

**PRESENZA O RETE? UN APPROCCIO INTEGRATO AL MONITORAGGIO E ALLA
VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN UNIVERSITÀ**

Chiara Ghezzi

Professore a contratto di Didattica della Lingua italiana
chiara.ghezzi@unibg.it, +39 35 20 52 459

Tomaso Tiraboschi

Tutor per il progetto PASE
tomaso.tiraboschi@unibg.it, +39 35 20 52 461

Indirizzo

Centro di Italiano per Stranieri
Piazza Vecchia, 8
24129 Bergamo

Abstract: Il presente contributo si propone di evidenziare i punti di contatto tra glottodidattica in presenza e a distanza relativamente alla valutazione formativa e tecnica di un percorso di apprendimento dell'italiano in modalità mista (*PASE – Percorso di Accoglienza per Studenti Erasmus*). L'analisi dei dati si propone di dimostrare come la valutazione di un percorso formativo in modalità mista si debba basare su alcuni dei principali assunti teorici della glottodidattica in presenza e come, più in generale e considerate le caratteristiche specifiche del contenuto del percorso, sia comunque auspicabile un approccio *blended* alla didattica delle lingue.

Parole chiave: *blended learning*, glottodidattica, interazione, ipotesi dell'input, negoziazione di significato, *reflective conversations*

Summary: The present work intends to highlight links and interdependence between distance learning and classroom activities as far as formative and technical evaluation of a blended learning project on the teaching/learning of Italian as second language (*PASE – Percorso di Accoglienza per Studenti Erasmus*). This case study tries to demonstrate how the formative evaluation of a blended learning course can and should be based on interactionist second language acquisition theories which could more generally represent the framework that drives the development of projects for students trying to learn a language through blended learning models.

Keywords: blended learning, language teaching, interaction, *input* hypothesis, meaning negotiation, reflective conversations

***PRESENZA O RETE? UN APPROCCIO INTEGRATO AL MONITORAGGIO E ALLA
VALUTAZIONE DELL'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO IN UNIVERSITÀ¹***

¹ Questo contributo, per quanto concepito in modo unitario, è scritto da Chiara Ghezzi (PAR. 1, PAR. 2, PAR 3 E PAR 5) e Tomaso Tiraboschi (PAR. 4).

1 – INTRODUZIONE

Se, come ormai da più parti accettato, differenti possono essere gli approcci alla didattica e alla formazione a distanza², in maniera conseguente riteniamo che differenti ed eclettici debbano e possano essere gli approcci alla sua valutazione. Uno degli aspetti determinanti nella creazione, e nella conseguente valutazione, di un modello di apprendimento a distanza non può prescindere dall'oggetto di insegnamento, nel senso che le problematiche più rilevanti dell'apprendimento attraverso la rete non riguardano tanto aspetti di carattere tecnico, ma piuttosto si tratta di problematiche di tipo pedagogico e relative ai contenuti dei *curricula*.

La questione diventa particolarmente rilevante nel caso della glottodidattica a distanza, poiché l'oggetto di apprendimento è anche il mezzo attraverso il quale avviene l'interazione sui contenuti. Per questo abbiamo ritenuto che un corretto approccio debba essere basato, come per la glottodidattica in presenza, su principi teorici derivanti dalle più moderne teorie relative alla didattica e all'apprendimento delle lingue, che ci hanno aiutato in tal modo a creare i presupposti sia per una solida progettazione che per un'attenta valutazione a livello formativo della qualità del percorso a distanza.

Da questo punto di vista valutazioni rispetto all'efficacia e all'efficienza del percorso sono state finalizzate alla verifica di quanto esso abbia favorito il raggiungimento degli obiettivi formativi individuati. Si è trattato in questo caso di valutazioni relative al funzionamento del sistema, a sua volta direttamente dipendenti dalle caratteristiche tecnologiche della piattaforma e-learning d'Ateneo, che nel nostro caso hanno verificato se, e in quale grado, le tecnologie a disposizione abbiano favorito la costruzione di strategie didattiche in base agli obiettivi formativi e, parallelamente, se queste ultime abbiano consentito un uso efficace del percorso da parte dello studente³.

2 - IL CONTESTO DELL'ESPERIENZA

² Per una trattazione dei principali approcci alla didattica a distanza si veda Trentin (2001).

³ Per ulteriori approfondimenti riguardanti le linee guida per la creazione di progetti formativi a distanza nelle pubbliche amministrazioni si rimanda a CNIPA (2004).

I presupposti per la creazione del PASE⁴ sono nati dalla necessità, evidenziata da diversi studenti *Erasmus*⁵ del Centro di Italiano per Stranieri (CIS) e da docenti dei corsi stessi, di avere accesso ad attività di recupero e di rinforzo nell'apprendimento della lingua italiana, oltre che di poter svolgere attività di orientamento nel mondo universitario italiano (e bergamasco in particolare) che fossero focalizzate al contempo anche sullo sviluppo delle abilità di studio in italiano.

In questa prima fase di sperimentazione del progetto il percorso on-line è stato pensato in integrazione ad attività in presenza all'interno dei corsi di italiano⁶ ed erogato quindi in modalità mista⁷ dopo l'arrivo degli studenti in Italia.

⁴ Il *Percorso di Accoglienza per Studenti Erasmus*, creato e gestito dal *Centro di Italiano per Stranieri* dell'Università di Bergamo, è stato realizzato e implementato a partire dal settembre 2005; la versione attuale è *on-line* dal gennaio 2006.

⁵ Nell'ambito del programma europeo *Socrates II*, *Erasmus* costituisce l'azione che si propone di migliorare la qualità e rafforzare la dimensione europea dell'istruzione superiore incoraggiando la cooperazione transnazionale tra università, promuovendo la mobilità, la trasparenza e il pieno riconoscimento accademico degli studi e delle qualifiche sul territorio europeo. Il programma consiste in molte attività diverse: scambi di studenti e docenti, sviluppo comune di programmi di studio (sviluppo curricolare), programmi intensivi internazionali, reti tematiche tra dipartimenti e facoltà in Europa, corsi di lingue (EILC), sistema europeo per il trasferimento di crediti (ECTS). Per ulteriori approfondimenti si rimanda a http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_it.html

⁶ Gli studenti che hanno un accesso PASE sono 124 (studenti *Erasmus* del primo e del secondo semestre e studenti esterni dei corsi CIS) che rappresenta il numero di persone iscritte ai corsi di italiano del secondo semestre (a.a. 2005/2006). Tra le attività che l'Università di Bergamo offre a studenti *Erasmus* ci sono infatti anche corsi di italiano (in base alla competenza linguistica di partenza) che vengono frequentati per quattro ore alla settimana nel primo e nel secondo semestre. In prospettiva, per favorire anche la mobilità virtuale degli studenti aderenti al programma *Erasmus*, ci si propone di erogare la parte a distanza già nelle università di provenienza e, dopo l'arrivo in Italia, in integrazione ai corsi di italiano in presenza.

