 41-49. [<https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/6163205#page=50>; 22/ 04/ 2018].

LING, Richard; YTTRI, Birgitte (2002): “10 Hyper--coordination via mobile phones in Norway”. In KATZ, J. E; AAKHUS, M. (a cura di). *Perpetual contact: Mobile communication, private talk, public performance*. Cambridge: Cambridge University Press.[https://www.researchgate.net/publication/234788498_Hypercoordination_via_mobile_phones_in_Norway; 06/11/2017].

LIPARI, Domenico (2009): “La “comunità di pratica” come contesto di apprendimento”. *Personale e Lavoro*. Vol. 509: 24-31.

- LOMBARDI, Andrea (2018): *Digital in 2018 Report: gli utenti Internet nel mondo superano i 4 miliardi. In italia sono più di 43 milioni.* [https://wearesocial.com/it/blog/2018/01/global-digital-report-2018; 15/03/2018]
- LORANGER, Hoa, NIELSEN, Jakob (2017): *Microcontent: A Few Small Words Have a Mega Impact on Business.* [https://www.nngroup.com/articles/microcontent-how-to-write-headlines-page-titles-and-subject-lines/; 13/06/2018].
- LU, Jie; CHURCHILL, Daniel (2014): “Using social networking environments to support collaborative learning in a Chinese university class: Interaction pattern and influencing factors”. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol.30/n.4. [https://www.researchgate.net/profile/Daniel_Churchill/publication/298453067_Using_social_networking_environments_to_support_collaborative_learning_in_a_Chinese_university_class_Interaction_pattern_and_influencing_factors/links/57d6aa7c08ae601b39abfd8/Using-social-networking-environments-to-support-collaborative-learning-in-a-Chinese-university-class-Interaction-pattern-and-influencing-factors.pdf; 20/09/2017].
- MARCHI, Erica (2014): *Nuove metodologie di apprendimento digitale: Microlearning e mobile learning.* Tesi dottorale diretta da SALOMONI, Paola e PRANDI, Catia. Università di Bologna [http://amslaurea.unibo.it/7768/1/marchi_eric_a_tesi.pdf; 12/ 03/ 2018].
- MARTÍN MONJE, Elena (2012): “Presente y futuro de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador: ¿el final de una era?” *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas (RLLA)*, 7: 2013-212. [https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/16768/1136-2622-1-PB.pdf?sequence=1; 13/12/2017].

- MAZARÍO, I.; MAZARÍO, A. (2005): *El Constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Cuba: Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
[<https://es.scribd.com/doc/184943658/EL-CONSTRUCTIVISMO-PARADIGMA-DE-LA-ESCUELA-CONTEMPORANEA>; 18/09/2017].
- MCBRIDE, Kara (2009): “Social-networking sites in foreign language classes: Opportunities for re-creation”. *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*. Vol.8: 35-58.
[http://www.slu.edu/~kmcbrid8/McBride09_SNS.pdf; 30/03/2018].
- MCLOUGHLIN, Catherine; LEE, Mark JW. (2010): “Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software”. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 26/n.1: 28-43. [<https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/1100/355>; 30/03/2018].
- MICHAUD, Lisa N.; McCOY, Kathleen F.; PENNINGTON, Christopher A (2000). “An intelligent tutoring system for deaf learners of written English”. In TREMAINE, Marilyn (a cura di). *Proceedings of the fourth international ACM conference on Assistive technologies*. ACM: 92-100.
[https://www.researchgate.net/profile/Kathleen_Mccoy/publication/221652346_An_intelligent_tutoring_system_for_deaf_learners_of_written_English/links/00b7d52d3fd136c7e9000000.pdf; 09/06/ 2018].
- MIDORO, Vittorio (2002): “Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali”. *Tecnologie Didattiche*. Vol.25 / n.1: 3-10.
[<http://ijet.itd.cnr.it/article/viewFile/521/454>; 12/09/2017].
- MOLINA, José M.; ROMERO, David (2010): “Ambiente de aprendizaje móvil basado en micro-aprendizaje”. *IEEE-RITA*, Vol.5 / n.4: 159-166.

- [<http://rita.det.uvigo.es/201011/uploads/IEEE-RITA.2010.V5.N4.A7.pdf>;
11/10/2017].
- MONDAHL, Margrethe; RASMUSSEN, Jonas; RAZMERITA, Liana (2009): “Web 2.0 applications, collaboration and cognitive processes in case-based foreign language learning”. *World Summit on Knowledge Society*: 98-107. [https://www.academia.edu/2015858/Web_2.0_applications_collaboration_and_cognitive_processes_in_case-based_foreign_language_learning; 11/01/2018].
- MORENO CELEGHIN, M^a Gracia (2011): “Insegnamento dell’italiano come L2 (lingua)”. In *Didáctica de las Humanidades en la Enseñanza Secundaria Italiana*, BARTOLOTTA, S. (a cura di), Madrid: UNED, 133-146.
- MORENO CELEGHIN, María Gracia (in stampa): “Insegnare e trasmettere l’italianità attraverso le TIC”. *La italianidad, a examen. Actas XVI Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas (SEI)*. Universidad del País Vasco, Vitoria y Bilbao.
- MORENO CELEGHIN, María Gracia (in stampa). “La rivoluzione tecnologica, ponte del Nuovo Umanesimo”. *Italia, puente hacia un Nuevo Humanismo. Actas XVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Italianistas (S.E.I.)*. Universidad de Salamanca.
- NAISMITH, Laura *et alii* (2004): *Literature Review in Mobile Technologies and Learning. A NESTA Futurelab Series - report 11*. [<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190143/document>; 11/02/2018].
- NAISMITH, Laura; SHARPLES, Mike; TING, Jeffrey (2005): “Evaluation of CAERUS: a context aware mobile guide”. *mLearn 2005*. [https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190142/filename/Naismith_2005.pdf; 13/4/2018].

- NATION, Ian (2001): *Learning vocabulary in another language*. New York: Cambridge University Press.
- NIELSEN, Jakob (1998): “Microcontent: How to write headlines, page titles, and subject lines”. *Alertbox for September*. Vol. 6. [https://www.docmeeting.com//corti/tp/useit/980906.html; 11/11/2017].
- OGATA, Hiroaki; YANO, Yoneo (2003): “How ubiquitous computing can support language learning”. In *Proceedings First International Conference on Knowledge Economy and Development of Science and Technology. Honjo City*. [https://www.researchgate.net/profile/Hiroaki_Ogata2/publication/229006099_How_Ubiquitous_Computing_can_support_language_learning/links/00b7d529d2c14aff0e000000.pdf; 19/07/2017].
- OMALLEY, C. *et alii* (2005): “Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment”. *Public deliverable from the MOBILearn project*. [https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document; 2005/2017].
- O'REILLY, Tim. (2005): “What is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software”. In DONELAN, Helen (a cura di). *Online communication and collaboration: A reader*. Londra: Routledge, 225-236. [http://www-public.tem-tsp.eu/~gibson/Teaching/Teaching-ReadingMaterial/OReilly07.pdf; 11/1/2018].
- PALLOTTI, Gabriele (2005): *Interlingua e analisi degli errori*. [http://www.salainsegnanti.it/documenti/materiale-insegnati/Interlingua%20e%20analisi%20degli%20errori%20-%20Gabriele%20Pallotti%20%20MIUR.pdf; 04/01/2018].

- PAREJA-LORA, Antonio *et alii* (2013): “Toward Mobile Assisted Language Learning apps for professionals that integrate learning into the daily routine”. In BRADLEY, Linda; THOUESNY, Sylvie (a cura di). *20 years of Eurocall, Learning from the past, looking to the future. Proceedings*. Research Publishing.net. Vol.20: 206-210.
- PARK, Yeonjeong (2011). “A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types”. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol.12/n.2.
[http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/791/1699?utm_source; 20/04/2018].
- PEGRUM, Mark (2009): “Communicative networking and linguistic mashups on Web 2.0”. In THOMAS, M. (a cura di). *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global, 20-41.
- PESCHL, Markus F. (2007): ”From double-loop learning to triple-loop learning profound change, individual cultivation, and the role of wisdom in the context of the microlearning approach”. In HUG, Theo (a cura di). *Didactics of Microlearning. Concepts, discourses and Examples*. Munster: Waxmann, 292-312.
- PETERSEN, Sobah Abbas; CHABERT, George; DIVITINI, Monica (2006): “Language learning: Design considerations for mobile community blogs”. *IADIS International Conference Mobile Learning*.
[<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.159.6177&rep=rep1&type=pdf; 02/01/2018>].

PETERSEN, Sobah Abbas; DIVITINI, Monica (2005): “Language learning: from individual learners to communities”. *IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education (WMTE'05)*, Tokushima (Giappone): 169-173.

[http://www.idi.ntnu.no/grupper/su/publ/sap/petersen_wmte2005.pdf;17/12/201.

PETERSEN, Sobah Abbas; PROCTER-LEGG, Emma; CACCHIONE, Annamaria (2013): “Creativity and mobile language learning using LingoBee”. *International Journal of Mobile and Blended Learning (IJMBL)*. Vol. 5/n.3:34-51.

[https://www.researchgate.net/publication/262314886_Creativity_and_Mobile_Language_Learning_Using_LingoBee; 16/02/2018].

PIAGET, Jean (1969): *Psicología y Pedagogía*. Barcelona: Ariel.

PRENSKY, Marc (2001): “Digital natives, digital immigrants”. *On the Horizon*. Vol. 9 /n.5: 1-6.

[http://old.ektf.hu/~kbert/2014_15_01/erasmus/DigitalNativesPartIII.pdf; 05/05/2018].

PRENSKY, Marc (2005): “What can you learn from a cell phone? Almost anything”. In BRACEY, Bonnie; CULVER Terry (a cura di). *Harnessing the potential of ICT for education: a multistakeholder approach: proceedings from the Dublin Global Forum of the United Nations ICT Task Force*. New York: United Nations ICT Task Force. Vol. 1/ n.5,271-280.

[<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.es/&httpsredir=1&article=1173&context=innovate>; 2/07/2018].

PRESTON, Greg *et alii* (2010): “Web-based lecture technologies: Highlighting the changing nature of teaching and learning”. *Australasian journal of educational*

technology. Vol.26 / n.6: 717-728.

[http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/3386/1/web-based_lecture_technologies.pdf; 11/01/2018].

PRNJAT Zorica; GUGLIELMI Lorenzo (2008): *La competenza comunicativa interculturale e l'insegnamento delle lingue straniere*. [<http://www.italy.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere>; 6/05/2018].

READ, Timothy, BÁRCENA (2016): "Metacognition as scaffolding for the development of listening comprehension in a social MALL App." *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 19.1: 103-120. [<http://www.redalyc.org/html/3314/331443195006/>; 21/07/2018].

READ, Timothy; BÁRCENA, Elena; KUKULSKA-HULME, Agnes (2016): "Exploring the application of a conceptual framework in a social MALL app". In PAREJA-LORA, Antonio *et alii* (a cura di). *New perspectives on teaching and working with languages in the digital era*. Dublino: Research-publishing. net, 223-233.

READ, Timothy; KUKULSKA-HULME, Agnes (2015). "The Role of a Mobile App for Listening Comprehension Training in Distance Learning to Sustain Student Motivation". *Journal of Universal Computer Science*. Vol. 21 / n.10: 1327–1338.

[http://oro.open.ac.uk/44919/1/__userdata_documents5_ak35_Desktop_jucs_21_10_2015%20Read%20and%20Kukulska-Hulme.pdf; 20/09/2017].

RHEINGOLD, Howard (1993). *The virtual community: Finding connection in a computerized world*. Boston: Addison-Wesley Longman Publishing Co.

RICUCCI, Marco (2014). *Storia della glottodidattica*. Roma: Armando Editore.

- RIVERS, Damian (2009): “Utilizing the Quick Response (QR) Code Within a Japanese EFL Environment”. *The JALT CALL Journal*. Vol.5 / n.2: 15-28. [http://journal.jaltcall.org/articles/5_2_Rivers.pdf; 17/11/2017].
- RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. (2000): “Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions”. *Contemporary educational psychology*. Vol.25/n.1:54-67. [https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202; 15/01/2018].
- RUIPÉREZ-GARCÍA, Germán; GARCÍA CABRERO, José Carlos; PALAZIO-ARKO, Gorka (2017):” Estrategias para fomentar el aprendizaje autónomo de lenguas mediante el uso de dispositivos móviles (mobile learning)”. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*. 8: 281-292. [https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/viewFile/2427/2123; 21/05/2018].
- SALINAS, Jesús.; MARÍN, Victoria I: (2014): “Pasado, presente y futuro del microlearning como estrategia para el desarrollo profesional”. *Campus Virtuales*. Vol.3 / n.2: 46-61. [http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/59/58; 03/07/2017].
- SAMPSON, Nicholas (2003): “Meeting the needs of distance learners”. *Language Learning & Technology*. Vol.7 / n.3: 103-118. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25216/1/07_03_sampson.pdf; 18/06/2018].
- SANDBERG, Jacobijn; MARIS, Marinus; DE GEUS, Kaspar (2011): “Mobile English learning: An evidence-based study with fifth graders”. *Computers & Education*.

