

# MOSAIC

---

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS  
Founded in 1993  
by ANTHONY MOLLIKA

---

vol. 14 n. 1 2023

---

MILAN 2024

## MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

---

*Founder:* ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

### *Editors*

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

### *Members of the Editorial Board*

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

---

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

*e-mail:* editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

*web:* libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024  
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

ALICE GASPARINI<sup>1</sup>

## Riflessioni sul ruolo del docente di lingua in ambito digitale

### *Abstract*

Gli anni dell'emergenza pandemica appena trascorsi, con la conseguente accelerazione tecnologica (e di portabilità degli strumenti), hanno lasciato un grande patrimonio di conoscenze e competenze, legate, in particolare, a strumenti tecnologici e pratiche didattiche mediate da uno schermo. Emergono, a distanza di ormai tre anni, altri aspetti di questo lascito, legati al ruolo del docente. Questo contributo presenta le fasi iniziali di uno studio che è nato nell'ambito della valutazione dei corsi di lingua italiana a distanza dell'Università. Dai dati raccolti tra docenti, CEL, formatori coinvolti nelle attività dei Corsi di Lingua Italiana a Distanza del Centro Linguistico CLUSS dell'Università per Stranieri di Siena emergono alcune criticità che a loro volta hanno generato alcune riflessioni sul docente che insegna una lingua a distanza, in particolare in relazione all'ambiente digitale in cui opera e ai diversi ruoli che si trova a interpretare in una classe virtuale.

### *Introduzione*

La pandemia di Covid-19 ha sicuramente posto l'attenzione sulla didattica a distanza, e riportato al centro un aspetto fondamentale, la salute di docenti e studenti, e più in generale dei cittadini, vista in termini sia fisici sia mentali. Nel campo dell'istruzione, il tema non è certo nuovo, infatti esistono vari studi precedenti al 2020 che si sono occupati del benessere e delle emozioni dei docenti nella classe di lingua straniera e altri sono nati durante la pandemia o immediatamente dopo (Hagenauer et al., 2015; de Dios Martínez Agudo, 2018; Gkonou et al., 2020; Budzinska, Majchrzak, 2021).

Lo studio di cui si dà conto ha portato a riflettere su un aspetto specifico della questione, ovvero l'identità professionale di un docente di lingua composta dai diversi ruoli che incarna nel corso del proprio lavoro. Negli ultimi vent'anni tale costrutto considera i docenti come “agentic in their professional self-negotiation crossing borders between languages, cultures, social contexts and professional paradigms and considers these passages as having profound effects' on oneself and on professional practices” (Puntil, 2019:95).

Nell'articolo si esplorerà questo concetto in relazione ai dati provenienti dai questionari somministrati a docenti e studenti de corsi CLID e all'insegnamento in ambiente digitale. Nella prima parte verrà presentato il contesto da cui nasce lo studio,

---

<sup>1</sup> Università per Stranieri di Siena.

successivamente si presenteranno i risultati dei questionari e le criticità emerse. Si cercherà di approfondirne le cause e contemporaneamente di gettare luce sulle dinamiche che intercorrono nella didattica linguistica a distanza.

### 1. *Contesto: il Cluss e i corsi Clid*

I corsi di lingua italiana a distanza (CLID) sono nati in seno al Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS), che svolge due principali funzioni: l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera e la ricerca linguistica e glottodidattica. Il Centro organizza e offre corsi intensivi di lingua italiana per stranieri con durate diverse, settimanali, mensili o per lunghi periodi, rivolti a pubblici disparati. Inoltre, propone interventi formativi per scopi speciali e per la preparazione della certificazione CILS<sup>2</sup>.

Fino a marzo 2020 nell'offerta formativa del CLUSS non comparivano in modo stabile e continuativo corsi di lingua italiana da svolgersi online. Allo scoppio della pandemia tutti i corsi presenziali sono forzatamente e celermente passati a distanza. Accanto a questi, sono stati ideati dei nuovi percorsi formativi pensati e sviluppati ex-novo e concepiti per essere fruiti totalmente online. Dal lavoro di ideazione e di progettazione di un gruppo di lavoro costituito da Collaboratori Esperti Linguistici (CEL, con un particolare impegno da parte di Sabrina Maffei e Marco Cassandro), e formatori del CLUSS nel giugno del 2020 sono stati avviati i CLID, ovvero *Corsi di lingua italiana a distanza*.