⁷ La scelta rispetto a tale modalità di erogazione si è basata principalmente sulle caratteristiche dell'oggetto di apprendimento, al tempo stesso obiettivo e veicolo di apprendimento, che, a nostro parere, poco si sarebbe prestato, sia a livello di efficacia che di efficienza, ad un'erogazione solo a distanza. Per approfondimenti sulle caratteristiche e i vantaggi della formazione mista (in presenza e a distanza) si vedano Benigno / Trentin (1998) e French *et alii* (2003).

La suddivisione dei contenuti in due macrosezioni rispecchia le necessità e anche gli obiettivi evidenziati:

- imparare l'italiano (di colore blu), con attività incentrate sul recupero e/o il rinforzo della lingua italiana (relative allo sviluppo di comprensione scritta, competenza metalinguistica, produzione scritta, e con una serie di risorse web per l'apprendimento dell'italiano, oltre ad un gruppo di *forum* linguistici per lo sviluppo della competenza di riflessione metalinguistica e di produzione scritta)⁸;

- studiare a Bergamo (di colore rosso), con attività doppiamente focalizzate sul contenuto (orientamento e accoglienza agli studenti *Erasmus* a Bergamo) e sulla lingua italiana (esercizio e ampliamento della lingua e delle abilità di studio utili in università)⁹.

Agli studenti, nei primi giorni di attività, sono stati somministrati un test di piazzamento in presenza, un test di autovalutazione on-line¹⁰, con l'obiettivo di valutare la competenza linguistica in entrata, e un questionario on-line per monitorare l'analisi dei bisogni per quanto riguarda, in particolare, la valutazione dell'adeguatezza dei contenuti del percorso nella sezione "Studiare a Bergamo". Un'altra ragione che ha motivato, dal nostro punto di vista, la somministrazione di un questionario sui bisogni è relativa alle caratteristiche 'tipiche' dell'apprendente adulto per il quale diventa

⁸ Considerate le competenze linguistiche degli studenti *Erasmus* a Bergamo, che tendono ad addensarsi intorno al livello elementare/intermedio (A2/B1 - secondo le indicazioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*), si è ritenuto opportuno in questa prima fase di preparazione dei contenuti privilegiare soprattutto questi livelli, in particolare per quanto concerne le competenze relative alla produzione scritta e alla metalingua. All'interno del percorso sono in ogni caso presenti spunti e attività per tutti i livelli di competenza coperti dai corsi di italiano.

⁹ Tra i contenuti trattati in questa sezione si segnalano il sistema universitario, la documentazione necessaria per l'iscrizione, il sistema di votazione, l'organizzazione dell'ufficio affari internazionali, cosa fare all'arrivo in università (ricerca casa, documenti da presentare in questura...), l'organizzazione delle lezioni e la preparazione degli esami, l'organizzazione e le modalità di utilizzo della biblioteca, la vita universitaria e l'incontro tra studenti.

¹⁰ La doppia modalità di somministrazione dei due tipi di test è giustificata, per quanto riguarda il test in presenza, dalla creazione di gruppi di studenti omogenei rispetto alle competenze linguistiche e, per quanto riguarda il test di autovalutazione on-line, dalla necessità di validazione di quest'ultimo in vista di un suo possibile utilizzo come test di piazzamento on-line in prossimi percorsi didattici.

rilevante conoscere il numero e la qualità delle competenze pregresse, poiché esse rappresentano dei saperi da valorizzare che hanno potuto essere utilizzati e sfruttati all'interno del percorso didattico.

3 - VALUTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO

Le caratteristiche dell'utenza, come accennato, hanno determinato l'adozione, a livello di didattica in presenza e a distanza, di un approccio improntato sulla teoria costruttivista¹¹, all'interno del quale il ruolo del docente è di creare le condizioni adatte per l'apprendimento di una lingua, piuttosto che di 'insegnare' l'italiano; in quest'ottica l'insegnante diventa un facilitatore, un 'regista' dell'attività didattica (Orletti, 2000: 30) e gli studenti delle risorse da sfruttare (da parte di quest'ultimo e dei compagni), che assumono in alcuni contesti il ruolo di guida nella didattica della classe, come nell'esempio 1 (cfr. Appendice).

Proprio in relazione alla complessità e all'estrema ecletticità a livello metodologico di un approccio 'costruttivista', si è ritenuto che la validazione, il monitoraggio e la valutazione del percorso di apprendimento a distanza e in presenza non possano essere scissi, ma le medesime ragioni che spingono ad adottare un approccio di erogazione in modalità mista, devono orientare anche verso un approccio *blended* a livello di valutazione e monitoraggio del progetto formativo.

Per questo abbiamo ritenuto rilevante costruire strumenti di monitoraggio e valutazione che tengano conto primariamente delle caratteristiche dell'oggetto di insegnamento e quindi dei più recenti apporti teorici dalla linguistica acquisizionale e dalla glottodidattica. In particolare uno dei principi cardine per la valutazione ci è sembrato relativo all'importanza attribuita nel percorso all'interazione faccia a faccia (o computer a computer), centrale nell'apprendimento di una lingua seconda o straniera (Pica, 1996); più specificamente perché vi sia acquisizione l'interazione dovrebbe essere caratterizzata da

- un *input* comprensibile per lo studente (Krashen, 1985, 1994, 1996), ovvero un *input* adatto al suo livello di interlingua, che

¹¹ Per un quadro generale relativo alla teoria costruttivista si rimanda a Varisco (2000) e a Von Glasersfeld (1998).

gli permetta di aumentare la propria efficacia ed efficienza comunicativa attraverso interazioni con altri stranieri o con nativi, che, a loro volta, tenderanno a facilitare il parlante assumendo un comportamento linguistico convergente e adottando, quindi, strategie a supporto della competenza linguistica del non nativo¹².

- un *output* che favorisca l'espressione e la negoziazione del significato (Swain, 1995, Long 1985, Pica 1994), nel senso che permetta agli interagenti di esprimere, chiarire intenzioni e opinioni, secondo modalità per loro significative, in modo da arrivare ad una comprensione reciproca; secondo Swain (1995) la negoziazione di significato avrebbe il vantaggio di fornire occasioni di utilizzo delle strutture linguistiche, di favorire l'aumento della fluenza e della consapevolezza rispetto ai propri mezzi linguistici e quindi, parallelamente, di promuovere lo sviluppo di strategie linguistiche di supporto adeguate alle competenze. Un ulteriore aspetto rilevante che deriva dalla negoziazione del significato è rappresentato dal fatto che lo studente, quando tenta di applicare strategie per migliorare il proprio *output* in attività comunicative autentiche (o semiautentiche), è concentrato, anche se implicitamente, sulla forma¹³, che a sua volta sembra favorire lo sviluppo dell'interlingua e la sua qualità.