Vol.57/n.1:1334-1347.

[https://onderzoek.kennisnet.nl/app/uploads/2016/12/mobile_english_learning.pdf; 14/02/2018].

SANTAELLA, Lucia (2001): *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal: aplicações na hipermídia*. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda.

SANTIAGO, Raúl *et alii* (2015): *Mobile learning: nuevas realidades en el aula*. Città del Messico: Editorial Oceano.

SANTIVÁÑEZ, V. (2010): “La didáctica, el constructivismo y su aplicación en el aula”. *Revista Cultura*. Vol.16: 137-148.

[http://www.revistacultura.com.pe/revistas/RCU_18_1_la-didactica-el-constructivismo-y-su-aplicacion-en-el-aula.pdf;12/1/2018].

SARCINA, Franco (2018): *Primo «storico» calo delle vendite di smartphone nel mondo. In controtendenza Huawei e Xiaomi*.

[http://www.ilsole24ore.com/art/tecnologie/2018-02-22/per-prima-volta-calo-vendite-smartphone-mondo-controtendenza-huawei-e-xiaomi-094544.shtml?uuid=AEah3U4D&refresh_ce=1; 10/03/2018].

SCHMIDT, Andreas (2007): *Microlearning and the Knowledge Maturing Process: Towards Conceptual Foundations for Work-Integrated Microlearning Support*.

[<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.70.5593>; 16/03/2018].

SELINKER, Larry (1972). “Interlanguage”. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol.10 / n.1-4: 209-232.

[https://kupdf.net/download/selinker-interlanguage_59f1ff3fe2b6f5604ea71872_pdf; 10/01/2018].

SENGUPTA, Sima (2001): “Exchanging ideas with peers in network-based classrooms: An aid or a pain”. *Language Learning & Technology*. Vol.5 / n.1:103-134.

[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25114/1/05_01_sengupta.pdf; 30/07/2017].

SHARPLES, Mike; ARNEDILLO-SÁNCHEZ, Inmaculada; MILRAD Marcelo; VAVOULA, Giasemi (2009): “Mobile learning”. In LUDVIGSEN, S. *et alii* (a cura di). *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Dordrecht: Springer, 233-249.

[https://www.researchgate.net/profile/Giasemi_Vavoula/publication/226136346_Mobile_Learning/links/0912f50d10157a0287000000/Mobile-Learning.pdf; 19/06/2018].

SHARPLES, Mike; TAYLOR, Josie; VAVOULA, Giasemi (2007): “A Theory of Learning for the Mobile Age”. In ANDREWS, R.; HAYTHORNTHWAITE C. (a cura di). *The Sage Handbook of Elearning Research*. Londra, Sage publications, 221-247.

[https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190276/filename/Sharples_et_al_Theory_of_Mobile_Learning_preprint.pdf; 3/07/2017].

SHORT, Maureen N.; UZOCHUKWU, Charity (2015): “Mobile Technology Integration and Student Learning Outcomes”. In KEENGWE, J. (a cura di). *Handbook of Research on Mobile Technology, Constructivism, and Meaningful Learning*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global, 178-196.

SIEMENS, George (2005): *Conectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. Traduzione: LEAL FONSECA Diego E. (2007). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. [<http://es.scribd.com/doc/201419/Conectivismo-una-teoria-del-aprendizaje-para-la-era-digital>; 11/01/2018].

- SIEMENS, George (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International journal of instructional technology and distance learning*. Vol.2 / n.1: 3-10.
[<https://pdfs.semanticscholar.org/f5a6/d010046e4da2ef00e59730633ec0422b236b.pdf>; 13/01/2018].
- SILICON.IT (2014). *Orizzonte 2018: la rivoluzione dei dispositivi mobili secondo Cisco*. [<http://www.silicon.it/networks/orizzonte-2018-la-rivoluzione-dei-dispositivi-mobili-secondo-cisco-65038?print=print>; 4/08/2017].
- SIRILLI, Giorgio (2008): *Società dell'informazione*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/societa-dell-informazione_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/; 21/01/2018].
- SKOVHOLT, Karianne; GRØNNING, Anette; KANKAANRANTA, Anne (2014): “The communicative functions of emoticons in workplace e-mails:-“. *Journal of Computer-Mediated Communication*. Vol.19 / n.4: 780-797.
[<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jcc4.12063>; 27/07/2018].
- SMITH, Craig (2018). *65 amazing WhatsApp statistics and Facts*. [<https://expandedramblings.com/index.php/WhatsApp-statistics/>; 16/07/2018].
- SONG, Yanjie; FOX, Robert (2008): “Using PDA for undergraduate student incidental vocabulary testing”. *ReCALL*. Vol. 20 / n.3: 290-314.
[<https://hub.hku.hk/bitstream/10722/60002/1/Content.pdf?accept=1>; 16/09/2017].
- STANLEY, Graham (2006): “Podcasting: Audio on the Internet comes of age”. *TESL-EJ*. Vol. 9 / n.4: 1-7. [<http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej36/int.html>; 19/07/2017].

- STEVENSON, Megan P.; LIU, Min (2010): “Learning a language with Web 2.0: Exploring the use of social networking features of foreign language learning websites”. *CALICO journal*. Vol.27 / n.2: 233-259. [https://journals.equinoxpub.com/index.php/CALICO/article/view/23033/19039; 11/02/ 2018].
- SOUZA, Marcia Izabel Fugisawa; DO AMARAL, Sergio Ferreira (2014): “Microcontenido educativo para aprendizaje con movilidad: propuesta de modelo de producción”. *III Congreso Internacional de Ciudades Creativas*. Universidade Estadual de Campinas: 921-938. [https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/117598/1/movilidad.pdf; 01/06/2018].
- TARTARI, Elda (2015): “The Use of Social Media for Academic Purposes in Student’ Learning Process”. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. Vol.4/n.2:393-398. [http://www.mcser.org/journal/index.php/ajis/article/view/7182/6884; 19/10/2017].
- TATO, María Silvina Paricio (2014): “Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. Vol. 21: 215-226. [http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf; 21/08/2017].
- THE SCIENCE OF MICROLEARNING: [http://microlearning.org/; 21/07/2018].
- THOMAS, Michael (a cura di). (2009). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global.

- THORNE, Steven L.; PAYNE, J. Scott. (2005): “Evolutionary trajectories, Internetmediated expression, and language education”. *CALICO journal*: 371-397.
[http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=w1_l_fac; 16/11/2016].
- THORNTON, Patricia; HOUSER, Chris (2003). “EduCall: Adding interactivity to large lecture classes in Japan via mobile phones”. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology*. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE): 1871-1874.
[<https://www.learntechlib.org/p/14114/>; 12/06/2018].
- THORNTON, Patricia; HOUSER, Chris (2005): “Using mobile phones in English education in Japan”. *Journal of computer assisted learning*. Vol.21 / n.3: 217-228.[<https://pdfs.semanticscholar.org/363c/85dbd6dccc0a55c84ba3a73776133061330a.pdf>; 11/09/2017].
- THORNE, Steven L.; BLACK, Rebecca W (2007): “Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities”. *Annual Review of Applied Linguistics*, Vol. 27: 1–28.
[https://www.researchgate.net/profile/Steven_Thorne/publication/232025689_Language_and_literacy_development_in_computer-mediated_contexts_and_communities/links/02e7e51ba0ce4b417e000000.pdf; 21/02/2018].
- TRAXLER, John (2007): “Defining, Discussing, and Evaluating Mobile Learning: The moving finger writes and having writ...”. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol 8 / n.2
[<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/346/882>; 16/03/2018].

- TRECCANI.IT. *Glottodidattica*. [<http://www.treccani.it/vocabolario/glottodidattica>; 16/03/2018].
- TRECCANI.IT.*Meme*.
[http://www.treccani.it/vocabolario/meme_%28Neologismi%29/; 21/05/2018].
- TRELLL, Associazione (2010). *Il lifelong learning e l'educazione degli adulti in Italia e in Europa. Dati, confronti e proposte*. Quaderno 9. Genova: Giuseppe Lang SRL. [http://www.trellle.org/files/lll/quaderno_9.pdf; 01/05/2018].
- TRENTIN, Guglielmo (2003). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*. Milano: Franco Angeli.
- TWAROG, Leon I.; PERESZLENYI-PINTER, Martha (1988): “Telephone-Assisted Language Study at Ohio State University: A Report”. *The Modern Language Journal*. Vol.72 / n.4: 426-434.
[<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04204.x>; 30/11/2017].
- UNIONE EUROPEA (2006): “Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)”. *Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea*. 30:10-18.
[<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT>; 03/03/2017].
- VAN EK, Jan (1984): *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- VALLANCE, Michael; VALLANCE, Kay; MATSUI, Masahiro (2009): “Criteria for the implementation of learning technologies”. In THOMAS, M.(a cura di).

Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning. Hershey (Pennsylvania): IGI Global.

[https://www.researchgate.net/profile/Michael_Vallance/publication/259112294_Criteria_for_the_implementation_of_learning_technologies/links/5490c8490cf214269f27d4d0.pdf; 15/11/2017).

VARANI, Andrea (2002). *Didattica costruttivista e Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione: una sinergia potente*. [<http://www.icferraripontremoli.it/materiale/2marzo/Nuova%20cartella/3%20Costruttivismo.pdf>; 28/12/2017].

VAVOULA, Giasemi; PACHLER, Norbert; KUKULSKA-HULME, Agnes (a cura di). (2010): *Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs*. Oxford: Peter Lang.

VÁZQUEZ CANO, Esteban; SEVILLANO GARCÍA, María Luisa (2011): *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*. Madrid: Ediciones Académicas (UNED).

VELA DELFA, C.; JIMÉNEZ GÓMEZ, J. J. (2011): "El sistema de alternancia de turnos en los intercambios sincrónicos mediatizados por ordenador". *Pragmalingüística*. 19:121-138. [<https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/viewFile/461/1565>; 11/05/2018].

VIGOSTKY, Lev S. (1968): *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

VIGOSTKY, Lev S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- WARSCHAUER, Mark (2009): "Foreword". In THOMAS, Michael (a cura di). *Handbook of research on Web 2.0 and second language learning*. Hershey (Pennsylvania): IGI Global IGI Global, XIX-XX.
- WARSCHAUER, Mark (2013): "Technological change and the future of CALL". In FOTOS, Sandra; M. BROWNE, Charles (a cura di). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Londra: Routledge: 27-38. [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.513.4085&rep=rep1&type=pdf; 21/01/2018].
- WARSCHAUER, Mark; GRIMES, Douglas (2007): "Audience, authorship, and artifact: The emergent semiotics of Web 2.0". *Annual Review of Applied Linguistics*. Vol. 27: 1-23. [http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.523.2746&rep=rep1&type=pdf; 11/06/2018].
- WARSCHAUER, Mark; HEALEY, Deborah (1998). "Computers and language learning: An overview". *Language teaching*. Vol.31/ n.2: 57-71. [https://pdfs.semanticscholar.org/aa93/9897656839e593d8c456607a646f89808a13.pdf; 2/09/2017].
- WEASENFORTH, Donald; BIESENBACH-LUCAS, Sigrun; MELONI, Christine (2002): "Realizing constructivist objectives through collaborative technologies: Threaded discussions". *Language Learning & Technology*. Vol. 6 / n. 3: 58-86. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/25177/1/06_03_weasenforth.pdf; 28/10/2017].
- WONG, Lung-Hsiang; SING-CHAI, Ching; POH-AW, Guat (2017): "Seamless Language Learning: Second Language Learning with Social Media/Aprendizaje de idiomas «sin costuras»: Aprendizaje de segundas lenguas y redes

sociales”. *Comunicar*. Vol.25 / n.50: 9-21.
[<http://eprints.rclis.org/30594/2/c5001es.pdf>; 24/02/2018].

YEBOAH, Johnson; EWUR, George Dominic (2014): “The impact of *WhatsApp* messenger usage on students performance in Tertiary Institutions in Ghana”.
Journal of Education and practice. Vol.5 / n.6: 157-164.
[<http://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11241/11555>;
10/07/2017].