#### 1.1 Struttura e presupposti didattici

I suddetti sono stati progettati per essere fruiti totalmente online; la loro creazione parte dagli ambienti di apprendimento digitali a disposizione e dalle funzioni che questi propongono. Questo è un passaggio essenziale che traccia un solco importante in termini di efficacia tra i corsi che nati presenziali passano online e quelli che vengono ideati sin dall'inizio come percorsi a distanza.

I progettisti partono dagli strumenti che verranno utilizzati, dai loro limiti e possibilità e li mettono in relazione con gli obiettivi didattici che si vogliono perseguire. Per tali ragioni sono state impiegate due piattaforme diverse, che soddisfano scopi diversi: si è voluto dare un ampio spazio alla sincronia attraverso l'uso di Zoom, senza dimenticare la parte di studio individuale che viene esplorata dall'LMS Moodle (Learning Management System).

Il forte orientamento verso le lezioni in real-time ha lo scopo di garantire una significativa esposizione alla lingua italiana grazie al docente madrelingua e ricreare (con le dovute distinzioni rispetto alla presenza) le dinamiche tipiche di un gruppo-classe, senza trascurare l'importanza dello studio individuale.

La composizione e l'organizzazione oraria dei corsi hanno subito alcune modifiche dal momento in cui sono entrati in attività, in cui esistevano due tipologie di

<sup>2</sup> Per maggiori informazioni sulle attività del Centro si veda: <https://cluss.unistrasi.it/home.htm>.

CLID con durate e impegno orari diversi: i cosiddetti standard e quelli “Turchia”, ovvero rivolti a un pubblico solo turco. Questa distinzione non esiste più, infatti le due tipologie si sono unificate. Attualmente i CLID sono trimestrali, con un impegno orario di 90 ore, il 75% delle quali erogato in sincronia grazie al sistema di video-conferenza Zoom e il restante 25%, invece, in modalità di auto-apprendimento con il supporto dei materiali presenti sulla piattaforma Moodle. Gli incontri settimanali sono 3 della durata di 2h30.

Lo scopo delle lezioni sincrone è di affrontare i temi linguistici e culturali e di creare momenti di interazione tra gli studenti, che sono coinvolti in attività linguistico-comunicative significative in coppia e di gruppo. Zoom consente di suddividere la classe in coppie o piccoli gruppi, rendendo possibile lo svolgimento di attività comunicative o di piccoli *task*.

La piattaforma Moodle raccoglie invece risorse linguistiche che possono essere utilizzate in auto-apprendimento; esse rispecchiano il manuale scelto nel periodo 2020-2024 – *Nuovo Espresso*, adottato nei vari livelli. Oltre ad attività aperte e chiuse, sono presenti video con approfondimenti linguistico-grammaticali e file in pdf scaricabili. Le attività aperte vengono corrette dai docenti, mentre per quelle chiuse il feedback è fornito automaticamente dalla piattaforma.

A questi due pilastri principali della composizione dei corsi, si aggiunge uno strumento molto utile e apprezzato: la “lavagna” digitale. In ogni corso il docente apre un documento di GoogleDrive condiviso tra gli studenti, che viene impiegato per spiegare strutture o proporre lessico, scrivere esempi, condividere esercizi. Come si può capire da questa descrizione, i CLID sono impostati con l’obiettivo di coprire tutte le abilità previste dal Quadro Comune Europeo di Riferimento.

## 1.2 Numero di studenti e nazionalità e livelli linguistici

Nel giugno 2020 sono stati creati i CLID Standard, dopo circa un anno, dietro richiesta dell’Istituto Italiano di Istanbul è stata firmata una convenzione che ha dato vita alla seconda tipologia di corsi, i cosiddetti CLID Turchia (apripista rispetto a richieste analoghe pervenute anche dagli Istituti Italiani di Cultura di Tel Aviv, Jakarta, Abu Dhabi). Questi corsi mantenevano l’impostazione generale già sperimentata con i primi CLID, ma con un numero maggiore di ore. La convenzione con l’Istituto Italiano di Cultura di Istanbul è tuttora attiva, così come le collaborazioni con istituzioni straniere di altri paesi che richiedono corsi a distanza di lingua italiana personalizzati.

Dalla prima attivazione avvenuta nel giugno 2020 gli studenti che hanno frequentato i corsi sono stati circa 700 (dato a fine 2023), sommando i numeri provenienti da entrambe le tipologie, ovvero i CLID Standard e quelli cosiddetti “Turchia” (fig. 1).