Partendo da tali presupposti teorici ci è sembrato che il modello di Moore / Kearsley (1996) per la didattica a distanza potesse essere adattato ai nostri specifici bisogni, in particolare il modello evidenzia che per favorire l'acquisizione linguistica in rete sia necessario fornire agli studenti almeno tre differenti tipi di interazione: tra studente – contenuto, studente – insegnante, studente – studente.

3.1 - Interazione tra studente e contenuto

¹² Un tipo particolare di adattamento linguistico all'ambiente consiste nel *foreigner talk*, un registro semplificato con il quale i parlanti nativi si rivolgono ai parlanti non nativi. Per approfondimenti sul tema si rimanda a Ellis (1985), per quanto riguarda studi relativi all'uso del *foreigner talk* nell'insegnamento/acquisizione di lingue seconde, Berruto (1993) e Valentini (1994) per lo studio del *foreigner talk* in italiano.

¹³ Secondo la tradizione anglosassone anche *focus on form*. Per approfondimenti si veda Doughty / Williams (1998).

Da questo punto di vista il vantaggio della didattica in rete, in integrazione alla didattica in presenza, è di poter garantire un'infinita banca dati di testi (scritti, audio, video). Per quanto riguarda più in particolare la selezione di testi per la glottodidattica l'elemento fondamentale è risultato essere l'adeguatezza al livello linguistico dello studente: un *input* 'comprensibile' richiede, da parte dell'esperto che ha preparato il materiale, un'attenta selezione del lessico e delle strutture linguistiche, oltre all'utilizzo di elementi che facilitino la comprensione come ad esempio la presenza di immagini o, più in generale, di elementi iconici nei testi scritti, oppure la scelta di files video, e non solo audio, per lo sviluppo della lingua orale.

Inutile dire che questo elemento richiede, da parte dell'erogatore, dell'insegnante e dello studente una conoscenza dettagliata del livello linguistico a cui si fa riferimento; a nostro parere, in una prima fase di erogazione del percorso, proprio per la difficoltà innegabile, ad identificare in maniera univoca lo stadio di apprendimento linguistico in cui uno studente si trova, diventa fondamentale abbinare l'attività a distanza con l'attività in presenza.

Per queste ragioni abbiamo ritenuto di proporre agli studenti diverse tipologie di esercizi che avessero in comune la caratteristica di fornire allo studente un 'impalcatura di sostegno' che fosse, come si è detto, focalizzata a favorire la comprensione del testo e al tempo stesso ad indirizzare lo studente verso la focalizzazione sulla forma.

Alcuni esempi sono rappresentati da esercizi che permettono l'evidenziazione di parole 'difficili' (*hotspots*) che lo studente ha la possibilità di cliccare se ritiene di voler avere un aiuto lessicale (cfr. esempio 2 in appendice), oppure da esercizi, nella sezione dedicata alla produzione scritta, in cui gli studenti devono individuare errori commessi da altri, correggerli e quindi negoziare *output* in forma di una produzione libera scritta (che viene inviata al *tutor* per la correzione), attraverso il riutilizzo delle forme analizzate e corrette negli esercizi precedenti (cfr. esempio 3 in appendice).

3.2 - Interazione studente – insegnante

Il ruolo dell'insegnante nella glottodidattica a distanza emerge, curiosamente, soprattutto a livello delle abilità produttive, poiché per le abilità di comprensione la facilitazione è implicita nella tipologia di esercizi che allo

studente viene presentata su quel particolare testo, in altre parole gli esercizi e la loro progressione (costruiti sulla base del rispetto rigoroso di un modello didattico) funzionano da impalcatura di sostegno per favorire la comprensione dell'*input*.

Soprattutto nel caso di studenti adulti, la possibilità di interazione con l'insegnante è essenziale (sia in attività in classe che in attività a distanza), ma nell'attività a distanza in particolare il ruolo del docente diventa non tanto quello di presentare contenuto, quanto di mantenere alta la motivazione, mentre gli studenti interagiscono con il contenuto o tra di loro, attraverso un'attenzione individualizzata, fondamentale per la soddisfazione dei rispettivi bisogni. Per tale ragione abbiamo ritenuto che alcune attività (come ad esempio il feedback sulle produzioni libere scritte) richiedessero la presenza costante di un tutor (e/o dell'insegnante di livello) che fosse in grado di rispondere direttamente alle richieste dei singoli studenti.

La piattaforma a nostra disposizione permette soltanto interazione asincrona, che a nostro parere poteva rappresentare un rischio, considerato il fatto che nell'apprendimento linguistico è fondamentale il rispetto di un sillabo basato su sequenze ordinate di acquisizione di elementi linguistici; il rischio dal nostro punto di vista poteva essere rappresentato da un'interazione, su uno specifico contenuto, che portasse gli studenti verso l'utilizzo di strutture non ancora del tutto apprese o non adeguate al loro livello linguistico, e, secondariamente, che l'interazione venisse dominata dal docente, limitando parallelamente la riflessione degli studenti.

Per tale ragione la strategia adottata è stata quella di chiedere agli studenti di discutere non rispetto a contenuti, ma rispetto a strategie di apprendimento e a modalità di insegnamento/apprendimento della grammatica¹⁴. L'insegnante di livello ha cercato di favorire quindi una riflessione linguistica on-line su quanto appreso nella classe in presenza a livello grammaticale. Il risultato è rappresentato da interazioni che Lamy / Goodfellow (1995) definiscono "reflective conversations", all'interno delle quali il ruolo dell'insegnante non è stato tanto quello di guidare il soggetto

della discussione (che è stato variabile e relativo ad esempio alla sede migliore per la lezione, ad una discussione sull'argomento della lezione, sulle modalità di presentazione degli elementi grammaticali da parte dell'insegnante nelle attività in presenza...), quanto di incoraggiare gli studenti a parlare del loro modo di apprendere l'italiano, avendo quindi un feedback anche rispetto all'organizzazione delle lezioni in presenza (cfr. esempio 4 in appendice).