WEB DIGITALIC.IT (2017). *Diffusione smartphone nel mondo 2017:i dati sull'utilizzo*. [<https://www.digitalic.it/tecnologia/diffusione-smartphone-nel-mondo-2017>; 6/03/2018].

ZENGIN, Bugra; ARIKAN, Arda; DOGAN, Duygu (2011): “Opinions of English major students about their departments' websites”. *Online Submission*. Vol .2/ n. 4: 294-307. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED527861.pdf>; 11/02/2018].

ZORZI, Daniela; GUGLIELMI, Lorenzo (2008): *Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale*. [<https://www.itals.it/la-competenza-comunicativa-interculturale-e-linsegnamento-delle-lingue-straniere>].

B. App di messaggistica istantanea e *WhatsApp*

ABUREZEQ, Ibtehal Mahmoud; ISHTAIWA, Fawzi Fayez (2013): “The impact of *WhatsApp* on interaction in an Arabic language teaching course”. *International Journal of Arts & Sciences*. Vol. 6/ n. 3: 165-180.
[<http://universitypublications.net/ijas/0603/pdf/F3N281.pdf>; 30/2/2018].

ALCÁNTARA PLÁ, Manuel (2014): “Las unidades discursivas en los mensajes instantáneos de wasap”. *Estudios de Lingüística del Español*.35: 223-242.

[<http://infoling.org/elies/35/elies35.1-9.pdf>; 19/6/2018].

ALSALEEM, Basma Issa Ahmad (2013): “The Effect of 'WhatsApp' Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students”. *Arab World English Journal*. Vol.4/ n. 3:213-225.

[<http://www.awej.org/images/AllIssues/Volume4/Volume4Number3Sept2013/18.pdf>;5/08/2017].

ALSHAMMARI, Radhi; PARKES, Mitchell; ADLINGTON, Rachael (2017): “Using WhatsApp in EFL Instruction with Saudi Arabian University Students”. *Arab World English Journal*. Vol.8 / n.4: 68-84.

[<http://awej.org/images/AllIssues/Volume8/Volume8number4december/5.pdf>; 2/11/2017].

AMRY, Aicha Blehch (2014): “The impact of WhatsApp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom”. *European Scientific Journal, ESJ*. Vol. 10 / n. 22: 116-136. [<http://eujournal.org/index.php/esj/article/viewFile/3909/3700>; 1/6/2018].

ANDÚJAR-VACA, Alberto; CRUZ-MARTÍNEZ, Maria-Soledad (2017): “Mensajería instantánea móvil: WhatsApp y su potencial para desarrollar las destrezas orales”. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*. Vol. 25/n. 50: 43-52. [<https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>; 12/12/2017].

ARAGÃO, Rodrigo; LEMOS, Laís (2017): “WhatsApp e multiletramentos na aprendizagem de inglês no Ensino Médio”. *Polifonia*. Vol. 24 / n. 35/1: 73-94. [<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6034/3920>; 4/1/2018].

- BANSAL, Tulika; JOSHI, Dhananjay (2014): “A study of students experiences of *WhatsApp* mobile learning”. *Global Journal of Human-Social Science Research*. Vol.14:26-33.
[<https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/view/1326/1267>;
19/5/2018].
- BARHOUMI, Chokr (2015): “The Effectiveness of *WhatsApp* Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management”. *Contemporary Educational Technology*. Vol. 6/ n. 3: 221-238.
[<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105764.pdf>; 15/01/2018].
- BATTESTINI, Agathe; SETLUR, Vidya; SOHN, Timothy (2010): “A large scale study of text-messaging use”. In DESA, Marco (a cura di). *Proceedings of the 12th International Conference on Human Computer Interaction with Mobile Devices and Services*. Association for Computing Machinery: 229-238.
[<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B0C2FAE4979787D20200DE9FFF2DEF9A?doi=10.1.1.360.256&rep=rep1&type=pdf>; 13/11/2017].
- BENSALEM, Elias (2018); “The Impact of *WhatsApp* on EFL students' Vocabulary Learning”. *Arab World English Journal*. Vol. 9/1: 23-38.
[<http://www.awej.org/images/AllIssues/Volume9/Volume9Number1March2018/2.pdf>; 5/08/2017].
- BERNICOT, Josie; GOUMI Antonine; BERT-ERBOUL Alain; VOLCKAERT-LEGRIER, Olga (2014): “How do skilled and less-skilled spellers write text messages? A longitudinal study”. *Journal of computer assisted learning*. Vol. 30 / 6: 559-576. [<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01392433/document>;
4/01/2017].

- BINTI MISTAR, Izyani; EMBI, Mohamed Amin (2016). “Students’ perception on the use of *WhatsApp* as a learning tool in ESL classroom”. *Journal of Education and Social Sciences*. Vol.4: 96-104. [https://pdfs.semanticscholar.org/44a3/fad24b1a64ceefb77462efbdc6c6d7205e68.pdf; 12/10/2017].
- BOUHNİK, Dan; DESHEN, Mor (2014): “*WhatsApp* goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students”. *Journal of Information Technology Education: Research*. Vol. 13/1: 217-231. [http://www.jite.org/documents/Vol13/JITEv13ResearchP217-231Bouhnik0601.pdf; 13/10/2017].
- BOYINBODE, Olutayo K.; AGBONIFO, Oluwatoyin C.; OGUNDARE, Aderonke (2017): “Supporting Mobile Learning with *WhatsApp* based on Media Richness”. *Circulation in Computer Sciences*. Vol. 2/ n.3: 37-46. [http://www.ccsarchive.org/articles/volume2/number3/ccs-2017-251-89.pdf; 19/04/2017].
- CALERO VAQUERA, María Luisa (2014): “El discurso del *WhatsApp*: entre el Messenger y el SMS”. *Oralia*. Vol. 17: 85-114. [https://www.academia.edu/9403334/El_discurso_del_WhatsApp_entre_el_Messenger_y_el_SMS; 21/05/2017].
- CASTRILLO, María Dolores; BÁRCENA, Elena; MARTÍN MONJE, Elena (2014a). “New Forms of Negotiating Meaning on the Move: the Use of Mobile-Based Chatting for Foreign Language Distance Learning”. *IADIS International Journal on WWW/Internet*. Vol. 12/ n. 2:51-67. [http://www.iadisportal.org/ijwi/papers/2014121204.pdf; 21/06/2017].

- CAVUS, Nadire; IBRAHIM, Dogan (2009): “m-Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words”. *British journal of educational technology*. Vol. 40/ n. 1: 78-91. [https://pdfs.semanticscholar.org/f063/aeb24cd541059cfa4677bf7389fe8980da0a.pdf; 16/01/2017].
- CETINKAYA, Levent (2017): “An Educational Technology Tool That Developed in The Natural Flow of Life Among Students: *WhatsApp*”. *International Journal of Progressive Education*. Vol. 13 /n. 2: 29-47. [http://ijpe.penpublishing.net/files/2/manuscript/manuscript_234/ijpe-234-manuscript-140040.pdf; 12/01/2018].
- CHURCH, Karen; DE OLIVEIRA, Rodrigo (2013): “What's up with *WhatsApp*?: comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS”. *Mobile HCI 2013 – Collaboration and Communication*: 352-361. [http://ic.unicamp.br/~oliveira/doc/MHCI2013_Whats-up-with-WhatsApp.pdf ; 19/02/2017].
- CONTRERAS-CASTILLO, Juan; PÉREZ-FRAGOSO, Carmen; FAVELA, Jesús (2006): “Assessing the use of instant messaging in online learning environments”. *Interactive Learning Environments*. Vol. 14/ n.3: 205-218. [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10494820600853876; 03/12/2017].
- DA SILVA COELHO, Iandra Maria Weirich; PINHEIRO, Márcio Luiz Oliveira (2017): “As contribuições do *WhatsApp* no ensino do espanhol: uma perspectiva de aprendizagem significativa e colaborativa”. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Vol. 12/n.2: 1287-1312.

[<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10298/6686>;
10/01/2018].

DE BAKKER, Gijs; SLOEP, Peter; JOCHEMS, Wim (2007): "Students and instant messaging: a survey of current use and demands for higher education". *Research in Learning Technology*. Vol.15 / n.2
[<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687760701470973>;
18/01/2017].

FANELLI, Valentina (2017): "Dalla lettera a *WhatsApp*, da *WhatsApp* alla lettera: come cambia la scrittura nell'era digitale". *II Convegno ASLI Scuola. Università per Stranieri di Siena*. [http://www.asli-scuola.it/images/Materiali_II_Convegno/Fanelli.pdf; 15/01/2017].

FATTAH, Said Fathy El Said Abdul (2015): "The Effectiveness of Using *WhatsApp* Messenger as One of Mobile Learning Techniques to Develop Students' Writing Skills". *Journal of Education and Practice*. Vol.6 / n.32: 115-127.
[<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083503.pdf>; 13/08/2017].

FERRI-BENEDETTI, Fabrizio (2011): *¿Qué es eso de WhatsApp, Wassup o Watsap?*
[<http://articulos.softonic.com/que-es-WhatsApp>; 23/10/2017].

FLANAGIN, Andrew J. (2005): "IM online: Instant messaging use among college students". *Communication Research Reports*. Vol. 22 /n. 3: 175-187.
[<http://www.comm.ucsb.edu/faculty/flanagin/CV/Flanagin2005%28CRR%29.pdf>;
15/08/2017].

GANN, Rosalind Raymond; BARTOSZUK, Karin; ANDERSON, Jillian H. (2010): "If u txt 2 much, duz it mean u cant spell: Exploring the Connection between SMS Use and Lowered Performance in Spelling". *International Journal of the Book*.

Vol. 7/2. https://cgscholar.com/bookstore/works/if-u-txt-2-much-duz-it-mean-u-cant-spell?category_id=common-ground-publishing; 24/08/2017].

GIMRANOVA, Aliya; NURMANOVA, Madina; COHENMILLER, A. S. (2018): “Texting to Motivate Language Learning: *WhatsApp* Group Chats and Near Peer Role Modeling (NPRM)”. *LEARNING Landscapes*. Vol.11/ n.1: 121-135. [<https://www.learninglandscapes.ca/index.php/learnland/article/view/927/919>; 16/06/2018].

GÓMEZ CAMACHO, Alejandro; GÓMEZ DEL CASTILLO SEGURADO, María Teresa (2017): “La norma escrita en las conversaciones de *WhatsApp* de estudiantes universitarios de posgrado”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 22/ n.75:1077-1094. [<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/67296/La%20norma%20escrita%20en%20las%20conversaciones%20de%20WhatsApp%20de%20estudiantes%20universitario%20de%20posgrado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>; 01/02/2018].

GÓMEZ DEL CASTILLO, María Teresa (2017): “Utilización de *WhatsApp* para la comunicación en titulados superiores”. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 15 / n. 4: 51-65. [<https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/8147/8485>; 13/02/2018].

GRINTER, Rebecca; ELDRIDGE, Margery (2003): “Wan2tlk?: everyday text messaging”. In GRINTER, Rebecca *et alii* (a cura di) *Proceedings of the SIGCHI conference on Human factors in computing systems*. ACM: 441-448. [<https://www.cc.gatech.edu/~beki/c24.pdf>; 15/10/2017].

- GROMIK, Nicolas A. (2012): “Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study”. *Computers & education*. Vol. 58 / n.1: 223-230.
[<https://kundoc.com/pdf-cell-phone-video-recording-feature-as-a-language-learning-tool-a-case-study-.html>; 25/12/2017].
- HAN, Turgay; KESKIN, Firat (2016): “Using a mobile application (*WhatsApp*) to reduce EFL speaking anxiety”. *Gist Education and Learning Research Journal*. n. 12. [<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5560191>; 22/06/2017].
- HASHEMIFARDNIA, Arash; NAMAZIANDOST, Ehsan; ESFAHANI, Fariba Rahimi (2018): “The Effect of Using *WhatsApp* on Iranian EFL Learners’ Vocabulary Learning”. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*. Vol. 5/ n.3: 256-267.
[<http://www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/view/859/pdf859>; 13/05/2018].
- INSTITUTO PARA LA INNOVACIÓN PERIODÍSTICA (2014). *El 88% de los usuarios españoles considera a WhatsApp como una red social*. [<http://www.2ip.es/el-88-de-los-usuarios-espanoles-considera-a-WhatsApp-como-una-red-social/>; 30/05/2018].
- KENNEDY, Claire; LEVY, Mike (2008): “L’italiano al telefonino: Using sms to support beginners’ language learning”. *ReCALL*. Vol. 20 / n.3: 315-330.
[https://research-repository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/22941/54204_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y; 12/ 04/ 2018].
- KIERNAN, Patrick J.; AIZAWA, Kazumi (2004): “Cell phones in task based learning: Are cell phones useful language learning tools?”. *ReCALL*. Vol. 16/ n.1: 71-84.

