

ARTICOLI

DIDATTICA DIGITALE.
STRUMENTI, TECNICHE E FORMAZIONE DOCENTE

Gerardo Fallani - Università per Stranieri di Siena

1. Introduzione

Questo contributo trae origine da un'esperienza maturata prevalentemente nel contesto del Master ELIAS (E-Learning per l'Insegnamento dell'Italiano a Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena, tra il 2011 e il 2022. È dunque dall'ambito della formazione docente che emergono le proposte su cui verte questa comunicazione. Le proposte qui presentate riguardano (1) la considerazione degli strumenti digitali come ulteriore termine nel dibattito sulle tecniche per la didattica delle lingue online e di conseguenza (2) la valutazione della sua pregnanza come materia da includere nei contesti formativi di questo specifico ambito¹.

Insegnare e apprendere le L2 in modalità digitale sono attività non del tutto sovrapponibili alla didattica in presenza. L'esperienza in questione ci ha già condotto, nel recente passato, a farvi riferimento come a un *altro mestiere*². Sul versante operativo, tale attività richiede competenze specifiche giacché implica un quadro teorico e soprattutto operativo in parte autonomo. Infatti, se le teorie e gli approcci si pongono sul versante della riflessione epistemologica in glottodidattica e i metodi e le tecniche riguardano la glottodidassi, cioè gli aspetti applicativi (Balboni 1998; 2008), è lecito considerare anche gli strumenti con cui si realizzano le tecniche didattiche su quest'ultimo versante e più in generale quale componente essenziale del bagaglio³ del docente chiamato a operare nella creazione di attività didattiche digitali.

2. Strumenti

Con il termine "strumenti" ci riferiamo ai software per designare i quali in letteratura si ricorre a una terminologia varia. Si tratta, infatti, dei programmi autore,

alternativamente detti software (applicativi, *utility*, strumenti) autoriali, espressione non troppo brillante che traduce l'inglese *authoring tool*. L'autore e/o l'autorialità designata rimanda non solo all'*instructional designer*, o progettista didattico, ma anche al docente che con tali strumenti crea le attività da proporre ai suoi discenti. In concreto, con queste *utility* si creano e si pubblicano, per esempio, attività di riordino, *cloze*, domande a scelta di risposta, *drag and drop*, video e *slider* interattivi, *flashcard*, cruciverba e altre attività ludiformi.

Per comprendere il contesto può essere utile suddividere gli strumenti in due classi. Alla prima assegniamo gli applicativi da installare sul computer; per fare solo un paio di esempi, possiamo citare Hot Potatoes, che gode ancora di una certa fortuna su Moodle, ed eXeLearning, più di nicchia ma molto apprezzato.

Appartengono alla seconda classe applicazioni di concezione più recente, vale a dire rilasciate nella modalità del software come servizio di rete (SaaS, *Software as a Service*). Da quando è entrato a far parte del core di Moodle, H5P⁴, che già si era fatto notare come una *suite* di strumenti molto ricca e ben strutturata, si è guadagnato una posizione di rilievo. Tuttavia, gli strumenti di questo tipo hanno ormai invaso il "mercato" e, sebbene spesso a pagamento, sono troppo numerosi perché abbia senso fare qualche altro esempio⁵.

Se consideriamo questi ultimi strumenti (SaaS) non per le attività create ma come risorse software, è decisivo il fatto che essi siano interamente gestibili attraverso un web browser (es. Chrome, Edge, Safari, Firefox ecc.). È tale modalità di gestione che li ha resi un riferimento prevalente. Infatti, a partire dal *social web* (cosiddetto "web 2.0"), operare via browser è divenuto la regola poiché i materiali in tal modo creati possono essere facilmente condivisi e/o pubblicati, su una piattaforma o in altri ambienti⁶.

1 Qualora esistesse una certificazione professionale sul genere di quelle già note per la competenza in didattica dell'italiano online (es. DITALS, CEDILS, DILS-PG), l'acquisizione della competenza tecnica strumentale dovrebbe esservi inclusa.

2 La cosa è stata prima accennata (Fallani, La Grassa 2019) e in seguito sviluppata (Fallani 2021).

3 È chiaro che l'introduzione di un nuovo elemento nel gergo disciplinare ha una certa rilevanza anche dal punto di vista teorico.