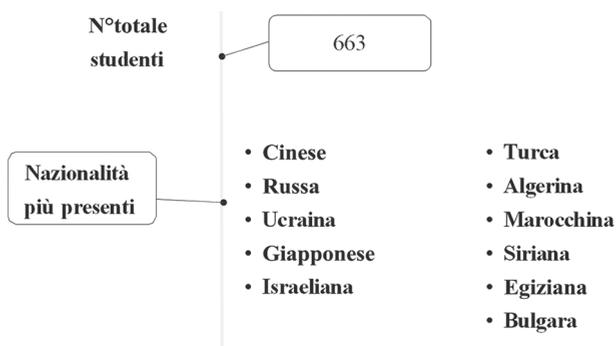
Le nazionalità presenti nei corsi sono varie e generalmente i corsi vengono trovati grazie a una ricerca autonoma attraverso il sito dell’università oppure tramite altri canali di diffusione.

Il numero è lentamente cresciuto nel corso del 2022, 2023 e si prevede un aumento anche nel 2024. Le quantità non sono ovviamente paragonabili alle esperien-

ze asincrone, come i MOOC (*Massive Open Online Courses*) o i corsi asincroni tout court, ma l'interesse da parte degli studenti non accenna a diminuire, nonostante la didattica sia tornata del tutto alla normalità.

Le provenienze presenti sono molto varie, come si vede dalla fig. 1.

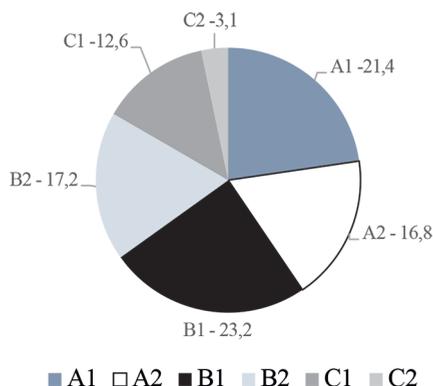
Fig. 1 – Numero degli studenti totali e principali nazionalità coinvolte nei corsi CLID standard e CLID Turchia (2020-2023)



La convenzione stipulata per i CLID Turchia prevede che possano partecipare persone domiciliate in Turchia, anche se di diversa provenienza. Oltre a quelle elencate nella fig. 1, pur in misura minore, sono presenti anche studenti statunitensi, europei (spagnoli, francesi, tedeschi e altri), peruviani, messicani e di altri paesi del centro e del sud America<sup>3</sup>.

I livelli linguistici che registrano maggiori presenze sono i tre iniziali: A1 (21,4%), A2 (16,8), B1 (23,2), seguono il B2 (17,2%), il C1 (12,6%) e il C2 (3,1%). Come si può osservare nella fig. 2.

Fig. 2 – Livelli linguistici nei corsi CLID standard e CLID Turchia nel periodo 2020-2023



<sup>3</sup> Il dato legato alla componente ucraina è legato alla situazione verificatasi a seguito degli eventi bellici, a partire dal febbraio 2022.

Tra i livelli A1, A2, B1 in particolare spicca il B1 con il 23,2%. La ragione probabilmente è da ricercare nel fatto che tale livello viene richiesto per poter fare domanda di cittadinanza italiana e per accedere a molte università italiane.

## 2. Monitoraggio dei corsi

### 2.1 Questionari di valutazione di studenti e docenti

L'Università per Stranieri di Siena non era nuova a esperienze di formazione svolte completamente online, ma si trattava spesso di corsi di lingua attivati in modo temporaneo e per soddisfare necessità specifiche, i CLID hanno rappresentato una novità perché sono entrati a far parte in modo stabile nell'offerta formativa del Centro Linguistico di ateneo. Essendo stati creati in un momento molto peculiare, si è posta fin da subito la necessità di monitorarne l'efficacia; sono stati, quindi, messi a punto alcuni strumenti con tale scopo.

Il primo passo è stata la somministrazione di un questionario rivolto agli studenti redatto con Google Moduli e inviato al termine delle diverse sessioni di CLID. Fino a ottobre 2023, sono stati raccolti 150 questionari. Sono composti da tre sezioni nelle quali si chiede ai corsisti di valutare le piattaforme utilizzate, il corso e il docente, nonché di descrivere la propria esperienza di apprendimento.

Successivamente, nell'ottobre 2022 è stato introdotto un secondo questionario rivolto ai docenti, creato e distribuito con le stesse modalità del primo, ovvero Google Moduli. Include tre sezioni in cui sono presenti domande sugli strumenti, sulle criticità del corso e sul rapporto con gli studenti. Le domande sono a risposta chiusa, solo l'ultima è aperta per dare la possibilità di scrivere commenti o dare suggerimenti.