3.3 - Interazione studente –studente¹⁵

Proprio per la centralità dell'interazione nell'apprendimento linguistico, di cui già si è detto, ci è sembrato fondamentale un attento bilanciamento della pianificazione, diversificazione e coordinazione delle attività in presenza e di quelle a distanza. Da questo punto di vista l'interazione mediata da computer tra studenti ha una serie di vantaggi che deve essere sfruttata per aumentare l'utilità di specifiche attività in presenza:

- aiuta studenti ansiosi e/o monitoranti, poiché permette a ciascuno di determinare il proprio ritmo di risposta,
- permette agli studenti, e anche all'insegnante, accesso e revisione potenzialmente infiniti rispetto ai testi prodotti, che rappresentano materiale su cui in un momento successivo si può tornare per riflettere e analizzare la forma (cfr. esempio 5 in appendice),
- si tratta di interazione in lingua scritta che favorisce la riflessione sulla lingua dal momento che richiede più tempo per la pianificazione e risulta più complessa a livello sintattico oltre che lessicale. Pur avendo come obiettivo la veicolazione di significato, si tratta in realtà di attività focalizzate anche sulla forma, poiché facilitano il monitoraggio e la correzione della lingua.

Lamy / Goodfellow (1999) ritengono che l'interazione mediata da computer possa essere utilizzata al meglio per l'apprendimento, e per quello linguistico in maniera specifica, di nuovo proprio nelle attività che incoraggino la riflessione metalinguistica (nel nostro caso

¹⁴ Un'esperienza simile, ma incentrata sull'apprendimento del lessico, è stata presentata da Lamy / Goodfellow (1999).

¹⁵ Moore / Kearsley (1996), per quanto riguarda le interazioni on-line, parlano di "interlearner interaction" per indicare interazioni tra coppie di studenti oppure tra uno studente e un gruppo.

discussioni asincrone intorno a temi di carattere linguistico o a problemi riguardanti l'apprendimento dell'italiano), poiché questo tipo di attività, rispetto alla produzione orale o alle attività scritte svolte in classe, permette agli studenti di avere più tempo a disposizione per riflettere sulla propria interlingua e/o su quella dei compagni, avendo a disposizione i loro messaggi.

Tra le attività proposte on-line si segnala in particolare il blog¹⁶ di livello¹⁷, che riguarda più che l'interazione con altri studenti, l'interazione con se stesso. In particolare agli studenti è stato chiesto di condividere il più possibile con i compagni le proprie riflessioni sia rispetto a elementi grammaticali della lingua italiana, che ritenevano importanti e che erano stati trattati nelle lezioni in presenza (esempio 6), sia rispetto alle tipologie di esercizi presentati (esempio 7) e alle loro modalità di utilizzo in classe (esempio 4 e 7). In questo tipo di interazione l'insegnante non ha alcun controllo, ma essa è risultata determinante per quanto riguarda la comprensione delle convinzioni degli studenti rispetto alla didattica e lo sviluppo delle loro ipotesi sul funzionamento del sistema grammaticale italiano.

Si è notato però che, da questo punto di vista, il livello di interlingua diventa determinante per quanto concerne l'aiuto che questo tipo di attività può fornire. Si tratta infatti di un'attività molto rilevante per studenti con competenze linguistiche avanzate¹⁸, meno rilevante, o addirittura controproducente, per studenti con interlingua più bassa, per i quali la riflessione sulla lingua ha, proporzionalmente, un ruolo meno importante nella sistematizzazione delle ipotesi interlinguistiche degli studenti.

¹⁶ Sebbene questa area venga visualizzata come un forum, si è scelto di nominarla con il termine blog che riflette maggiormente, rispetto al termine forum, l'idea di un diario virtuale della classe; questa scelta è stata inoltre dettata dal software stesso che non permette la costruzione di ambienti di tipo blog.

¹⁷ La scelta di far riflettere studenti sul loro modo di imparare ha importanti effetti anche rispetto alla valutazione formativa, soprattutto dal punto di vista dell'insegnante, dal momento che fornisce una serie di informazioni rilevanti sia rispetto alla funzionalità del metodo di insegnamento che rispetto ai progressi linguistici degli studenti (in termini di prodotto e di processo);

¹⁸ Tale tipologia di studenti ha una varietà interlinguistica di tipo post-basico, in cui la strategia di costruzione della lingua target si affidano principalmente alla grammatica. Per ulteriori approfondimenti si veda Bernini (2004).

Quest'ultimo aspetto evidenzia uno dei problemi principali legati all'apprendimento linguistico a distanza relativo al fatto che quest'ultimo richiede una competenza linguistica "soglia", nel senso che nelle interazioni mediate da computer è necessaria una competenza linguistica che permetta la creazione di testi scritti che siano

"well formed and unambiguous not only linguistically but also as pieces of interactive discourse ...[and] move topic on in a way that takes account of what precedes and creates curiosity for what might follow, that is, that contains the combination of familiarity and unpredictability typical of "contingent" interaction" Lamy / Goodfellow (1999: 54)

Queste riflessioni ci hanno portato a optare per un blog, che affiancasse l'attività in presenza, solo per il livello intermedio e per il livello avanzato, ma in futuro ci proponiamo di optare per accessi differenziati, a livello interattivo e di richieste rispetto alle attività proposte, che tengano conto del livello linguistico di competenza in entrata.

4 - VALUTAZIONE DEL PROGETTO

Tecnicamente l'ambiente virtuale è inserito all'interno della piattaforma *IBM Lotus Quickplace*, mentre gli esercizi con possibilità di tracciamento sono stati realizzati attraverso l'utilizzo del software *Perception 3*. Rispetto alla valutazione della piattaforma si può dire che essa sia stata progettata per un ambiente aziendale e non scolastico, dando massima importanza alla parità degli utenti e ad una suddivisione poco marcata dei diversi ambienti possibili.

4.1 - Aspetti qualitativi

Gli obiettivi della valutazione hanno indagato la funzionalità, l'usabilità e la compatibilità delle tecnologie sulle quali si è concentrata la valutazione da un punto di vista qualitativo.

La funzionalità ha verificato la strumentazione dell'utente per la navigazione dell'ambiente didattico, per la comunicazione docente-studente e studente - studente all'interno dell'ambiente, le esercitazioni interattive e di autovalutazione. L'usabilità ha analizzato la facilità e l'immediatezza di esplorazione del prodotto, l'organizzazione, la disposizione e la

leggibilità degli elementi sullo schermo, mentre la compatibilità si è riferita al dialogo tra i software utilizzati, i sistemi operativi e i browsers di navigazione Internet (cfr. Tabelle in appendice).

L'esigenza dell'insegnante di poter gerarchizzare i vari livelli, di cui qualsiasi percorso didattico è costituito, non viene soddisfatta appieno: lo studente nota che ci sono diversi livelli all'interno del percorso, ma non è chiaro quale sia quello inferiore e quello superiore (ad esempio non c'è molta differenza tra le pagine di un terzo livello e quelle di un quinto livello).