4 URL: <<https://h5p.org>>.

5 La cosa è immediatamente verificabile digitando "authoring tool" su un comune motore di ricerca.

6 Software come HotPot possono essere anche molto sofisticati. In fin dei conti, però, tale complessità trova riscontro in un uso del tutto minoritario, mentre è indubbio che, sui grandi numeri, i SaaS sono risultati vincenti. In definitiva, l'efficacia sostanziale, unita alla facilità di condivisione e pubblicazione delle risorse create, ha avuto la meglio anche

Una parola va dunque spesa a proposito degli ambienti di apprendimento digitale. Tali ambienti non sono più, soltanto, le piattaforme LMS (*Learning Management System*), come ad esempio Moodle. Semmai, è significativo che ciò valesse prima dell'avvento del *social web*, dopodiché, si tratti di *social network* o di blog didattici, la centralità degli LMS si è relativizzata e blog (p. es. WordPress), *social* e anche il *mobile*⁷ hanno iniziato a fungere da ambienti per l'apprendimento in rete.

3. Tecniche

In un contesto tradizionalmente glottodidattico e con riferimento alla didattica in presenza, Diadori scrive che «fra le competenze tecnico-operative del docente di italiano come seconda lingua rientra sicuramente la sua capacità di progettare concretamente un intervento didattico» (2009: 103). Ciò implica che senza un tale requisito un docente non ha accesso ad alcuna certificazione di competenza.

Sulla questione, pur sempre con un sostanziale riferimento all'insegnamento in classe, si era già espresso Balboni recuperando e di fatto proponendo una prassi condivisa nella glottodidattica di tradizione anglosassone, dove «gli insegnanti raramente usano manuali ma creano da soli parte o tutto il materiale didattico e le relative attività» (2008: 3).

È comunque doveroso considerare il fatto che l'esperienza autoriale di docenti che operano per lo più in presenza è spesso ricercata e apprezzata, se non altro nelle riviste di settore. Tuttavia, se per l'insegnamento in aula è sufficiente avere conoscenze disciplinari, metodologiche ecc., nel caso della didattica digitale l'orizzonte applicativo si popola di una serie di abilità specifiche che, come tali, non sempre risultano immediatamente acquisibili senza un adeguato percorso formativo.

L'esperienza della formazione docente in contesto digitale ci costringe a fare un ulteriore passo. Infatti, se nella didattica in presenza possiamo dare per acquisita la necessità di saper progettare e realizzare un intervento didattico, nella didattica online si pone l'esigenza specifica di possedere un'adeguata competenza d'uso degli strumenti che a tali tecniche – e per estensione: attività – consentono di dare piena realizzazione.

Si noti, inoltre, che uno dei tratti distintivi del *social web* è il diffondersi di contenuti generati dagli utenti (*User Generated Content*, UGC). Nel suo celebre articolo Tim O'Reilly (2005) considera tali contenuti come

sulla raffinatezza dei software da installare su computer.

⁷ Il *mobile* è qui inteso come fenomeno generale con cui designare tanto i dispositivi mobili quanto le *app* in essi installate e al cui interno prendono forma altrettanti ambienti di apprendimento digitale.

informazioni, cioè dati (*data*), che definisce come il prossimo *Intel Inside* della rete. In sistemi come Amazon, Ebay, Facebook ecc., è evidente l'importanza di tali dati; d'altra parte, sempre più spesso nella rete si trovano materiali didattici pubblicati da docenti.

Per tutti questi motivi, dovremo spingerci oltre e, in termini di competenze operative, pensare al docente-autore non solo sulla base dei riferimenti sopra menzionati (Balboni 2008; Diadori 2009), ma integrandovi i concetti operativi e le abilità richieste dall'apprendimento e dall'insegnamento in rete.

Vorremmo anche ricordare che fin dall'antichità il concetto di tecnica (*téchne*) rimanda a un fare concreto, a un sapere empirico, ed è in un certo senso l'anima di un mestiere. La precisazione ci appare necessaria, anzitutto, perché la questione della tecnica è talora guardata con un certo sospetto, soprattutto in ambito umanistico e in particolare se si parla di tecnologie educative digitali (TED). Eppure, con tale concetto si fa riferimento da un lato agli strumenti, ai ferri del mestiere, e dall'altro alle pratiche, al loro utilizzo e non ultimo all'ingegno di coloro che tali strumenti usano nella pratica quotidiana. A tal proposito, valga il richiamo di Vedovelli a ricollocare la figura dell'insegnante «maestro/autore entro il quadro dell'artigianato culturale, proprio per il richiamo ideale e per la finalizzazione delle riflessioni alla pratica» (2002: 68).