Come si vedrà nel prossimo paragrafo, dalle rilevazioni emerge una generale soddisfazione degli studenti verso i corsi, e alcune criticità rispetto ai docenti e al loro operato. Queste trovano riscontro anche nei questionari compilati dagli insegnanti, che dichiarano alcune difficoltà di cui si parlerà nel dettaglio in seguito.

I docenti che hanno compilato il *form* sono 13, tra di loro vi sono CEL stabilizzati o formatori con un contratto temporaneo. Entrambe le categorie possiedono una laurea in materie umanistiche, lingue straniere, linguistica o didattica delle lingue, e di solito vantano una o più certificazioni glottodidattiche, nonché una vasta esperienza di insegnamento con profili di studenti molto diversificati.

#### 2.1.1 Questionari studenti: principali problemi emersi

Veniamo ora ai risultati estratti dai questionari studenti. Si partirà dalle domande chiuse divise nelle tre macroaree oggetto di valutazione per poi passare a quella aperta.

1. Le piattaforme (Zoom e Moodle): gli studenti hanno dichiarato di essere soddisfatti di Zoom, nell'80% degli informanti, mentre per Moodle la percentuale scende al 52%.

2. Il corso: Il 96% dei frequentanti si dichiara molto o abbastanza soddisfatti. Il 90% degli informanti consiglierebbe il corso a un amico.
3. I docenti: il 96% ritiene che gli insegnanti siano disponibili con gli studenti e per l'88,1% stimolano molto l'apprendimento. Per quanto riguarda l'assistenza tecnica in caso di problemi con le piattaforme, l'86% dichiara di averne ricevuta a sufficienza.

Le cifre denotano una soddisfazione generale. I suggerimenti e commenti si possono raggruppare in tre grandi aree: critiche o proposte rispetto all'organizzazione dei corsi (1) e alla piattaforma Moodle (2) e commenti sull'operato dei docenti (3). Nel primo gruppo ricadono idee sulla durata e sulla composizione dei corsi, qualcuno desidererebbe una maggiore attenzione alla grammatica o alla conversazione oppure lamenta l'eccessiva numerosità dei gruppi-classe. Il sistema Moodle meriterebbe un discorso a parte più articolato e complesso, ma dalle risposte dei questionari e dai dati di tracciamento del sistema e-learning appare chiaro che gli studenti non la sfruttano quanto potrebbero e in modo efficace, perché incontrano difficoltà nell'accesso, nel trovare i materiali o svolgere le attività. Moodle è un mezzo molto potente e completo ma l'interfaccia a volte può risultare non particolarmente user-friendly.

Al terzo aspetto, l'operato dei docenti, dedicheremo invece più spazio, in quanto i commenti degli studenti hanno evidenziato delle criticità utili al miglioramento dei corsi e, come si vedrà nel § 2.1.2, esse corrispondono a quelle riscontrate dai docenti. Ciò che gli studenti lamentano in alcuni casi sono le difficoltà degli insegnanti nell'utilizzare in modo efficace i mezzi tecnologici a loro disposizione, in particolare la piattaforma Zoom, rendendo problematica la fruizione della lezione per i corsisti. Oltre a ciò, vengono riportati i problemi nell'insegnare online e le scarse capacità comunicative e di rapportarsi con gli studenti.

Vengono espressi pareri favorevoli nei confronti degli insegnanti che sono riusciti a creare un ambiente amichevole e impiegare in modo fruttuoso gli strumenti.

Due sono i temi che gli studenti rilevano e che influenzerebbero la qualità della docenza e, perciò, dell'esperienza dell'apprendimento online: le capacità di gestione dei diversi strumenti e la capacità del docente di rendere la classe virtuale un "posto" in cui è piacevole stare e imparare. Nel § 2.1.2. verranno espone le valutazioni dei docenti e si procederà così a un confronto tra le esperienze dei due attori coinvolti.

### 2.1.2 Questionario docenti: principali problemi emersi

In questo § vengono presentati i dati raccolti nei questionari compilati dai docenti. Come per quelli degli studenti, si presentano i risultati divisi per area.