Per gli utenti è risultato quindi poco intuitivo quali siano gli strumenti per spostarsi all'interno del percorso, infatti i livelli delle due sezioni principali (*Imparare l'italiano* e *Studiare a Bergamo*) non possono essere collegati orizzontalmente ma solo verticalmente, ovvero non è possibile passare da un certo livello di una sezione ad un altro livello di un'altra sezione, senza passare obbligatoriamente per il livello superiore. L'utente quindi nella navigazione deve seguire percorsi obbligati, sebbene lo spostamento verticale attraverso i livelli segua logiche induttive.

Per quanto riguarda le modalità di interazione, questa piattaforma permette sia la costruzione di forum, di bacheche e di invio di messaggi al tutor e questa modalità ha permesso finora un soddisfacente scambio internazionale tra studente e docente.

4.2 - Aspetti quantitativi

Per quanto concerne invece aspetti di tipo quantitativo ci si è focalizzati in particolare sulla velocità di visualizzazione delle pagine e sul tempo di download. La valutazione ha compreso anche il fatto che il software utilizzato permette la tracciabilità dei record (ad esempio il numero di interventi nelle interazioni, il numero di esercizi svolti - quali con successo, quali non terminati ecc.).

Per quanto riguarda le modalità di accesso al percorso si è scelto un'identificazione dell'utente tramite login e password che, dal nostro punto di vista, ha il vantaggio della tracciabilità degli esercizi linguistici proposti attraverso il software *Perception 3*.

Tale software ha permesso l'implementazione di esercizi di varie tipologie (matrice, scelta multipla, vero o falso, fill in blanks, risposta multipla) con la possibilità di fornire un feedback diversificato per tipo di risposta data

dallo studente, soddisfacendo in questo modo le esigenze didattiche degli studenti.

Sempre lo stesso software ha permesso l'inserimento di materiali multimediali (videointerviste) caratterizzanti in particolare la sezione *Studiare a Bergamo* e sui quali sono riferiti degli esercizi con finalità sia linguistiche che formative.

In conclusione uno degli elementi di maggiore difficoltà è risultato essere l'adattamento della piattaforma (non specificamente ideata per l'apprendimento linguistico) alla glottodidattica a distanza. In particolare in relazione ad esempio alla necessità di fornire *input* comprensibile, soprattutto ai livelli più bassi, la problematica maggiore è risultata essere rappresentata dall'impossibilità a gerarchizzare visivamente i contenuti, con conseguenti difficoltà da parte degli utenti nell'orientamento all'interno del percorso on-line. A parte ciò, il progetto ha buone funzionalità e usabilità, soprattutto per quanto riguarda l'accessibilità da parte degli utenti.

Fra gli aspetti quantitativi, risulta invece positiva l'ampia scelta e varietà degli esercizi che l'utente può eseguire, oltre alla velocità di scaricamento dei contenuti, testuali o multimediali.

5 - CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

Partendo dal presupposto che se si usano le tecnologie per fare cose 'vecchie' si hanno solitamente gli stessi risultati, ci siamo domandati in che senso le tecnologie potessero sostenere gli studenti nell'apprendimento dell'italiano, oltre e in aggiunta alle normali attività in presenza.

È emerso, da questo punto di vista, in maniera evidente un problema legato alla varietà linguistica di italiano che caratterizza l'ambiente virtuale; si tratta comunque di una varietà scritta, pur con caratteristiche peculiari¹⁹, e quindi più difficile da produrre per studenti con competenze elementari, tanto che Lambert (1991) ritiene che l'apprendimento a distanza sia più adatto a studenti avanzati e intermedi e, per quanto ci riguarda, aggiungerei che in ogni caso un approccio di tipo *blended* è comunque auspicabile nel caso dell'apprendimento linguistico.

¹⁹ Per approfondimenti si rimanda a Orletti (2004).

A livello formativo elementi valutativi determinanti sono stati quindi la necessità di fornire *input* comprensibile (soprattutto nelle attività di interazione dello studente con il contenuto) e contemporaneamente favorire occasioni per produzione di *output*, interazione e negoziazione di significato (soprattutto nelle interazioni con il docente e con i compagni).

Tali interazioni hanno avuto come contenuto ‘il modo di apprendere l’italiano’, poiché abbiamo ritenuto che esse potessero fornire all’insegnante importante e costante feedback rispetto al proprio stile di insegnamento in presenza, oltre che dati linguistici autentici sul livello interlinguistico degli studenti e una verifica costante dei loro progressi. Per quanto riguarda gli studenti invece tali attività hanno funzionato da ‘casse di risonanza’ rispetto all’abilità di riflettere sulla propria interlingua, di analizzare e confrontarsi con le ipotesi interlinguistiche dei compagni, abilità che diventano determinanti soprattutto nei livelli più avanzati; parallelamente gli studenti hanno avuto la possibilità di praticare la lingua in un contesto autentico, all’interno del quale la negoziazione di significato e l’attenzione alla forma sono centrali.

Rispetto alle prospettive lasciate aperte a livello formativo rimane sicuramente in primo luogo la necessità di indagare in profondità quali siano i modelli interattivi più adeguati per l’apprendimento a distanza di una lingua per i livelli più bassi di competenza (ad esempio nella direzione dei giochi di ruolo e delle simulazioni). Secondariamente rimane aperto il problema dell’integrazione della valutazione linguistica (sia essa diagnostica, formativa o sommativa) in presenza e a distanza, dal momento che quest’ultima apre una serie di problematiche relative all’identificabilità dell’autore, che forse potrebbero essere limitate proprio attraverso un approccio misto poiché è la presenza ‘fisica’ dell’autore in classe a garantire l’attendibilità della presenza ‘virtuale’.

BIBLIOGRAFIA

Benigno, V., Trentin, G. (1998), «Formazione mista presenza/distanza», *TD – Rivista di Tecnologie Didattiche*, 14, p. 24-32.

Bernini, G. (2004), «La seconda volta. La (ri)costituzione di categorie linguistiche nell’acquisizione di L2», in Costamagna, L., Giannini, S. (a cura di), *Acquisizione e mutamento di categorie linguistiche*.

Atti del XXVIII Convegno Annuale della Società Italiana di Glottologia, Perugia, 23-25 ottobre 2003, Il Calamo, Roma, p. 121-150.

Berruto, G., 1993, «Italiano in Europa oggi: *Foreigner talk* nella Svizzera tedesca». In AA.VV., *Omaggio a Gianfranco Folena*, Editoriale Programma, Padova, p. 2275-2290.