[https://www.researchgate.net/publication/231897299_Cell_phones_in_task_based_learning_-_Are_cell_phones_useful_language_learning_tools; 15/02/2018].

LARA OLIVO, Lenin Iván *et alii* (2018): “Uso didáctico de *WhatsApp* para desarrollar la participación de los estudiantes en el aprendizaje de Lenguas Extranjeras”. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Vol. 5/n.2.

[<http://files.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/200003715-c4c06c5bf2/18.1.17%20Uso%20did%C3%A1ctico%20de%20WhatsApp%20para%20desarrollar%20la.....pdf>; 05/ 06/ 2018].

LEVY, Mike; KENNEDY, Claire (2005): “Learning Italian via mobile SMS”. In KUKULSKA-HULME, Agnes; TRAXLER, John (a cura di). *Mobile Learning: A Handbook for Educators and Trainers*, 76-83. Londra: Routledge.

LU, M. (2008): “Effectiveness of vocabulary learning via mobile phone”. *Journal of computer assisted learning*. Vol. 24/ n.6: 515-525.
[https://pdfs.semanticscholar.org/6716/9ce1f93982d951c1f99f7bddf93c7d3aeca_e.pdf; 23/08/2017].

MAN, Chuah Kee (2014): “Word's up with *WhatsApp*: the use of instant messaging in consciousness-raising of academic vocabulary”. *23rd MELTA and 12th Asia TEFL International Conference*, 28-30.
[https://www.academia.edu/8140987/Word_s_Up_with_WhatsApp_The_Use_of_Instant_Messaging_in_Consciousness-raising_of_Academic_Vocabulary; 19/05/2018].

MARQUES, Gersion Rodrigues; SQUINCA, Juliana Paula; SABOTA, Barbra (2017): “A aprendizagem colaborativa de língua inglesa na perspectiva do letramento digital: um estudo sobre o uso pedagógico do *WhatsApp*”. *Anais do Seminário*

de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de CSEH.

[<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/article/viewFile/8980/6376>;

12/05/2018].

MARQUES-SCHÄFER, Gabriela (2018): "O potencial de grupo tutoriado no *WhatsApp* para o fomento de diálogos colaborativos e aquisição de vocabulário em língua estrangeira". *Polifonia*. Vol. 24 / n.35/2: 10-29. [<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6066>; 18/05/2018].

MINALLA, Amir Abdalla (2018): "The Effect of *WhatsApp* Chat Group in Enhancing EFL Learners' Verbal Interaction outside Classroom Contexts". *English Language Teaching*. Vol.11 / n.3. [<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/73292>; 20/03/2018].

MOSQUERA CASTRO, Estefanía (2018): "O *WhatsApp* como ferramenta educativa de participación e de aprendizaxe da lingua galega ea súa didáctica". In DE LA TORRE FERNÁNDEZ, E. (a cura di). *Contextos universitarios transformadores: retos e ideas innovadoras. II Xornadas de Innovación Docente*. Cufie. Universidade da Coruña, 63-80. [http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/20721/CUT_2018_05.pdf?sequence=6; 02/06/2018].

MOURA, Adelina; CARVALHO, Ana Amélia (2010): "Mobile learning: using SMS in educational contexts". *Key competencies in the knowledge society*. [<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1054693/filename/Moura-KCKS.pdf>; 12/06/2018].

MUTEMBEI, Aldin K. (2017): "The Future of East African Kiswahili orature in the digital age: a case study of *WhatsApp* Narrative". *Studies of the Department of*

African Languages and Cultures. Vol. 51: 33-52.

[<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-0c18777a-d2ba-4f9b-b29a-a13d05d19a3f>; 23/06/2018].

NICHIDA, Mírian; ALENCAR, Lidiane das Graças Bernard. (2016): “A aprendizagem da língua inglesa pelo *WhatsApp*: um relato de experiência”. *II Congresso Internacional de Linguística e Filologia. XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Universidade Veiga de Almeida. Maracanã – Rio de Janeiro. [http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/001.pdf; 12/04/2018].

O'HARA, Kenton P. *et alii* (2014): “Everyday dwelling with *WhatsApp*”. In *Proceedings of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing*. ACM: 1131-1143). [<https://www.microsoft.com/en-us/research/wp-content/uploads/2014/03/WhatsAppCSCW2014paper.pdf>; 12/10/2017].

PADRÓN, Carmen Janeth (2013): “Estrategias didácticas basadas en aplicaciones de mensajería instantánea *WhatsApp* exclusivamente para móviles (mobile learning) y el uso de la herramienta para promover el aprendizaje colaborativo”. *Eduweb*. Vol.7/n.2:123-134. [<http://www.riuc.bc.uc.edu.ve/bitstream/123456789/1197/1/art09.pdf>; 14/08/2017].

PAREJO, Rocío Martínez (2016): “Desarrollo de la competencia escrita en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de dispositivos móviles / Development of writing skills using mobile devices for the teaching of foreign languages”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 27 / n.2: 779-803. [<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/48317/48407>; 20/10/2017].

- PISTOLESI, Elena (2004): *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- PLANA, Mar Gutiérrez-Colon; TORRANO, Pere Gallardo; GROVA, M. Elisa (2012): "SMS as a learning tool: An experimental study". *The EUROCALL Review*. Vol. 20 / n.2: 33-47. [<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1064974.pdf>; 21/05/2018].
- PLANA, Mar Gutiérrez-Colon Plana *et alii* (2013). "Improving learners' reading skills through instant short messages: A sample study using *WhatsApp*". In GIMENO, Ana, *et alii* (a cura di). *WorldCALL. Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*. London: Bloomsbury Academic, 266-285.
- POWELL, David; DIXON, Max (2011): "Does SMS text messaging help or harm adults' knowledge of standard spelling?". *Journal of Computer Assisted Learning*. Vol. 27/ n.1: 58-66. [<https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2010.00403.x>; 05/03/2018].
- QUAN-HAASE, Anabel (2008): "Instant messaging on campus: Use and integration in university students' everyday communication". *The Information Society*. Vol. 24/n.2:105-115.
[<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01972240701883955>; 12/10/2017].
- REPUBBLICA.IT. (2012). *Venti anni dal primo sms: nel testo solo un "Merry Christmas"*
[http://www.repubblica.it/tecnologia/2012/12/03/news/20_anni_dal_primo_sms-47989484/; 12/12/ 2017].
- RIYANTO, Akhmad (2013): *English language learning using WhatsApp application*. [<https://akhmadriyantoblog.wordpress.com/2013/07/21/english-language-learning-using-WhatsApp-application/>; 19/10/2017].

- ROMERO, Juana Rubio; DE ESPINOSA, Marta Perlado Lamo (2015). “El fenómeno *WhatsApp* en el contexto de la comunicación personal: una aproximación a través de los jóvenes universitarios”. *Revista Icono14*. Vol.13 / n.2: 73-94. [https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5149092; 30/10/2017].
- RUIPÉREZ-GARCÍA, Germán; CASTRILLO, María Dolores; GARCÍA CABRERO, José Carlos (2011): “El uso de twitter para mejorar la competencia de la expresión escrita en el aprendizaje de lenguas extranjeras”. *Arbor*. Vol. 187(Extra_3):159-163. [http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1420/1429; 21/06/2018].
- SAMPIETRO, Agnese (2016): “Exploring the punctuating effect of emoji in spanish *WhatsApp* chats”. *Lenguas Modernas*. [https://core.ac.uk/download/pdf/81649409.pdf; 11/09/2017].
- SAMPIETRO, Agnese (2017): “ Emoticonos y cortesía en los mensajes de *WhatsApp* en España”. In GIAMMATTEO, G.M. *El español en la red*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 279-302.
- SÁNCHEZ, Álvaro Jiménez *et alii* (2018): “*WhatsApp* and Facebook as a New Political Agora?”. In TERÁN, Luis; MEIER, Andreas (a cura di). *eDemocracy & eGovernment (ICEDEG), 2018 International Conference on*. IEEE: 366-370. [https://www.researchgate.net/publication/325637484_WhatsApp_and_Facebook_as_a_New_Political_Agora; 21/06/2018].
- SAYAN, Hamiyet (2016): “Affecting higher students learning activity by using *WhatsApp*”. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*. Vol. 4 / n.3.

[<http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2016/02/AFFECTING-HIGHER-STUDENTS-LEARNING-ACTIVITY-BY-USING-WHATSAPP-Full-Paper.pdf>; 12/05/2018].

SCRIBANO, Adrián (2017): "Miradas cotidianas. El uso de *WhatsApp* como experiencia de investigación social". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. Vol.13: 08-22. [<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/207>; 19/05/2018].

SO Wing, Simon (2016): "Mobile instant messaging support for teaching and learning in higher education". *The Internet and Higher Education*. Vol. 31: 32-42. [<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751616300343>; 25/04/2018].

SOLER CEDRÁN, Cristina (2015): *La destreza oral a través de las TIC: uso de la aplicación WhatsApp*. Tesina diretta da JUAN OLIVA, Esther. Máster Universitario en Educación y Tecnologías de la Información y Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas. UNED. Facultad de Filología.

SUSANTI, Ani; TARMUJI, Ali (2016): "Techniques of Optimizing *WhatsApp* as an Instructional Tool for Teaching EFL Writing in Indonesian Senior High Schools". *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*. Vol. 4/ n.10: 26-31. [<https://core.ac.uk/download/pdf/157769812.pdf>; 11/01/2018].

TA'AMNEH, Mohammad Abd Alhafeez Ali (2017): "The effect of using *WhatsApp* messenger in learning english language among university students". *International Research in Education*. Vol.5 / n.1: 143-151. [<http://www.macrothink.org/journal/index.php/ire/article/viewFile/10801/8735>; 15/02/2018].

TELESURTV.NET. *WhatsApp aspira a convertirse en una nueva red social.*

[<http://www.telesurtv.net/news/WhatsApp-aspira-a-convertirse-en-una-nueva-red-social-20170220-0030.html>; 6/04/2018].

TRECCANI.IT. *WhatsApp*.

[[http://www.treccani.it/vocabolario/WhatsApp_%28Neologismi%29/](http://www.treccani.it/vocabolario/WhatsApp%28Neologismi%29/);
6/05/2018].

TRENKOV, Ludmil (2014): “Managing teacher-student interaction via *WhatsApp* platform”. In GÓMEZ CHOVA, L. *et alii* (a cura di). *EDULEARN14 Proceedings. 6th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Valencia: IATED Academy, 6596-6600.

[<http://designprospective.com/wp-content/Papers/MANAGING-VIA-WHATSAPP.pdf>; 22/05/2018].

V ESTUDIO ANUAL DE REDES SOCIALES (2014). *El 88% de los usuarios considera a WhatsApp una red social.*

[<http://www.2ip.es/el-88-de-los-usuarios-espanoles-considera-a-WhatsApp-como-una-red-social/>; 6/03/2018].

VANZO, Karina Maricel (2017): *WhatsApp, la oralización del texto*. Tesi dottorale diretta dalla Dott.ssa. BOCCA, Ana María Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Lenguas.

[<https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/5981>; 21/05/2018].

VÁZQUEZ-CANO, Esteban; MENGUAL-ANDRÉS, Santiago; ROIG-VILA, Rosabel. (2015): “Análisis lexicométrico de la especificidad de la escritura digital del adolescente en *WhatsApp*”. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*. Vol.5 / n.1: 83-105. [https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v53n1/art_05.pdf; 30/11/2017].

WHATSAPP. La sicurezza di WhatsApp. [<https://www.WhatsApp.com/security/?lang=it>; 24/04/2018].

WHATSAPP BLOG. [<https://blog.WhatsAppcom/?l=it>; 21/06/2018].

WHATSAPP FAQ. Inviare media, documenti, contatti e posizione in FAQ di WhatsApp. [<https://faq.WhatsAppcom/it/iphone/20964587>; 12/05/2018].

ZIGGIOTTO, Simone (2018): *WhatsApp usato da un miliardo e mezzo di utenti ogni mese.*

[https://www.pianetacellulare.it/Articoli/Applicazioni/38050_WhatsApp-usato-da-un-miliardo-e-mezzo-di-utenti-ogni-mese.php; 3/04/2018].