L'opera di ingegno richiama a sua volta l'elemento progettuale, il design, l'istanza creativa che fonde la strumentalità del mezzo con la relativa indeterminatezza del suo ambito di applicazione. Nella didattica online tale richiamo si fa ancor più stringente, ma occorre notare che, in questo caso, per il docente di lingue che «confeziona» i suoi interventi didattici, il digitale è una competenza certamente necessaria e tuttavia soltanto strumentale. È il fine che conta; è lo scopo da perseguire che guida e orienta il suo ingegno. Su questo punto torneremo nelle conclusioni.

4. Didattica e formazione docente

Per quanto riguarda le iniziative *open source* che permettono di disporre e condividere sia gli strumenti che i contenuti didattici con essi creati, un ruolo di primo piano è svolto dalle *community* di appartenenza. Il concetto di *community* va qui inteso in un duplice significato: da un lato, la *community* di persone che cooperano allo sviluppo e al progresso dell'iniziativa, come tipicamente accade in Moodle e WordPress, che per questo motivo sono considerate iniziative *community driven*; dall'altro, la *community* dei fruitori, cioè docenti e discenti, come p. es. in Wordwall o Quizlet.

In ogni caso, poter contare su una comunità di rife-

rimento si rivela un fattore decisivo, poiché dà forza a chi prende parte all'iniziativa, efficacia e concretezza al lavoro e garanzia di continuità a chi ne usa gli strumenti.

Rileva in maniera decisiva che, in generale, gli strumenti siano in continuo divenire tanto come numero quanto, soprattutto, per le loro caratteristiche. Essi, infatti, vengono costantemente mantenuti, aggiornati e perfezionati sulla base di un accordo comunitario sia riguardo alle priorità condivise, sia per le discussioni che sviluppatori e utenti (docenti) intrattengono tra loro⁸.

Un fattore di notevole importanza, non sempre riscontrabile nelle diverse iniziative, è dato dall'ampiezza, dalla coesione e dalla coerenza dei contenuti interattivi. Ricorrere a una congerie di strumenti diversi potrebbe tuttavia risultare spaesante per l'apprendente e dispersivo per il docente.

Caratteristiche che auspicabilmente i software autore dovrebbero avere sono infatti l'omogeneità e la sobrietà dell'interfaccia grafica, che di solito è indice di giusti equilibri tra funzionalità e complessità. Tuttavia, oltre alla facilità di utilizzo, per il docente, e di fruizione, per l'apprendente, è anche molto importante che il *package* (o la *suite*), per evitare gli effetti di spaesamento o dispersione suaccennati, copra una molteplicità di attività didattiche.

Ciò detto, riteniamo che, in definitiva, l'elemento decisivo risieda nella conformità degli strumenti agli standard condivisi per il monitoraggio dei dati relativi all'apprendimento e per la loro condivisione tra sistemi diversi (Fallani in stampa). In altri termini, le attività didattiche dovrebbero essere uniformemente tracciabili, analizzabili e, in definitiva, fatte oggetto di valutazione. In questo senso, poter lavorare con una *suite* completa semplifica molto l'attività di progettazione e realizzazione dei materiali didattici. Soprattutto, evita al docente due difficoltà, la seconda delle quali appare francamente insostenibile: non solo, infatti, l'operazione di rintracciare i risultati dell'apprendimento è dispersiva, ma comporta anche dover fare i conti con sistemi le cui metriche difficilmente coincidano.

Le competenze d'uso acquisite in una *suite* complessa ma completa e strutturata forniscono agli *student teacher* la capacità di acquisire un insieme di competenze tecniche che saranno poi esportabili nel contesto più generale.