CNIPA (a c. di) (2004), *Vademecum per la realizzazione di progetti formativi in modalità e-learning nelle pubbliche amministrazioni*, Quaderni n. 2, aprile 2004.

Consiglio d’Europa, Modern Languages Division (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. sull’originale inglese di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze.

Doughty, C., Williams, J. (1998), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

French, D. et alii (eds.) (2003), *Blended Learning. An Ongoing Process for Internet Integration*, E-Linkages, Austin.

Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis*. Laredo Publishing Company, Beverly Hills CA.

Krashen, S. (1994), «The input hypothesis and its rivals», in Ellis, N. (ed.) *Implicit and explicit learning of language*, Academic Press, London, p. 45-77.

Krashen, S. (1996), *Under attack: The case against bilingual education*, Language Education Associates, Culver City CA.

Lambert, R. D. (1991), *Distance education and foreign languages*, John Hopkins University, National Foreign Language Center, Washington D.C..

Lamy, M. N., Goodfellow, R. (1999), «“Reflective conversation” in the virtual language classroom», *Language Learning & Technology*, 2 (2), p. 43 – 61.

Long, M.H. (1985), «Input and second language acquisition theory », in Gass, S., Madden, C. (eds.) *Input in second language acquisition*, Newbury House, Rowley MA, p. 377-393.

- Moore, M., Kearsley, G. (1996), *Distance education: A systems view*, Wadsworth Publishing Company, Belmont CA.
- Orletti, F. (2000), *La Conversazione diseguale: il potere sociale nella comunicazione*, Carocci, Roma.
- Orletti, F. (2004), *Scrittura e nuovi media. Dalle conversazioni in rete alla Web usability*, Carocci, Roma.
- Pica, T. (1994), «Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes?», *Language Learning*, 44 (3), p. 493-527.
- Pica, T. (1996), «Second language learning through interaction: Multiple perspectives», *Working Papers in Educational Linguistics*, 12 (1), p. 1-22.
- Swain, M. (1995), «Three functions of output in second language learning» in Cook, G., Seidhofer, G. (eds.) *Principles and practices in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* Oxford University Press, Oxford, p. 125-144.
- Trentin, G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, Franco Angeli, Milano.
- Valentini, A., 1994, «Un caso di comunicazione esolingue: il *foreigner talk*», *Quaderni del Dipartimento di linguistica e letteratura comparate*, 10, p. 397-411.
- Varisco, B.M. (2000), «Costruttivismo sociale e apprendimento a scuola» in Varisco, B. M., Grion, V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Utet, Torino.
- Von Glasersfeld, E. (1998), *Il costruttivismo radicale*, Quaderni di metodologia, n. 6, Società Stampa Sportiva, Roma.

APPENDICE

Esempio 1

percorso di accoglienza per studenti erasmus (pase)

vai su
introduzione blog 5* liv.
discussione
opzioni sala
sicurezza sala

cerca:

ricerca avanzata
novità

lavoro off-line | notifica | stampa | ?

mie aree | home>
imparare
l'italiano> ::forum:>
forum grammatica>
blog> blog - 5* livello>
discussione

Dialetti : la Spagna
Creata da: 03/07/2006 - 03:27 PM
Aggiornata da: 03/07/2006 - 03:28 PM

Testo

Oggi vi parlerò delle lingue in Spagna.

La lingua ufficiale è lo spagnolo, che in realtà è il casigliano che è diventato la lingua del paese. E' una delle lingue più parlate nel mondo. Fa parte delle lingue romanze.

Le altre lingue parlate sono il catalano (parlato anche in Sardegna), il basco (parlato anche al Sud-Ovest della Francia), e il galiziano.

La lingua catalana è stata adottata come una lingua co-ufficiale dall'Unione Europea dal 2005. E' anche una lingua romanza, parlata da 10 milioni di persone. Questa lingua è insegnata nelle scuole, ed è l'unica lingua ufficiale nello stato di Andorra.

Il basco sembra avere origini africane ed è l'unica che non appartiene alla famiglia delle lingue romanze.

Il galiziano è una lingua romanza. E' parlato da 3 milioni di persone.

Spero di non aver fatto errori e non aver dimenticato una cosa essenziale.
Altrimenti, Christine devi correggermi !!

crea intervento | rispondi | nuova revisione | copia | sposta | elimina

Esempio 2

Posiziona la freccia sulle parole che non conosci e scoprine il significato.

carta sanitaria europea

foto tessera

conto corrente

mod.(modello)

modulo

dichiarazione di frequenza

affidavit

cessione di fabbricato

marca da bollo

comunicazione alla questura che riguarda il godimento (cioè l'uso) di un fabbricato (ad esempio un appartamento) per una durata superiore a un mese da parte di persone diverse dal proprietario

4 di 6

Quali tra questi moduli/documenti posso trovare all'ufficio Affari Internazionali?

- h) marca da bollo
- b) il modello 209
- e) conto corrente
- f) contratto di locazione

Operazione completata

Esempio 3

Leggi questo racconto che parla di ricordi d'infanzia e correggi gli errori (parole in *corsivo*). In parentesi è indicato il tipo di errore in **grassetto**, guarda la sigla e poi scegli la soluzione corretta. Attenzione: il segno V indica un elemento mancante.

Ricordo d'infanzia

Vivevo in una cittadina V (1. che 2. e 3. dove) si chiama Tillberga, vicino V (1. di 2. alla 3. a) una città V (1. che 2. e 3. dove) si chiama Vasteras, in Svezia.

Vivevo con i miei genitori e 4 fratelli e una sorella, tutti più giovani di me. Vivevano in una *abbastanza grande casa* (**S**; 1. casa abbastanza grande 2. casa grande abbastanza 3. grande casa abbastanza) . Io abitavo nella cantina, *era* (**L**; c'era 2. si stava 3. sta) bene perché non V (1. faceva 2. era 3. stava) più caldo in estate e V (1. è 2. era 3. sono) meno *rumoroso* (**M**; 1. rumorose 2. rumorosi 3. rumorosa) .

Giocavo (**T**; 1. avevo giocato 2. ho giocato 3. sono giocato) il calcio *in* (**PREP**. 1. nella 2. a 3. alla) Tillberga per molti anni e mi *piace* (**T**; 1. piaceva 2. è piaciuta 3. piacerà) molto, *era* V (1. la 2. una 3. il) nostra squadra e (**CONN**; 1. che 2. perché 3. o) vinceva spesso.

Anche avevo una tartaruga (**S**; 1. avevo anche una tartaruga 2. avevo una tartaruga anche) che mi *regalato* (**T**; 1. regalavo 2. avevano regalato 3. hanno regalato) per *qualcuno* (**L** 1. qualche 2. alcuno 3. uno) compleanno e lei andava nel giardino e mangiava fragole in estate e dormiva tutto *il* (**M**; 1. l'inverno 2. lo inverno 3. l') inverno.