ABSTRACTS & KEYWORDS

Castellano

ABSTRACT

La irrupción del progreso tecnológico en el ámbito laboral, pero sobre todo en la vida cotidiana, ha transformado profundamente la forma en que se establecen las relaciones personales y profesionales y se ha introducido de manera paulatina en el ámbito educativo; inevitablemente, la comunidad docente ha tenido que afrontar el desafío de adoptar nuevas propuestas de enseñanza que incluyan la tecnología en las aulas, modificando los métodos y las metodologías de enseñanza. La evolución de las herramientas tecnológicas tiene una influencia decisiva en todos los aspectos involucrados en el proceso educativo: desde la metodología hasta los recursos didácticos, desde los contenidos hasta los materiales, desde los objetivos alcanzados hasta la evaluación. Internet y el crecimiento del *World Wide Web* han favorecido la fractura de las coordenadas físicas y temporales naturales en las que tiene lugar el acto de enseñar y aprender. La consecuencia más inmediata ha sido la ruptura de la educación formal, tradicionalmente basada en lecciones presenciales, en la que el contenido de los programas de estudio eran seleccionados exclusivamente por las instituciones académicas, siendo el profesor como único transmisor de conocimiento.

Desde las últimas décadas del siglo pasado, los esfuerzos de las instituciones políticas y educativas por parte del Parlamento Europeo y el Consejo de Europa han tenido como

objetivo implementar medidas que desarrollen una nueva concepción educativa: el aprendizaje permanente, cuya consecuencia más inmediata es abordar el problema de la educación de las personas más allá del período formativo tradicional, entendido este como la asistencia a ciclos escolares obligatorios, superiores y universitarios. Consecuentemente, han surgido nuevos contextos educativos: el aprendizaje informal y no formal con los que es posible alcanzar nuevas metas en el aprendizaje permanente.

El progreso tecnológico ha favorecido la aplicación educativa de nuevas herramientas y nuevos recursos; en particular, la irrupción del aprendizaje móvil (*m-learning*) aplicado sobre todo en contextos educativos informales, que permiten al usuario / alumno *informarse* en cualquier lugar y en cualquier momento, multiplicando de una manera extraordinaria el tiempo dedicado a la formación. Al mismo tiempo, el éxito de las redes sociales en el sector privado representa para los docentes nuevas y desafiantes oportunidades de explotación educativa con la aplicación de metodologías socioconstructivistas, en concreto, el trabajo cooperativo y colaborativo.

Ligado estrechamente al nuevo contexto educativo y al aprendizaje permanente, el micro aprendizaje se presenta como un paradigma educativo que se adecúa a las nuevas exigencias y necesidades del ciudadano de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, que a menudo no puede interrumpir su ritmo de vida asistiendo a cursos en los que se imparten grandes cantidades de materia. La fragmentación de contenidos fácilmente localizados con un enfoque educativo que tiene como objetivo el aprendizaje permanente, representa un desafío que los docentes no pueden eludir.

El objetivo de esta tesis es contribuir a abordar los nuevos desafíos educativos planteados por la Sociedad de la Información y el Conocimiento y ofrecer propuestas educativas que se adecúen eficazmente a las nuevas necesidades de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras y, concretamente de la lengua italiana. Basándome en la firme creencia de que el aprendizaje en comunidad a través de una metodología socioconstructivista es la forma más eficaz de aprendizaje duradero, en esta tesis se experimenta el uso de la aplicación móvil *WhatsApp* en modalidad *b-learning*, utilizada como una comunidad de aprendizaje dirigida por el docente fuera del espacio físico y temporal del aula (tanto física como virtual) con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos en lengua italiana. Las características técnicas de la aplicación resultan adecuadas para la fragmentación del material en microcontenidos y micro actividades colaborativas y cooperativas y contribuye al aprendizaje permanente en contextos educativos tanto formales como informales.

KEYWORDS: *WhatsApp*, ELAM, socioconstructivismo, micro aprendizaje, italiano.

ABSTRACTS & KEYWORDS

English

ABSTRACT

The incursion of technological progress in the work environment and in our daily life has deeply transformed the way in which personal and professional relationships are established and it has also been introduced in education little by little; inevitably, educators have had to face the challenge of adopting new teaching methods including technology, transforming methods and methodologies used so far. The evolution of technological tools have a decisive influence in all aspects involved in the educational process: from methodology to didactic resources, from contents to materials, from the aims reached to assessment and evaluation. Internet and the development of the *World Wide Web* have favoured the rupture of the physical and temporary coordinates where the teaching and learning act take place. The immediate consequence has been the breaking of formal education traditionally based on on-site lessons where the content of the study programmes were exclusively chosen by the academic institutions, being the teacher the only source of knowledge.

Since the last decades of the last century, political and educational institutions from both the European Parliament and the Council of Europe, have had the implementation of measures to develop a new educational concept as an aim: permanent learning, whose most immediate consequence is to deal with the problem of educating people beyond the

traditional learning period, being this understood as the attendance to compulsory school years both in high school and at university.

Consequently, new educational contexts have appeared: formal and non-formal learning with which new goals can be perfectly reached in permanent learning.

Technological progress has favoured the educational application of new tools and resources, particularly, the irruption of mobile learning (m-learning) mainly applied in informal educational contexts that allow the user/student to be informed anywhere and any time, increasing the way dedicated to learning in an extraordinary way. At the same time, the success of social networks in the private sector, represents for teachers new and challenging resources of educational use by means of the application of socio-constructivist methodologies, particularly, cooperative and collaborative learning.

Narrowly linked to the new educational context and to permanent learning, micro-learning is presented as an educational paradigm that adapts to new demands and needs of the citizen living in the Society of Information and Knowledge that can't often interrupt their life attending to courses where a big amount of contents are taught.

The fragmentation of easily located contents with an educational approach that has permanent learning as a goal, is a challenge that teachers can elude.

The aim of this thesis is to contribute to manage the new educational challenges created by the Society of Information and Knowledge and to offer educational proposals that can be effectively adapted to the students' new needs when learning a foreign language (the Italian language particularly). I strongly believe that community learning through a

socio-constructivist methodology is the most effective way to reach a long-lasting way of learning, in this dissertation the use of the application WhatsApp in b-learning mode is experimented, used as a learning community led by the teacher out of the class (both physical and virtual) with the aim of encouraging the learner's communicative competence in Italian. The technical features of the application are appropriate for the fragmentation of the material in microcontents and collaborative and cooperative microactivities and would contribute to permanent learning in both formal and non-formal educational contexts.

KEYWORDS: *WhatsApp*, MALL, Social Constructivism, Microlearning, Italian.

ABSTRACTS & KEYWORDS

Italiano

ABSTRACT

L'irruzione del progresso tecnologico nell'ambito lavorativo ma, soprattutto quotidiano, ha trasformato, profondamente, il modo in cui si stabiliscono le relazioni personali e professionali e si è introdotto, in modo paulatino, nell'ambito educativo; inevitabilmente, la comunità docente si è vista sfidata ad adottare nuove proposte didattiche che includessero la tecnologia nelle aule, modificando i metodi e le metodologie di insegnamento. L'evoluzione degli strumenti tecnologici influisce, decisamente, su tutti gli aspetti che intervengono nel processo educativo: dalle metodologie alle risorse didattiche, dai contenuti ai materiali, dagli obiettivi raggiunti alla valutazione. Internet e la crescita del *World Wide Web* hanno favorito la frattura delle naturali coordinate fisiche e temporali in cui ha luogo l'atto dell'insegnamento e dell'apprendimento. La conseguenza più immediata è stata il disfacimento dell'educazione formale, tradizionalmente impostata su lezioni presenziali, in cui i contenuti dei programmi di studio erano selezionati, esclusivamente, dalle istituzioni accademiche con il docente come unico trasmettitore di conoscenze.

Dagli ultimi decenni del secolo scorso, gli sforzi delle istituzioni politiche ed educative da parte del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa, si sono rivolti alla messa in atto di misure che sviluppassero una nuova concezione educativa: il *longlife learning* o

apprendimento permanente, la cui conseguenza più immediata è affrontare il problema dell'educazione delle persone oltre il periodo formativo tradizionale, inteso come la frequenza alla scuola dell'obbligo, ai cicli superiori e a quelli universitari. In conseguenza, sono nati nuovi contesti educativi: l'apprendimento informale e non formale con cui è possibile raggiungere nuovi traguardi nell'ambito dell'apprendimento permanente.

Il progresso tecnologico ha favorito lo sfruttamento educativo di nuovi strumenti e nuove risorse, nello specifico, l'irruzione del *mobile learning (m-Learning)* applicato, soprattutto, ai contesti educativi informali, permette all'utente / apprendente di *informarsi anywhere e anytime*, moltiplicando in modo straordinario il tempo dedicato alla formazione. Parallelamente, il successo dei social network nell'ambito privato rappresenta per i docenti nuove e sfidanti opportunità di sfruttamento didattico con l'applicazione di metodologie socio-costruttiviste, nello specifico, il lavoro cooperativo e collaborativo.

Strettamente vincolato al nuovo contesto educativo e all'apprendimento permanente, il *microlearning* si presenta come un paradigma educativo adatto alle nuove esigenze e necessità del cittadino della Società dell'Informazione e della Conoscenza che spesso non può interrompere il suo ritmo di vita nella frequentazione di corsi in cui vengano impartiti grandi quantità di materia. La frammentazione dei contenuti facilmente reperibili all'interno di un'impostazione didattica mirata all'apprendimento permanente, rappresenta una sfida che i docenti non possiamo eludere.

L'obiettivo di questa tesi è contribuire ad affrontare le nuove sfide educative poste dalla Società dell'Informazione e della Conoscenza e offrire delle proposte didattiche che si adeguino efficacemente alle nuove esigenze dei discenti nell'apprendimento delle lingue straniere e, concretamente, della lingua italiana. Sulla base della ferma convinzione che l'apprendimento in comunità attraverso una metodologia socio-costruttivistica sia il modo più efficace per un apprendimento duraturo, in questa tesi si sperimenta l'utilizzo dell'app *mobile WhatsApp* in modalità *b-Learning*, sfruttata come una comunità di apprendimento guidata dal docente fuori dallo spazio fisico e temporale dell'aula (sia fisica che virtuale) con la finalità di favorire lo sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti in lingua italiana. Le caratteristiche tecniche dell'app si dimostrano adatte alla frammentazione della materia in micro contenuti e micro attività collaborative e cooperative e contribuiscono al *lifelong learning* in contesti educativi sia formali che informali.

KEYWORDS: *WhatsApp*, MALL, socio-costruttivismo, *microlearning*, italiano.

APPENDICE

Allegato 1

Micro attività proposte nel progetto (livello A1)

Presentarsi

Vi propongo di iniziare con una piccola presentazione. 17:52 ✓

Comincio io, d'accordo? 17:52 ✓

Mi chiamo Maria, sono italiana, di Venezia, ma abito in Spagna, a Madrid. Sono insegnante di italiano e sono sposata. Mio marito è spagnolo 😊 17:55 ✓

Vi propongo di inviare un messaggio vocale registrando la vostra presentazione personale, aggiungendo qualche dato sulla vostra famiglia: rapporto di parentela, professione, età... 😊 17:05 ✓

Un'intervista

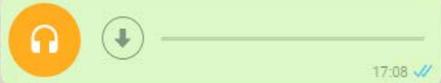
Salve! Come sono andate le feste? 🍷🍷. Spero bene! 😊 17:05 ✓

Vi propongo un'attività per farvi ricordare il vostro italiano 😊 17:05 ✓

 Arianna intervista
Intervista
www.youtube.com

Ascoltate quest'intervista: <https://youtu.be/p679gtzYfjs> 17:06 ✓

E poi, fate anche voi una breve presentazione registrando un messaggio vocale 🗣️
Comincio io! 😊 17:07 ✓

 17:08 ✓

Dopo aver visto il video, scrivete un messaggio 🗣️ con i dati di Arianna che avete capito. 09:02 ✓

I numeri

Vi propongo una piccola attività: scrivere in lettere i seguenti numeri: 😊

19:55 ✓

11-14-16-
17-21-34-
41-18-55-
68-19- 77

19:55 ✓

Ognuno di voi ne deve scrivere tre 😊

19:56 ✓

Che ora è?

Salve! Avete passato un buon fine settimana? 😊

11:25 ✓

Pratichiamo l'ora: ognuna deve scrivere in lettere che ora è nel momento preciso che mandate il messaggio 😊

11:26 ✓

Per esempio:
Sono le undici e venticinque 😊

11:27 ✓

Nomi di famiglia

Salve! Avete passato un buon fine settimana? 😊

11:28 ✓

Vi propongo un piccolo quiz 😊

11:29 ✓

Chi è per te il figlio di tuo zio? 😊

11:30 ✓

È tuo.....