8 Un valido esempio di ciò è rappresentato da H5P, dove la *community*, principalmente attraverso il forum, ospita discussioni che non si limitano alle richieste di aiuto o alla segnalazione di bug, ma ragiona anche sull'opportunità di modificare le "app", con la conseguenza, come a volte accade, di veder nascere nuovi strumenti. Un luogo in cui queste pratiche si sviluppano è infatti la sezione *Feature requests* del forum (<<https://h5p.org/roadmap>>, <<https://h5p.org/forum/16>>).

5. Contenuti interattivi e attività didattiche

Facendo astrazione dalle singole iniziative, cercheremo allora di dar conto delle caratteristiche e funzioni degli strumenti più comunemente utilizzati, fornendo, contestualmente, anche qualche indicazione sulle loro possibilità di impiego nella didattica digitale.

Per consuetudine, oltre che per principio, cominciamo dal testo input. Nella didattica online, l'elemento base dell'unità didattica può essere proposto in formato audio e video, oltre che come scrittura e immagini.

Inoltre, negli ambienti digitali è possibile presentare separatamente il testo audio dal testo scritto e quest'ultimo può anche essere proposto "a fisarmonica", o *accordion* (comparsa/scomparsa del testo con un clic), vale a dire in una o più parti che in maniera predefinita possono venire aperte oppure chiuse.

Per la presentazione del testo input si può contare su molti altri strumenti che, come nel caso precedente, sono piuttosto *utility* che non veri e propri contenuti interattivi con cui attribuire punteggi alle attività. Con tali strumenti si possono inserire o registrare testi audio, se non video⁹.

Le immagini possono essere trattate in molti modi, ciò che vale grossomodo anche per i video, sebbene il lavoro sia in questo caso leggermente più complesso¹⁰. Immagini e video, inoltre, rimandano all'arricchimento (o "aumento") del loro contenuto; tale è il caso dei media aumentati (cui, il più delle volte impropriamente, ci si riferisce parlando di realtà aumentata).

Con gli strumenti fin qui riportati, oltre al testo input, si possono presentare anche elementi paratestuali. Queste applicazioni, che potremmo dire di utilità pratica, sono rivolte soprattutto al docente. Infatti, mentre strumenti (*utility*) come – poniamo – il registratore audio possono permettere all'apprendente di interagire con il sistema didattico digitale, altri consentono al docente di inserire nelle unità varie tipologie di contenuti digitali. Si capisce come, in tal modo, si disponga di un ampio spettro di possibilità da impiegare non solo nella presentazione del testo input ma anche nei momenti che a esso conducono e alla cui esposizione preparano, come tipicamente accade nelle fasi di contestualizza-

9 Sia l'audio che il video possono anche venire modificati o variamente rimaneggiati e ricomposti. Per farsi un'idea su queste operazioni, senza entrare nell'ambito dell'editing professionale, si possono provare i diversi *tool*, peraltro gratuiti e di utilizzo pressoché immediato, che si trovano su <<https://123apps.com>>.

10 Non possiamo, in proposito, non segnalare Canva (<<https://canva.com/>>), un software online (SaaS) di grande usabilità.

zione o motivazione delle unità didattiche.

Un ruolo centrale, naturalmente, va assegnato ai contenuti interattivi a scopo educativo, quelli che prevedono attività a punteggio (*scored*), come quiz e attività didattiche in genere. In questo caso possiamo tuttavia distinguere contenuti semplici, o elementari, e contenuti complessi, ovvero tali da contenere un sottoinsieme dei primi.

Contenuti semplici, dunque, sono quelli che permettono di realizzare una sola tecnica didattica. È questo il caso, per cominciare, degli strumenti con cui produrre attività di completamento, p. es. i *cloze*. In proposito, occorre sottolineare che tale semplicità non implica affatto l'assenza di caratteristiche funzionali anche piuttosto articolate e raffinate. Tale è il caso di uno strumento come H5P *Complex fill the blanks*, in cui il sistema di suggerimenti e correzioni può contribuire a un approccio induttivo per la didattica della grammatica, oltre che del lessico¹¹.

Innumerevoli sono gli strumenti con cui realizzare attività a scelta di risposta. In questo caso si trovano le risorse più varie interessanti, che permettono di organizzare esercizi nei quali la scelta può essere singola o multipla. Nel primo caso si ha una sostanziale concordanza con le attività vero/falso; nel secondo, grazie alla pluralità di opzioni di risposta giusta, si può proporre, p. es., una caccia di informazioni.