Dopo aver controllato questo esercizio prova tu a scrivere un racconto sull'infanzia. Prima di scrivere prova a ritornare con la memoria ai tempi in cui eri bambino.

1- Che ricordi hai della tua infanzia?

2- Quali sono state le persone adulte più importanti per te?

3- E gli amici?

4- Che giochi facevi?

Adesso scrivi un racconto dal titolo "Il ricordo d'infanzia che è rimasto più impresso nel mio cuore". Vai poi nel [forum](#) e invialo al tutor per la correzione.

Esempio 4

vai su
blog terzo livello
discussione
opzioni sala
sicurezza sala

cerca:

ricerca avanzata
novità

lavoro off-line | notifica |
stampa | ?

mie aree | home>
imparare
l'italiano> ::forum:>
forum grammatica>
blog> blog - 3° livello>
discussione

il metodo diverso di insegnare

Creata da: 03/15/2006 - 11:18 PM

Aggiornata da: 03/16/2006 - 12:25 AM



Testo

Abbiamo studiato il futuro semplice nella lezione scorsa. Mi piacerebbe condividere qualcosa interessante. E il metodo della coniugazione dei verbi nel futuro semplice.

Lo ho studiato in Thailandia usando un libro "Un Volo nell'azzurro" di Donatella Amati e Patrizia Bacci. Per trasformare il verbo al futuro, se dice...

Se un verbo termina con -are ed -ere, dobbiamo eliminare -are ed -ere. Aggiunge erò, erai, erà, eremo, erete, eranno.

Se un verbo termina con -ire, dobbiamo eliminare -ire ed aggiunge irò, irai, irà, iremo, irete, iranno.

Tuttavia, con Prof. Daniella, il metodo della coniugazione dei verbi nel futuro semplice è così...

Se un verbo termina con -are; per esempio, Verbo Amare
Rimane Amar, cambia -a-. Prende -e- ----> Amer. Aggiunge ò, ai, à, emo, ete, anno.

Se un verbo termina con -ere; per esempio, Verbo Scrivere
Rimane Scriver aggiungendo ò, ai, à, emo, ete, anno.

Se un verbo termina con -ire; per esempio, Verbo Partire
Rimane Partir aggiungendo ò, ai, à, emo, ete, anno.

E diverso per imparare a memoria! Però secondo me, il metodo di Prof. Daniella è più facile da capire.)

Buona notte!

Esempio 5

vai su
blog terzo livello
discussione
opzioni sala
sicurezza sala

cerca:

ricerca avanzata
novità

lavoro off-line | notifica |
stampa | ?

mie aree | home>
imparare
l'italiano> ::forum:>
forum grammatica>
blog> blog - 3° livello>
discussione

come finisce la storia:)

Creata da: 04/25/2006 - 07:40 PM
Aggiornata da: 04/25/2006 - 07:59 PM



Testo

ciao tutti,

Come state? io sto scrivando in fretta perche non ho tanto tempo ..sicusate se io troppo sbaglio in gramatica..

ecco la mia storia..non voglio che finisce triste e allora :

simona ha gia cambiato il suo numero telefono e la voce di cui lui non conosceva è altra donna..lei aveva questo nuovo numero è lui ha cominciato lasciare i messaggi ..prima lei non capiva chi faceva neanche perche ma dopo tutti messaggi sono piaciuti a lei. ha deciso conoscerlo e ha deciso chiamerlo ..

che abbiamo letto questa parte... dopo loro si sono conosciuti...nuova l'amore è cominciata!!!!

Non dite che io gia lo so ; la fine della storia è abbastanza fantasia;)pero'...mi dispiace per lui , ho voluto alle fine farlo felice :)

ci vediamo domani...

betul

[crea intervento](#) | [rispondi](#) | [nuova revisione](#) | [copia](#) | [sposta](#) | [elimina](#)



Esempio 6

vai su
blog terzo livello
discussione
opzioni sala
sicurezza sala

cerca:

ricerca avanzata
novità

lavoro off-line | notifica |
stampa | ?

mie aree | home>
imparare
l'italiano> ::forum:>
forum grammatica>
blog> blog - 3° livello>
discussione

Pronomi Relativi

Creata da: 03/22/2006 - 07:13 PM
Aggiornata da: 03/22/2006 - 07:19 PM



Testo

Pronomi Relativi.

Si utilizzano per sostituire il soggetto in una frase. In questa lezione abbiamo imparato le differenze tra i pronomi relativi che, cui e quale.

Che

Si utilizza quando non c'è una preposizione prima del soggetto. Per esempio:

È arrivata mia zia. Mia zia abita a Genova.

È arrivata mia zia che abita a Genova.

Cui

È il pronome relativo che si utilizza quando vai a sostituire un soggetto che va accompagnato di una preposizione, entrambi con o senza articolo. Questo pronome non ha genere neanche quantità. Per esempio:

Quello è il treno. Siamo scesi dal treno.

Quello è il treno da cui siamo scesi.

Quale

Questo pronome si utilizza invece del pronome cui, però ha un uso più formale. Per di più, a differenza de cui, quale usa un articolo prima che facilita il identificare al soggetto che si riferisce. Per esempio:

Vedi il ragazzo che passeggia nel parco.

Vedi il ragazzo il quale passeggia nel parco?

Scritto per: Najla Wehbe

[crea intervento](#) | [rispondi](#) | [nuova revisione](#) | [copia](#) | [sposta](#) | [elimina](#)



Esempio 7

vai su
introduzione blog 5° liv.
discussione
opzioni sala
sicurezza sala

cerca:

ricerca avanzata
novità

lavoro off-line | notifica |
stampa | ?

mie aree | home>
imparare
l'italiano> ::forum:>
forum grammatica>
blog> blog - 5° livello>
discussione

Che tipo di correzione?

Creata da: 03/17/2006 - 03:38 PM
Aggiornata da: 03/17/2006 - 03:38 PM



Testo

La correzione degli esercizi di grammatica, secondo me, è iù utile uando la facciamo noi. Questo ci permette di approfittare degli errori degli altri, certe volte di chiarire un punto che pensavamo avere capito ma che infatti non era così chiaro. Ma ciò non significa che Roberta non ha il suo proprio ruolo, è tutto il contrario. Anche per lei è un lavoro che fa più fatica. In effetti, lei deve capire perché abbiamo fatto tale o tale tipo di errore e guidarci verso il ragionamento giusto senza spiegare veramente. Così iamo noi a trovare la soluzione e ce ne ricordiamo più facilmente. Per esempio, l'esercizio 'Virus di venerdì' non mi sembrava difficile ma in fatti ho imparato molto ma soprattutto ho capito.