11:30 ✓

Una persona cara

Salve! Vi propongo una nuova attività come task finale dell'unità 4 😊

11:05 ✓

Si tratta di scrivere un breve testo in cui descrivete una persona cara a voi: un membro della vostra famiglia, un amico.... Potete apportare tutti i dati che conoscete: nome, età, professione, aspetto fisico... 😊

11:07 ✓

Buon lavoro e buon fine settimana!

11:08 ✓

Pronuncia

Salve! Siete pronti per una nuova attività? Si tratta di un esercizio di pronuncia 🎧🎧

Dovete registrare questa frase, facendo attenzione alla differenza tra la c e il digramma sc 😊

"Alice preferisce vivere vicino al centro"

Comincio io! 😊

16:00 ✓



16:01 ✓

Descrizione di Madrid

Salve! Vi propongo una nuova attività: descrivere con aggettivi la città di Madrid 😊. Ognuno di voi deve utilizzare per lo meno tre aggettivi 😊

15:49 ✓

Accordo genere e numero

Buongiorno! Come va l'inizio della settimana? Spero bene 😊

10:50 ✓

Vi propongo questa mini attività per esercitarvi con l'accordo in genere e numero tra l'articolo, il nome e l'aggettivo 😊

10:51 ✓

Dovete trasformare questi sei sintagmi al singolare o al plurale. Tutti potete dare la propria versione 😊

10:52 ✓

Gli spettacoli interessanti

10:53 ✓

La stazione antica

10:53 ✓

I bar moderni

10:53 ✓

La piazza grande

10:54 ✓

L'albergo economico

10:55 ✓

Le isole turistiche

10:56 ✓

Forza! 💪 🍀 🍀 😊

10:56 ✓

Luoghi d'interesse turistico di Madrid

Salve! Vi propongo di fare un'attività collaborativa 😊

19:12 ✓

Ognuno di voi può scrivere due monumenti o luoghi d'interesse culturale di Madrid 😊

19:13 ✓

Comincio io!

19:13 ✓

Il parco del Retiro 😊

19:14 ✓

(Non dimenticate l'articolo determinativo 😊)

19:14 ✓

Ora tocca a voi!

19:15 ✓

Dov'è il forno nel vostro quartiere?

Nel mio quartiere c'è un forno davanti alla scuola di mio figlio 🍞 🍷

11:18 ✓

E nel vostro quartiere, dov'è il forno? 😊

11:18 ✓

Il quartiere di Trastevere

Buongiorno a tutti! Vi propongo una nuova attività 😊 10:44 ✓

Vi invio un formulario che contiene alcune domande di comprensione che potete completare dopo aver ascoltato la nostra amica Arianna che ci descrive il bellissimo quartiere di Trastevere. Dopo, dovete solo inviare il formulario. 10:45 ✓



Il quartiere di Trastevere
docs.google.com

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe3ZM2fGOHuuL5rD-RBK6iXEQhCW17-jK_IT7oMy_yzBJQOrw/viewform?usp=sf_link 10:45 ✓

I migliori momenti della settimana

D'accordo! Allora, vi propongo una nuova attività 😊 16:41 ✓

Si tratta di un'attività "doppia": in primo luogo, è una produzione scritta ✍️ e, in un secondo momento, orale 🗣️ (dopo la correzione del testo). 16:53 ✓

Quali sono per te i momenti più belli della settimana? 😊 16:53 ✓

Comincio io! 😊 16:53 ✓

I miei momenti più belli della settimana sono:
- la mattina, quando mi alzo presto e faccio colazione mentre sorge il sole, ☀️
- la sera quando torno a casa e posso stare insieme alla mia famiglia 🧑🏻👦🏻👧🏻 e
- prima di addormentarmi quando leggo un buon libro 📖 16:53 ✓

E ora il mio messaggio? orale: 16:53 ✓



Avete tutta la settimana per fare l'attività, fino a domenica sera 😊 16:53 ✓

Le prime ore della giornata

Come passi le prime ore della mattina? ☀️ 08:40 ✓

Comincio io! 😊 08:40 ✓

Mi sveglio alle sei e un quarto, faccio colazione, sveglio mio figlio e metto in ordine la casa. Poi, alle otto, quando mio figlio va via, io faccio una bella camminata e compro il pane. Finalmente faccio la doccia e comincio a lavorare alle nove 😊 08:43 ✓

Tocca a voi! 08:43 ✓

Il vostro armadio

Salve! Ecco un'attività per ricordare il lessico 😊 14:29 ✓

Vi aiuterà a ricordare il nome di alcuni capi d'abbigliamento 😊 14:30 ✓

Aprirete il vostro armadio e fate una foto a: 14:31 ✓

UNA MAGLIA
UNA MAGLIETTA
UNA CAMICIA
UNA CAMICETTA, UN GOLFINO E UNA CANOTTIERA 14:32 ✓

E dopo le caricate sul whatsapp 😊 14:34 ✓

Se volete, potete registrare la descrizione con la vostra voce 🎤 Se lo preferite, potete fare un piccolo video 📹 descrivendo questi capi d'abbigliamento 😊 14:35 ✓

Cosa indossate oggi?

Salve, come state? 10:03 ✓

Oggi indosso una maglia grigia a collo alto, una camicia a scacchi neri, bianchi e grigi, DEI jeans anche grigi e DEGLI stivaletti neri 😊. 10:03 ✓

E voi, cosa indossate oggi? 😊 10:03 ✓

Davanti alle vetrine

Immaginate di trovarvi davanti a una di queste vetrine e di esprimere le vostre preferenze 😊 15:55 ✓



15:55 ✓

Glossario degli alimenti

Abbiamo iniziato l'unità 8 con la prima lettura. Per casa preparerete un glossario in modo collaborativo, di 15 PAROLA AL MASSIMO mandando un messaggio Whatsapp con i termini in italiano e in spagnolo 11:26 ✓

La lista della spesa

Salve a tutte 😊! Vi propongo la seguente mini attività per esercitare il lessico degli alimenti e i partitivi: scrivere la lista della spesa di questa settimana 😊

17:08 ✓

Ecco la mia: devo comprare

- Dei mandarini 🍊
- Delle banane 🍌
- Degli asparagi verdi
- Del pollo 🍗
- Della carne
- Dell'olio
- Qualche pomodoro 🍅, qualche cipolla e un po' di pane 🍞

17:08 ✓

(Se avete dei dubbi, chiedetemi pure 😊)

17:09 ✓

Al negozio di alimentari

Salve! Vi propongo un dialogo "collaborativo" 😊. Dovete continuare la battuta del dialogo scrivendo ognuna di voi UNA sola frase. Potete partecipare varie volte 😊

14:00 ✓

(In quest'occasione non farò nessuna correzione sul whatsapp, l'obiettivo è un dialogo fluido 😊)

Situazione: ALL'ALIMENTARI 🍷🍷🍷🍷🍷🍷

- Buongiorno! Prego!
- Buongiorno, volevo del formaggio 🧀

14:04 ✓

Cosa avete fatto ieri?

Ora vi propongo una nuova attività 😊

17:13 ✓

Vi propongo di inviare un messaggio vocale raccontando come avete trascorso la giornata di ieri 😊

17:14 ✓

In questo modo vi esercitate con la pronuncia 😊

17:14 ✓

Potete inviare i vostri messaggi fino a domenica 😊

17:14 ✓

Comincio io!

17:14 ✓



17:15 ✓

Cosa avete fatto l'estate scorsa?

Salve a tutti 😊, vi ricordo l'attività di whatsapp di questa settimana: raccontare brevemente cosa avete fatto l'estate scorsa ☀️☀️😊

15:36 ✓

Attenzione 👁️👁️:
Sono stato/a....
Sono andato/a....

15:37 ✓

Come avete trascorso la Pasqua?

Salve! Ora che è appena finita la Pasqua, possiamo raccontare come abbiamo passato questi giorni di vacanza... 📌 Rispondete brevemente a queste semplici domande:
- Siete andati fuori o siete rimasti in città?
- Avete fatto qualcosa di speciale? Che cosa?
Potete rispondere nel gruppo fino a domenica e, se avete dei dubbi, ditemi pure 😊

16.09 ✓

Per sapere come si forma il passato prossimo, vi suggerisco di visionare 📺 la lezione della professoressa Carlucci, nel forum di web conferenze 😊

16.09 ✓

APPENDICE

Allegato 2

Micro attività proposte nel progetto: livello A2

La mia vita in numeri

Salve! Visto che hanno detto che arriva il freddo polare ❄️ questo fine settimana è perfetto per la nuova mini attività che vi propongo 😊:

17:23 ✓

Dovete descrivere la vostra vita in numeri 😊.

17:23 ✓

Comincio io 😊

17:24 ✓

Sono nata il ventotto maggio millenovecento sessantasei. Ho cinquant'anni e mio marito cinquantuno. Abbiamo un figlio di quindici anni. Faccio l'insegnante da venticinque anni e lavoro in via Fco. Silvela al numero quarantadue. Il mio numero di telefono è sei quaranta ottanta sessantotto otantotto 😊

17:34 ✓

Video sulla vostra infanzia¹¹²

Salve! Vi propongo una mini attività associata a questo simpatico video 😊: dovete scrivere tre frasi utilizzando l'imperfetto 😊

16:19 ✓



2:32 16:19 ✓

Comincio io!

16:20 ✓

Mia madre lavava con il detersivo "Colón" 😊

16:20 ✓

¹¹² <https://www.youtube.com/watch?v=trGPrYIAvA8>

Com'è cambiato il vostro quartiere?

Salve! 😊 11:05 ✓

Davanti a casa mia ora c'è un ferramenta; prima c'era un forno 😊.

11:06 ✓

C'è qualcosa che sia cambiato nel vostro quartiere?

11:07 ✓

Da piccolo dovevo...

Salve! 😊 08:57 ✓

Quando ERAVAMO piccoli io e mio fratello DOVEVAMO pulire la camera tutte le settimane 😊.

E voi? 😊

08:59 ✓

Un ricordo dell'infanzia

Salve a tutti, vi propongo una nuova attività: condividere con tutti un ricordo speciale della vostra infanzia 😊

16:48 ✓

Comincio io!

16:49 ✓

Ricordo che, quando avevo sette o otto anni, mio zio Adriano mi portava a fare un giro in vespa 🛵 quando tornava a casa dal lavoro. Io lo aspettavo impaziente tutti i pomeriggi! 😊

16:52 ✓

Un bel posto

Oggi, lunedì, vi propongo la seconda 😊.
Si tratta di condividere con tutti una foto di un luogo che vi piace e descriverla.

10:17 ✓



Questa foto è la periferia del paese delle mie zie, San Daniele del Friuli, in provincia di Udine. È una località di montagna, al nord-est dell'Italia. Nella foto si vedono le Alpi in fondo e dietro alle case basse c'è un bosco. Mi piace molto San Daniele perché è un paese pieno di vita con molte attività culturali, soprattutto d'estate quando fa bel tempo.

10:23 ✓

Questo è un esempio del testo che potete elaborare 😊

10:24 ✓

Se avete dei dubbi, chiedetemi pure

10:24 ✓

Potete inviare i vostri testi e foto fino a domenica 😊

10:25 ✓

Uno scioglilingua

Buongiorno a tutti 😊. Vi propongo una attività che spero vi risulti divertente: si tratta di mandare al gruppo un messaggio con scritto uno scioglilingua in italiano. Comincio io!

Apelle, figlio di Apollo, fece una palla di pelle di pollo. Tutti i pesci vennero a galla per vedere la palla di pelle di pollo fatta da Apelle, figlio di Apollo.

12:57 ✓✓

Pronuncia

Salve! Siete pronte per l'attività (sempre volontaria) di pronuncia? 😊
🗣️🗣️ Dovete registrare questa frase, facendo attenzione alle doppie consonanti 😊.

"Stamattina ho fatto un dettato e sono molto soddisfatta"
Comincio io! 😊

18:23 ✓✓



18:24 ✓✓

Recitando

Salve a tutte! Oltre ai compiti che vi ho dato, vi propongo questa simpatica attività 😊: nel messaggio vocale che ascolterete, vi leggo una piccola poesia che dovete provare a trascrivere 📝. Ognuna di voi darà la propria versione 😊

13:03 ✓✓



13:04 ✓✓

Mobili della casa

Salve a tutte! Questa volta elaboriamo un glossario collaborativo delle parti della casa e di alcuni mobili, d'accordo? 🏠

19:50 ✓✓

Allora, siete quattro compagne, ognuna di voi dovrà scrivere 5 mobili o elementi presenti abitualmente:

- IN CUCINA
- IN BAGNO
- IN SALA DA PRANZO
- IN CAMERA DA LETTO

Scrivete anche la traduzione, d'accordo? 😊

19:55 ✓✓

Ingredienti per una ricetta

Salve a tutte! Vi propongo di scegliere la vostra ricetta preferita e di scrivere gli ingredienti e la quantità necessaria per quattro persone 😊

20:37 ✓✓

Soltanto gli ingredienti, non come si prepara, d'accordo?