Discorso analogo riguarda i cruciverba e i cosiddetti "crucipuzzle", con i quali stimolare attività di sintesi, reimpiego nonché di controllo e in definitiva di verifica.

Uno strumento che ci sembra molto interessante è quello che consente la selezione (o marcatura) di occorrenze di termini. Esso si presta a vari impieghi, non solo in fase di analisi del testo, ma anche per la verifica di comprensione.

Non possiamo, infine, non menzionare i *drag and drop*, la nota attività di trascinamento di parole o immagini su altre immagini. In proposito, semmai, vorremmo segnalare che con questo strumento si può talvolta sostituire un'attività di scelta di risposta, nel qual caso le interazioni sono rese più attraenti.

Di questo strumento esistono anche variazioni del tipo *drag the words*, il trascinamento di parole con cui completare frasi o realizzare attività di abbinamento. In questo caso, a differenza dei vari *fill the blanks*, l'attività di completamento non richiede l'operazione di scrittura; d'altro canto, l'abbinamento in tal modo realizzabile può essere del tipo parola-definizione, testo-parola chiave ecc.

Venendo ora ai contenuti che abbiamo detto com-

plexi (o composti), se ne potrebbe individuare l'origine da un lato nei media aumentati di ThingLink e dall'altro nelle diverse proposte di video interattivi. Infatti, un primo aspetto essenziale di questi contenuti è ravvisabile nel fatto che un media (immagine o video) può venir arricchito con l'inserzione, nello spazio bidimensionale dell'immagine o lungo la *timeline* del video, di un link che rimandi a un'attività didattica o a una scheda di approfondimento, con cui integrare del contenuto informativo¹². Da qui alla strutturazione delle inserzioni in senso più compiutamente didattico il passo è stato breve: permettere che le attività didattiche (*scored*) fossero non già "linkabili" ma direttamente disponibili dall'interno dello strumento. In proposito si potrebbe citare H5P *Interactive Video*, ma una semplice ricerca operata con la chiave "video interattivo" rivelerà una molteplicità di strumenti analogamente concepiti.

Vorremmo infine menzionare i percorsi ramificati, un tipico esponente dei quali è l'attività Compito (*Lesson*) di Moodle. Essi consistono in un insieme, potremmo dire, di segmenti didattici di livello diverso, entro i quali l'apprendente procede in base al risultato ottenuto in ciascuno di essi. Per fare un solo esempio, possiamo pensare a un test di piazzamento, dato che l'apprendente vi può percorrere i diversi passaggi in cui il test è articolato, così che l'esito conseguito in ciascuno di essi determina la scelta del segmento successivo¹³.

6. Conclusioni

Partendo dall'idea dei software autoriali come strumenti con i quali realizzare le tecniche – e dunque le attività – didattiche e recuperando l'idea di competenza linguistico-comunicativa come un insieme di abilità, siamo giunti all'ipotesi operativa secondo cui nella didattica digitale ha senso riferirsi a tali strumenti come ai mezzi con cui creare attività didattiche allo scopo di conseguire le abilità che, nel complesso, contribuiscono al formarsi della competenza.

La prima delle due proposte fatte in apertura è un invito a considerare gli strumenti digitali come una nuova "entrata" nel gergo disciplinare e nel dibattito teorico. Su questo punto ci possiamo augurare, con questo breve contributo, di essere riusciti a dare qualche indicazione e, naturalmente, a fornire qualche argomento.

La seconda proposta è tesa a indicare la competenza

11 Su questi aspetti e più in particolare sull'uso di tali funzioni in contesto valutativo si veda La Grassa (in stampa).

12 Il tema dei media aumentati è stato trattato più compiutamente in Fallani, La Grassa (2019).

13 Ispirato a *Lesson* (Moodle) è senz'altro H5P *Branching Scenario*, sebbene in questa rivisitazione lo strumento sia più innovativo e tecnologicamente performante. Un esempio di *placement* realizzato con quest'ultimo dispositivo è visibile alla pagina <<https://elil.it/test/placement-test/>>.

d'uso degli strumenti (digitali) quale materia da includere necessariamente nella formazione docente. La padronanza di tali strumenti è il presupposto di base per la realizzazione di materiali didattici. Riteniamo ragionevole che ciò richieda una formazione specifica, nella quale siano curati gli aspetti strumentali (tecnici) per la produzione di artefatti consistenti e realizzati "a opera d'arte".