Per me andare alla lavagna non è proprio un problema. Siamo un gruppo molto simpatico ed è sempre un piacere cambiare punti di vista, anche se si tratta di grammatica, visto che l'italiano i è stato imparato di maniera diversa. Spero che nessuno abbia paura di parlare o chiedere qualcosa in questa classe.

E' più o meno uguale ascoltare un compagno invece della professoressa. Salvo che forse ci vuole più attenzione da parte nostra perché non parliamo italiano come Roberta allora certe volte sbagliamo o sostituiamo una parola italiana ad una parola della nostra madrelingua. Perciò quello che ascolta deve essere più attento.

In conclusione, mi è molto piaciuto questo tipo di correzione. Eppure secondo me è meglio se non lo facciamo ogni ogni volta, voglio dire che se abbiamo ad ogni lezione esercizi di grammatica e che li orregiamo sempre così, siccome è un avoro un po' lungo, non ce la faremmo più.

[crea intervento](#) | [rispondi](#) | [nuova revisione](#) | [copia](#) | [sposta](#) | [elimina](#)

Table: aspetti qualitativi

1) Fruizione della lingua: 4 modalità di fruizione della lingua

- esercizi individuali e di scrittura
- videointerviste
- link esterni
- forum

2) Funzionalità

| | |
|---|--|
| Funzionalità di navigazione | L'esplorazione del percorso linguistico avviene cliccando le voci del menu di sinistra che permette solo passaggi verticali e non orizzontali fra i livelli. |
| Funzionalità di comunicazione | La comunicazione studente-docente si basa sull'invio di messaggi asincroni. |
| Esercitazioni interattive e di auto-valutazione | Gli esercizi sono principalmente di autovalutazione con feedback immediato, mentre la sezione dedicata alla scrittura prevede anche l'invio di esercizi scritti che vengono successivamente corretti dal tutor. |
| Supporto dal tutor | Il servizio è asincrono attraverso l'invio di messaggio nell'apposito forum. |
| Help | Il sistema permette un servizio sia di ricerca di materiali presenti nel percorso sia di aiuto rispetto alla navigazione all'interno del sito. È inoltre possibile stampare le pagine intere o solo il contenuto senza il frame di navigazione. |
| Accessibilità | Il sistema permette la visualizzazione per ipovedenti e la scelta della dimensione del carattere. |
| Altri servizi | È stata inserita una pagina dedicata a link esterni che possono essere di interesse per la fruizione della lingua (ad es. motori di ricerca, mass media, dizionari, università ecc.); è possibile lavorare nell'ambiente interattivo anche in modalità off-line. |

3) Usabilità:

| | |
|------------------------------|---|
| Accesso al corso | L'accesso avviene attraverso log-in e password personalizzati che vengono richiesti all'utente una sola volta all'accesso del percorso; questa situazione richiede che il tutor comunichi anticipatamente e in modo chiaro log-in e password agli utenti. |
| Navigabilità | Le due sezioni principali sono chiaramente identificabili attraverso l'uso di colori diversi per lo sfondo, mentre le sezioni interne di ogni sezione risultano poco caratterizzabili e distinguibili. |
| Organizzazione dello schermo | L'organizzazione degli elementi nelle pagine è la stessa: una cornice fissa con il menu delle funzioni principali sulla sinistra; sotto il menu si trovano le funzioni help, ricerca, notifica, stampa e novità. In ogni pagina il nome del percorso linguistico (in alto centrato), se cliccato, riporta alla pagina di benvenuto. |
| Selezione delle aree | Le differenti sezioni del percorso possono essere rese visibili o meno ai singoli utenti o a gruppi di utenti permettendo in questo modo di creare percorsi personalizzati. |

4) Compatibilità:

| | |
|---------------------------------|---|
| Compatibilità browser | Il percorso è cross browser quindi compatibile con i principali browser di navigazione (Mozilla Firefox permette una navigazione più fluida). |
| Java e plug-in | È necessario che l'utente abbia installato sul proprio PC le applicazioni Java e Active X. |
| Compatibilità operativa sistema | Il percorso è visibile con tutti i principali sistemi operativi, <i>Quickplace PASE</i> infatti è installato sul server dell'università di Bergamo (software lato server), non è quindi necessario che sul PC dell'utente sia stato scaricato un programma apposito; in sintesi, è possibile lavorare da qualsiasi PC collegato ad internet che abbia le applicazioni Java e Active X ²⁰ |

Table: aspetti quantitativi

1) Prestazioni: visualizzazione e download:

| | <i>Explorer</i> (a 2 Mbps) | <i>Mozilla</i> (a 2 Mbps) |
|---------------------------------|-------------------------------|------------------------------|
| velocità visualizzazione | <1'' | <1'' |
| velocità download ²¹ | 3-4'' | 2-3'' |

2) Tipologia esercizi

| | |
|------------------------|----|
| <i>multiple choice</i> | 87 |
|------------------------|----|

²⁰ Il progetto PASE è stato testato con risultati positivi nell'aprile 2006 in Marocco (Università Ibnou Zohr di Agadir) dimostrando di non avere limitazioni di rete o firewall.

²¹ Tutti i contenuti, sia testuali che multimediali (immagini e videointerviste), all'interno del percorso sono velocemente scaricabili (< a 1Mb) con una connessione ADSL ad almeno 1Mbps.

| | |
|----------------------------------|-----|
| <i>fill in blanks</i> | 67 |
| <i>explanation</i> ²² | 25 |
| <i>matching</i> | 14 |
| <i>matrix</i> ²³ | 13 |
| <i>multiple response</i> | 9 |
| <i>essay</i> | 8 |
| <i>ranking</i> | 5 |
| <i>pull down list</i> | 1 |
| <i>Totale</i> | 229 |

3) Fruizione della lingua, specifiche quantitative per modalità

| | |
|---|---|
| esercizi individuali | 130 |
| esercizi di scrittura con attività di scrittura offline | 4 (direttamente collegati ai forum del percorso) |
| fruizione audio (videointerviste) | 15 frammenti |
| fruizione attraverso link esterni | 10 esercizi con link esterni |
| discussione in forum | 10 ambiti suddivisi in grammatica, scrittura e problemi tecnici |

²² Il software *Perception 3* ha permesso l'inserimento di parti testuali esplicative (Explanation), con funzione metalinguistica, spesso fondamentali per la comprensione completa degli esercizi.

²³ La tipologia *matrix*, a differenza del *true/false* (entrambe disponibili a livello di software), ci è sembrata più funzionale poiché permette una visualizzazione più 'compatta' dell'esercizio.