20:37 ✓✓



20:37 ✓✓

Un oggetto bizzarro

Sì, cominciamo con la prima attività 😊 22:15 ✓

Dovete immaginare che avete comprato un oggetto o un capo di abbigliamento e ce lo descrivete. 22:19 ✓

Ma, per rendere l'attività più simpatica, l'oggetto deve essere particolarmente strano... 22:20 ✓

Attenzione agli articoli indeterminativi, gli aggettivi e le preposizioni. E prendetevi tutto il tempo necessario per rispondere: avete fino a domenica prossima 😊 22:24 ✓

Comincio io 😊:
Ho comprato dei pantaloni da trekking inglesi a quadri verdi, bianchi e gialli. 22:30 ✓

Ora tocca a voi. Se avete qualche dubbio potete domandarmi, certo 😊 22:31 ✓

Io ce l'ho

Ecco la nuova mini attività per esercitare la struttura /ce l'ho/ e il verbo /tenere/ 😊 18:11 ✓

1° domanda:
qualcuna di voi ha LA MACCHINA DA SCRIVERE? 🖨️? 18:12 ✓

AVERE o TENERE?

Questi due verbi, nonostante le similitudini con lo spagnolo, hanno dei significati differenti: AVERE si utilizza come ausiliare dei temp...
puntoaulaitalia.blogspot.com

<http://puntoaulaitalia.blogspot.com.es/2017/06/avere-o-tenere.html?m=1>

17:33 ✓

La notte di San Silvestro

Buon anno! Come sono andate le feste? 🎉 Spero bene! Vi propongo una nuova attività: raccontarci come avete trascorso la notte di San Silvestro e il Capodanno con un messaggio vocale 🗣️

Comincio io! 😊 07:43 ✓



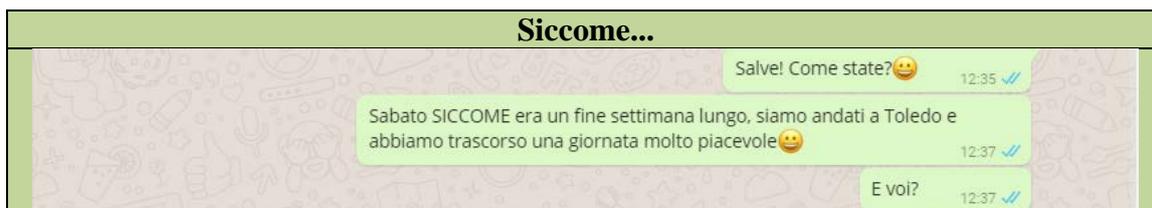
Che cosa vi è piaciuto di più ?

Salve! Vi ricordo che l'attività di questa settimana è condividere con noi cosa vi è piaciuto di più dell'ultimo viaggio che avete fatto 😊. 07:52 ✓

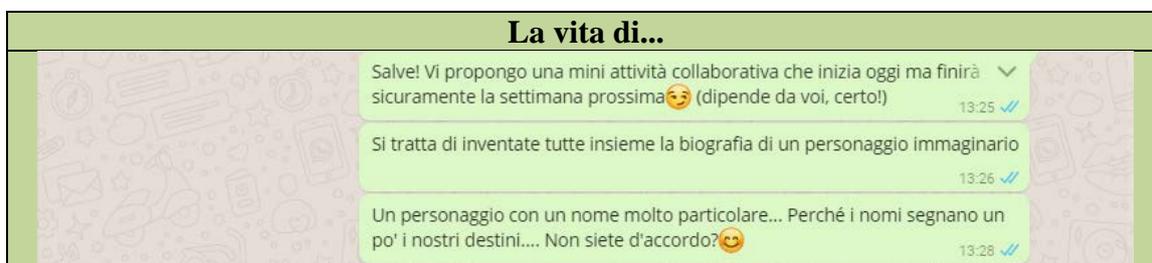
La prima volta che...

Salve a tutte! Fate un po' di memoria... 🧠. Quando è stata la prima volta che siete andate a teatro? 07:35 ✓

Siccome...

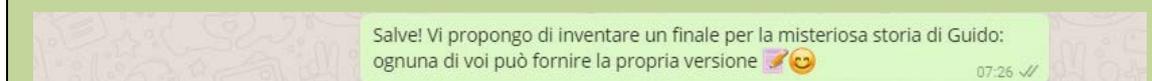


La vita di...



Siamo tutti scrittori

Domenica mattina sono andata da Guido, a Castelgandolfo. L'ho trovato in terrazza, leggeva il giornale. Quando mi ha vista, non ha sorriso, ma ha detto "Che sorpresa", e si è guardato intorno preoccupato. Non sembrava contento di vedermi. Mi sono seduta e mi ha offerto del vino. Si stava benissimo in terrazza e gli occhi di mio cugino erano azzurri come l'acqua del lago che si vedeva dietro gli alberi del giardino. Ogni tanto si sentiva suonare la campana della chiesa vicina. Dopo qualche bicchiere mi sentivo allegra ma non dimenticavo il motivo della mia visita, anche perché Guido sembrava nervoso, distratto. Ad un certo punto ho tirato fuori dalla borsa la foto e la lettera e senza parlare le ho messe sul tavolino, davanti a lui. Guido è rimasto in silenzio qualche minuto. Poi si è acceso una sigaretta e ho visto che gli tremavano le mani. Ha detto a voce bassissima: "Chi è Theo? Non lo conosco". Gli ho indicato un ragazzo al centro del gruppo nella foto. Ha ripetuto: "Chi è? Non l'ho mai visto"¹¹³.



Programmi per il fine settimana



¹¹³ Fonte: Gruppo Meta (1992). *Uno. Corso comunicativo per stranieri*. Roma: Bonacci, 181.

Progetti per l'estate

Salve a tutte! Vi propongo una nuova mini attività 😊: che programmi avete per i mesi estivi? 🌞🏖️🍹

15:32 ✓

Sono a mio agio quando...

Salve! Vi propongo, come tutti i venerdì, una nuova mini attività: rispondere a questa domanda:

15:51 ✓

In quali momenti vi sentite specialmente a vostro agio quando siete in classe? 😊

15:52 ✓

Potete dare più di una risposta 😊

15:53 ✓

Per vivere meglio

L'attività di questa settimana è indicare quali dei consigli per vivere bene (p. 90 del libro) avete seguito 😊

10:34 ✓

Che cosa mi metto?

Salve! Ho un piccolo problema e forse voi mi potete aiutare 😊.... Mio nipote si sposerà alla fine di settembre e non so cosa indossare perché non vorrei portare un vestito eccessivamente elegante; vorrei qualcosa che posso portare anche in altre occasioni: un congresso, una cena... 😊

16:31 ✓

Mi potreste dare un consiglio? 😊

16:32 ✓

Consigli per l'esame

Stiamo arrivando alla fine del quadrimestre e si avvicina l'esame 😊. Perciò vi propongo l'ultima attività: immaginate che un vostro compagno si trova in difficoltà perché non sa come affrontare gli ultimi giorni di preparazione agli esami: è nervoso e crede che non ce la farà.

21:49 ✓

Dategli qualche consiglio 😊

21:50 ✓

Comincio io! 😊

21:50 ✓

Dovresti organizzare molto bene le ore di studio 😊

21:51 ✓

Ora tocca a voi: basta un consiglio a testa! 😊

21:52 ✓

Vi va?

Salve a tutti! Dopo le feste, torniamo alla routine 😊! L'attività di questa settimana consiste nel fare una proposta (immaginaria o no!) ai compagni del gruppo per fare qualcosa insieme il prossimo fine settimana. Potete prendere delle idee consultando qualche sito web della vostra città dove ci sono offerte di ozio ed eventi culturali 😊.

13:43 ✓

Per aiutarvi a utilizzare le strutture adeguate, vi suggerisco di vedere il seguente video didattico:

13:43 ✓



Per usare l'italiano

Ti va di uscire?

www.italiano.rai.it

<http://www.italiano.rai.it/articolo-unita/per-usare-italiano/21020/725/default.aspx>

13:43 ✓

La vostra canzone italiana preferita

Buongiorno a tutte 😊!

Per questa settimana vi propongo di condividere con noi la vostra canzone italiana preferita ... Non so se ne avete molte ma potete sceglierne due se la scelta è dura 😊😊

07:14 ✓

Questa è una delle mie canzoni preferite: *La donna cannone*, di Francesco De Gregori 😊

07:15 ✓



Francesco De Gregori - La donna cannone

Music video by Francesco De Gregori performing La donna cannone.

(C) 2014 Caravan srl

www.youtube.com

<https://youtu.be/PYTJZ2cOxe4>

07:16 ✓

Video intervista a Nanni Moretti



APPENDICE

Allegato 3

Progetto pilota per lo sviluppo delle abilità orali

Prima fase: pronuncia

The screenshot displays a series of text-based pronunciation exercises in a light green chat-style interface. Each exercise includes a text box with phonetic breakdowns and a corresponding audio player with a play button and a progress bar.

- Exercise 1:** Text: "In parole come *cia*o- *ce*leste- *Ci*na- *cio*ccolato- la <c> si pronuncia /c/". Time: 20:15. Status: Read.
- Exercise 2:** Text: "Lu **cio** e Ali **ce** hanno die **ci** anni e sono ami **ci**". Time: 20:16. Status: Read.
- Exercise 3:** Text: "Buongiorno 😊. Con il suono **ciu** : *acciuga* 👍". Time: 08:17. Status: Read.
- Exercise 4:** Text: "In parole come *ca*sa, *co*sa, a *cu*to, per **ché**, **chi** tarra, la <c> si pronuncia /k/". Time: 20:16. Status: Read.
- Exercise 5:** Text: "Mio **cu***gino si ***chi***ama Mi ***che** le, è di Pa **chi***no ma abita a Sira ***cu***sa per ***ché** studia ***Chi***mica.". Time: 20:16. Status: Read.
- Exercise 6:** (Audio player only). Time: 20:16. Status: Read.
- Exercise 7:** (Audio player only). Time: 20:16. Status: Read.
- Exercise 8:** (Audio player only). Time: 20:16. Status: Read.

La /s/ è sempre sonora quando è seguita da una consonante sonora:
*sm*ettere

08:22 ✓✓

È sonora fra due vocali:
ro *s*a
chie *s*a
bi *s*ogno

ma per ragioni etimologiche e dialettali può essere sorda: nella parola **casa** è sorda, ma al nord si pronuncia sonora.