Per concludere vorremmo riandare al contributo offerto da Mauro Pichiassi nel suo volume *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale*. Rifacendosi al caso dell'orchestra musicale, Pichiassi afferma che essa è il «risultato di un'alta tecnologia» (2007: 9) e che ad esempio, in tale contesto, se un violino è certamente uno *strumento*¹⁴, anche uno spartito è un dispositivo tecnologico, poiché è un testo contenente «istruzioni precisissime per tecnici specializzati, le quali indicano loro esattamente come dovranno usare i loro strumenti» (ibidem). È chiara, intanto per il musicista, la necessità di avere interiorizzato tale tecnologia, o per dirla altrimenti che abbia una solida padronanza degli strumenti e delle tecniche di esecuzione ad essi connesse.

Il caso riportato è però assimilabile all'ambito di cui ci stiamo occupando. In accordo con l'autore, vediamo infatti che accade qualcosa di simile con le TED. Le tecnologie educative digitali, in un contesto altamente trasformativo qual è quello attuale, stanno orientando il «passaggio verso una realtà strumentale di cui ancora non abbiamo piena consapevolezza» (ibidem). Agli occhi di molti docenti, nonché dei molti altri attori coinvolti nei processi di educazione linguistica, le TED sono ben poco trasparenti e il loro uso può dirsi tutt'altro che interiorizzato. In realtà, esse sono per lo più qualcosa di oscuro. Inoltre, come si è visto durante la pandemia, le scelte operate e le didattiche proposte non di rado hanno prodotto esiti goffi e in generale molto approssimativi.

In ambito musicale, è previsto da un lato lo studio della teoria (storia della musica, analisi armonica ecc.) e dall'altro una disciplinata applicazione per quanto riguarda la *tecnica* strumentale (individuale e di gruppo). Il mestiere dell'insegnante di lingue è tale poiché oltre ai riferimenti scientifico-disciplinari richiede un approccio concreto, che vorremmo finanche definire artistico, comunque basato sul saper fare (*téchne*). Il docente di lingue online, e non soltanto quando la sua competenza debba essere certificata, non dovrebbe permettersi di mancare di una specifica e adeguata tecnica strumentale.

Riferimenti bibliografici

Balboni P.E., 1998, *Tecniche didattiche per l'educazione*

14 Per considerazioni analoghe ma più specificamente argomentate cfr. Massimo Donà (2006).

linguistica, Torino, Utet.

Diadori P., 2009, *Quali modelli operativi per l'italiano L2? L'unità di lavoro*. In Id. (a cura di), *La DITALS risponde 6*, Perugia, Guerra, pp. 103-112.

Donà M., 2006, *Filosofia della musica*, Milano, Bompiani.
Fallani G., in stampa, *Dispositivi e-learning per tracciare e valutare l'apprendimento dell'italiano L2 in contesti non formali*. In *Didattica delle lingue e valutazione: società, scuola, università*, Atti del VII Congresso internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Pisa, 21-22 maggio 2020.

Fallani G., 2021, *Insegnare italiano online: un altro mestiere?* In Aldinucci B. et. al. (a cura di), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, Siena, Unistrasi Press, pp. 527-538.

Fallani G., La Grassa M., 2019, *Irriducibilmente digitale: una proposta per la didattica dell'italiano L2*. In Bagna C., Carbonara V. (a cura di), *Le lingue dei centri linguistici nelle sfide europee e internazionali: formazione e mercato del lavoro*, Pisa, ETS, pp. 197-214.

La Grassa M., in stampa, *Proposte per una valutazione formativa per la didattica dell'italiano online*, Atti del VII Congresso internazionale della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Pisa, 21-22 maggio 2020.

O'Reilly T., 2005, *What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*, O'Reilly Media, Sebastopol (California), URL: <<http://bit.ly/WhatIsWeb20>> (ultimo accesso 08.10.2023).

Pichiassi M., 2007, *Apprendere l'italiano L2 nell'era digitale. Le nuove tecnologie nell'insegnamento e apprendimento dell'italiano per stranieri*, Perugia, Guerra.

Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, Roma, Carocci.



Piazza dell'Anfiteatro, Lucca