08:22 ✓✓



08:22 ✓✓

Non so cosa regalare a Lisa: la blusa rosa o le scarpe rosse

08:23 ✓✓



08:23 ✓✓

Oggi tocca la s, _la ss e sc_ 😊

08:21 ✓✓

La /s/ è sempre **sorda**:

- 1) ad inizio di parola, quando è seguita da vocale: *so*la
- 2) quando è seguita da una consonante sorda: *sp*agnolo
- 3) preceduta da consonante: pe *ns*o
- 4) alla fine della parola: autobus s
- 5) nei sostantivi e aggettivi in **ese**:
franc **ese**.
- 6) quando è doppia: ro *ss*o
- 7) nelle parole:
co **sa**, ca **sa** e co **si**

08:22 ✓✓



08:22 ✓✓

In parole come
Sciascia
pe **sce**
pi **sci** na
pro **sciu** tto
<sc> si pronuncia /sh/

08:24 ✓✓



08:24 ✓✓

La z è sorda /ts/ quando è seguita da *i* + *vocale* **zio** , poli **zia**, gra **zie** 08:26 ✓

In parole come: **zucchero** , **zucca** , **zuppa** 08:26 ✓

Quando va dopo una *l*: **alzare** 08:26 ✓

Nella terminazione
- *zione* :
dire **zione**
posi **zione** 08:26 ✓

Nelle terminazioni
- *anza_*: **stanza**
- *enza_*: **partenza** 08:26 ✓

Quando è doppia: me *zz*o, pi *zz*a. (eccezione: *azzurro*) 08:26 ✓

0:21 08:26 ✓

E anche la **z** 😊: 08:25 ✓

La z è sonora
/dz/ in parole come: **pranzo** , **zoo** , **zaino** . 08:25 ✓

In mezzo a due vocali: **ozono** 08:25 ✓

Nei verbi in
- *izzare* :
organ **izzare** 08:25 ✓

0:07 08:25 ✓

E per finire 😊:

Elisa preferisce: da bere un bicchiere di vino rosso, per cominciare mezza porzione di prosciutto e di secondo, il pesce con le zucchine e i carciofi. 08:27 ✓

0:16 08:27 ✓

Buongiorno a tutti 😊: per finire con la fonetica, la **g**. 08:35 ✓✓

In parole come

- *Gia*nni
- *ge*lo
- *Gi*nevra
- *gio*rno
- giù**

la <g> si pronuncia /[^]g/ 08:36 ✓✓

0:06 08:36 ✓✓

Mia cu *gi*na è di *Ge*nova e *gio*ca con *Giu*lia ogni *gio*vedi 08:37 ✓✓

0:06 08:37 ✓✓

In parole come

- *Ghe*pardo e
- *Ghi*berti la <g> si pronuncia /g/ 08:37 ✓✓

0:04 08:37 ✓✓

*Ghe*rardo ha abitato in
Un **ghe** ria e in In *ghi*lterra 08:38 ✓✓

0:06 08:38 ✓✓

In parole come
fi **glio** e fami **glia** la /g/ si pronuncia insieme a la /l/ 08:38 ✓✓

0:03 08:38 ✓✓

La fi **glia** di Stella è molto bella 08:39 ✓✓

0:04 08:39 ✓✓

Per finire 😊:

Mio figlio Giulio ha comprato a luglio una maglia gialla e grigia 08:39 ✓✓

0:07 08:39 ✓✓

Seconda fase: competenza grammaticale e lessicale

Salve a tutti! Iniziamo la seconda fase 😊.
Consiste in registrare messaggi delle attività di produzione scritta proposte nel forum del corso virtuale 😊. 11:27 ✓✓

Questa settimana dovete inviare **due messaggi vocali** 🗣️ :
1) una breve presentazione indicando la vostra età, di dove siete, dove abitate e cosa fate....
2) come passate le prime ore della mattina 11:34 ✓✓

Si alguno de vosotros no ha hecho la actividad en en foro de actividades del curso virtual, os aconsejo hacerla para que os corriamos los posibles errores 😊 11:36 ✓✓

Comincio io! 😊 11:40 ✓✓

11:42 ✓✓

11:44 ✓✓

Avete a disposizione tutta la settimana per registrare i messaggi. Se avete qualche dubbio o domanda, inviatemi un messaggio 😊 11:47 ✓✓

M
12:05

Mi dispiace per la mia pronunziatione e per gli errori 12:10

M
Mi dispiace per la mia pronunziatione e per gli errori 12:35 ✓✓



Terza fase: interazione

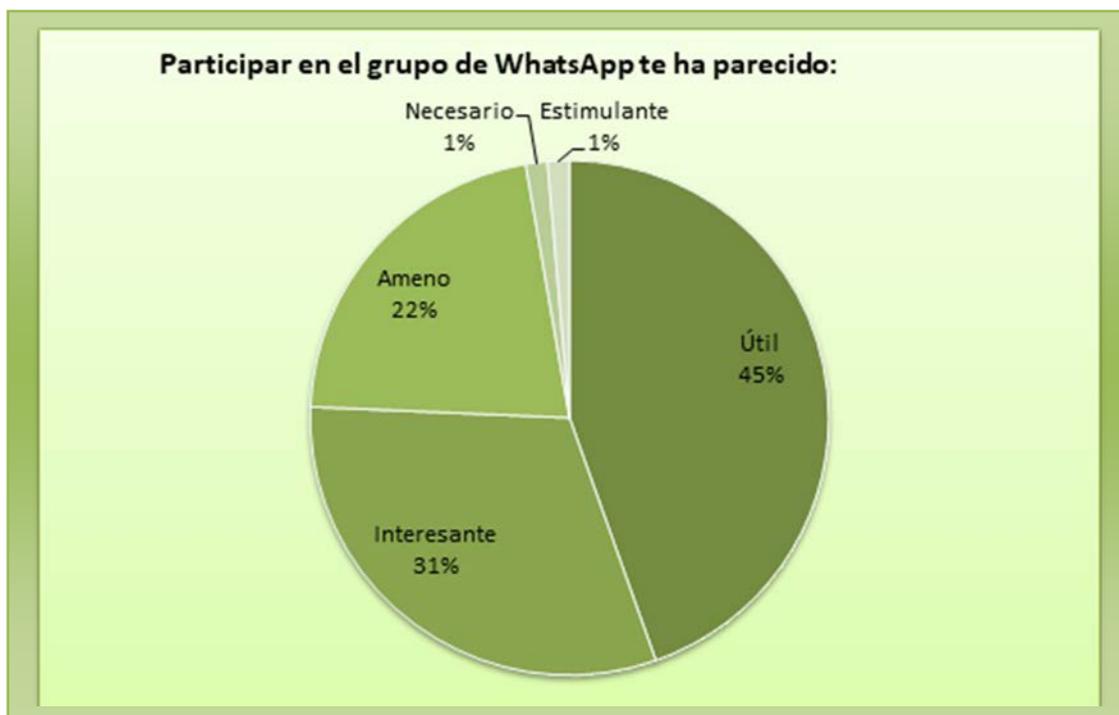




APPENDICE

Allegato 4

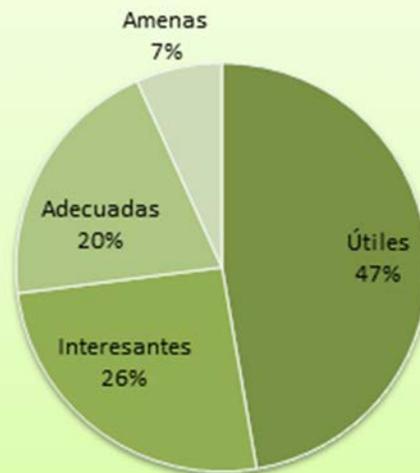
Risultati del questionario finale



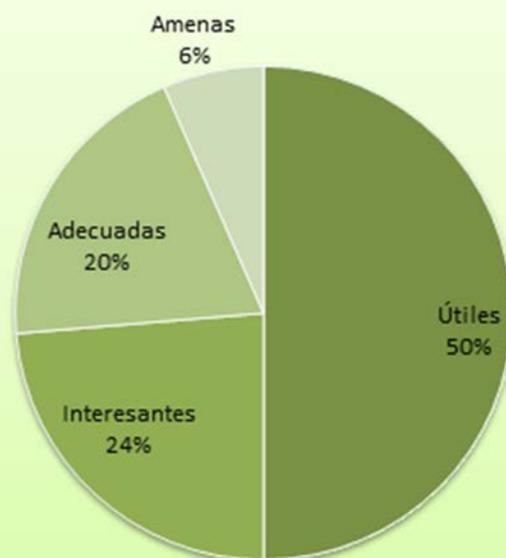
Las micro actividades de expresión oral (grabación de voz y/o video) te han resultado:



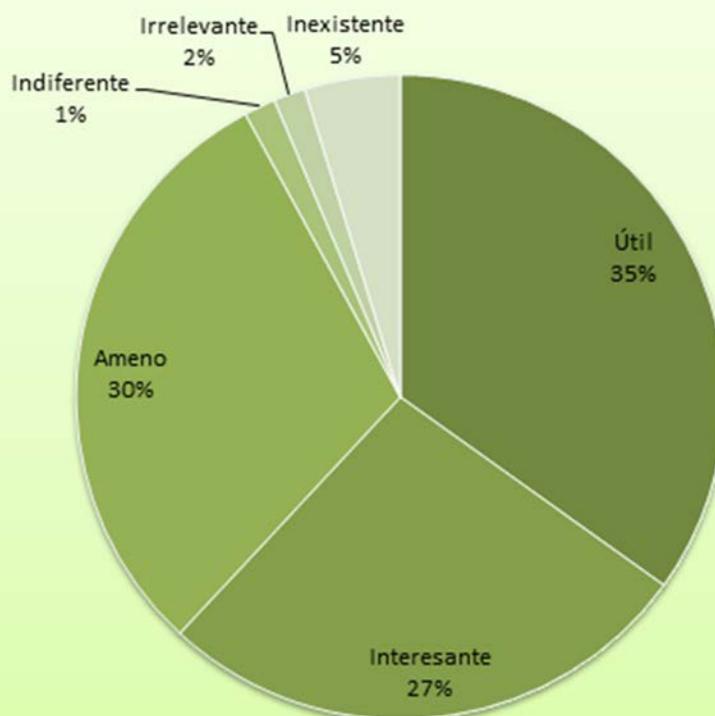
Las micro actividades de comprensión escrita (lectura de textos) te han resultado:



Las micro actividades de expresión escrita te han parecido:



La interacción con tus compañeros / as te ha parecido:





En general, ¿cuál es tu opinión de esta experiencia didáctica?

“Inmejorable, recomendado al 100%”.

“Teniendo en cuenta que nunca había estudiado Italiano, me ha sido de mucha ayuda tener una profesora ayudándonos y pendiente de nuestra evolución, sin ella me hubiera sentido perdida, gracias”.

“Ha sido una experiencia positiva”.

“Muy buena”.

“Buena”.

“Muy adecuada, sobre todo porque puede realizarse en cualquier momento del día sin necesidad de esperar a llegar a casa y conectarse desde el pc”.

“Muy bueno”.

“Buena, aunque me hubiera gustado haber tenido más tiempo para haber podido participar más”.

“Me ha resultado muy útil para practicar la lengua y me ha ayudado a interiorizar los conceptos que de otro modo me habría resultado más complicado”.

“Es una experiencia positiva en la que me ha resultado muy fácil intervenir y practicar”.

“Me ha parecido muy interesante y el hecho que te estén observando otros alumnos hace que estés más atento a los posibles errores. La inmediatez de las respuestas te permiten interactuar con la profesora casi al momento. Me ha servido de gran ayuda”.

“Me ha parecido muy interesante el ejercicio, con propuesta de actividades adecuadas al nivel de italiano que tenemos. El modo de hacer las correcciones ha sido muy bueno y útil, ya que facilitaba fijar en la mente la corrección. He echado de menos la interacción entre nosotros. Quizá tenemos demasiadas cosas en nuestros trabajos, estudios... Pero aún así, las intervenciones de los compañeros también me han resultado muy útiles y me han ayudado a corregir mis errores”.

“Buenísima. Muy didáctica e interactiva”.

“Me ha parecido una gran idea, ya que hacía más ameno el estudio y ha sido de gran ayuda para corregir errores”.

“Apenas he participado, pero por no porque no me haya parecido interesante la experiencia”.

“Muy positiva. Inspiradora. Gracias a ella he mejorado bastante. Repetiría sin dudar”.

“Interesante y útil”.

“La veo muy recomendable”.

“¡Muy interesante! ”.

“No me lo esperaba. Muy interesante. Ha sido una suerte poder disponer de ella”.

“Muy positiva. Facilita el aprendizaje”.

“Me ha motivado y ayudado a estudiar de una forma amena y divertida”.

“Bastante buena, creo que he aprendido y tengo ganas de seguir haciéndolo, además el clima es muy bueno, un ambiente muy cercano”.

“Bastante amena y adecuada para el estudio de un idioma”.

“Interesante, ya que fomenta la participación y el uso de italiano fuera del horario de clase”.

“Hubiera preferido que nos enviaran las actividades por otro medio ya que estoy un poco saturada del móvil y me parece un poco invasivo. Hubiera preferido el mail por ejemplo, para el envío de actividades”.

“Fantástica experiencia. No solo en sentido puramente académico, sino también porque al ser actividades en su mayoría colaborativas, ayuda a reforzar las relaciones del grupo”.

“La enseñanza interactiva creo que ayuda, sobretodo, en el aprendizaje de la lengua y aporta confianza al utilizarla”.

“Muy interesante, no sólo por las posibilidades de aprendizaje que aportan las nuevas tecnologías, sino también por el grado de interacción con los miembros del grupo”.

“Una experiencia útil, diferente y muy innovadora. La interacción en el grupo de WhatsApp es un elemento básico para el aprendizaje y para las relaciones entre los miembros del mismo”

“Interesante”

“Muy buena, permite un aprendizaje fluido y ameno”.

“Es interesante y bastante entretenido”

“Una forma de aprender muy interesante y original”.

“Está muy bien, no te quitan mucho tiempo y ayudan a mantener el ritmo del aprendizaje”