1. Le piattaforme: i docenti si dichiarano soddisfatti degli strumenti disponibili, anche se, come per gli studenti, Moodle non riscuote particolare successo. I docenti dichiarano di utilizzare altre applicazioni, come i fogli condivisi di Google Drive, nonché siti per la creazione di quiz e altri software per la didattica ludica.
2. Criticità del corso: i docenti dichiarano che la percentuale del loro parlato corrisponde al 40/50% del tempo della lezione nelle lezioni dei livelli più

bassi, come A1 o A2, un valore che diminuisce in modo inversamente proporzionale al livello linguistico degli studenti<sup>4</sup>. Questo dato non desta sorprese, in quanto all'inizio del corso A1 la competenza nella lingua italiana dei corsisti è limitata, se non nulla; gli studenti, quindi, interagiscono meno rispetto ai livelli B, in cui la conoscenza della lingua si è costruita e rafforzata nel tempo e gli studenti hanno maggiori strumenti linguistici per esprimersi. Il tempo del parlato viene quindi occupato in misura maggiore dai docenti che spiegano i temi oggetto della lezione, chiariscono il funzionamento degli strumenti tecnici, illustrano le attività e infine svolgono un lavoro di mediazione a livello culturale e sociale<sup>5</sup>.

Secondo i docenti, questo aspetto si equivale nella modalità di insegnamento presenziale, la differenza sostanziale tra questi due ambiti si manifesta nel tempo che i docenti sono costretti a dedicare alla risoluzione di eventuali problemi tecnici rispetto ai programmi, o alle applicazioni che vengono utilizzati. Inoltre, il 60% dei docenti afferma che uno degli aspetti negativi di tale modalità è la maggiore fatica percepita rispetto alle lezioni in presenza<sup>6</sup>.

3. Rapporto con gli studenti<sup>7</sup>: il 50% dei docenti rispondenti dichiara che le maggiori criticità derivano dalla gestione della classe, nel mantenere l'attenzione degli studenti e nel farli interagire e partecipare attivamente. Ciò che emerge è che spesso gli studenti, banalmente, non accendono la telecamera e ciò rende il lavoro del docente ancora più complesso in particolare nell'"avere il polso" della classe. Gli studenti che spesso non accendono la telecamera scomparendo alla visita del docente rappresentano una grave criticità per i docenti, perché affermano di non avere nessun mezzo per capire se lo studente è realmente presente e segue la lezione.

Le due prospettive, docente e studente, combaciano rispetto alle difficoltà emerse dai questionari; ciò che viene rilevato dagli studenti è effettivamente vissuto come un limite anche dagli insegnanti.

<sup>4</sup> La domanda del questionario a cui si riferisce è la seguente: Quanto tempo pensi che il tuo parlato abbia occupato nelle lezioni? Le possibili risposte sono: 1. 20%-40%; 2. 40%-60%; 3. 60%-80%; 4. 80%-100%; 5. più dell'80%.

<sup>5</sup> La domanda del questionario a cui si riferisce qui è la seguente: "Se hai indicato che la percentuale del tuo parlato online è maggiore rispetto ai corsi in presenza, puoi spiegare le cause? Sono possibili più scelte." Le possibili risposte sono: "1. Spiegazione del funzionamento degli strumenti; 2. Istruzioni per le attività; 3. Richiesta di Attenzione; 4. Spiegazioni metalinguistiche; 5. Interventi nelle discussioni".

<sup>6</sup> La domanda del questionario a cui si riferisce qui è la seguente: "Quali sono gli aspetti negativi di insegnare nei corsi CLID? Sono possibili più scelte". Le possibili risposte sono: 1. Doverli svolgere da casa; 2. Orario; 3. Difficoltà nella gestione della classe; 4. Più faticosi dei corsi in presenza; 5. Maggiore carico di lavoro".

<sup>7</sup> La domanda del questionario a cui si riferisce qui è: "Quali sono le maggiori difficoltà incontrate nello svolgimento del corso? Sono possibili più scelte." Le possibili risposte sono: 1. La scarsa partecipazione attiva durante le lezioni; 2. Timidezza o ritrosia nell'accensione della telecamera; 3. Motivare lo studente all'interazione e alla comunicazione; 4. Troppe assenze; 5. Creare un gruppo-classe".

Molti dei commenti provenienti da ambo le parti ruotano intorno al ruolo del docente e alle criticità che si trova ad affrontare in un ambiente digitale.

Un'indicazione interessante è la maggiore stanchezza e un carico di lavoro incrementato rispetto all'equivalente in presenza. I dati di cui si parla coprono un periodo che va dal 2021, a pandemia ancora in corso, fino a circa metà del 2023, quando invece la didattica era tornata pressoché alla normalità. In questo frangente di tempo la struttura dei corsi, le piattaforme, i materiali sono rimasti pressoché invariati; lo stesso si può affermare dei docenti che non sono cambiati, seppur con alcune eccezioni. I dati raccolti sollevano, quindi, alcune domande: per quali motivi i docenti dichiarano un carico di lavoro incrementato e quindi una maggiore stanchezza se il contesto di insegnamento non cambia e se non viene richiesto loro di imparare a usare nuovi strumenti o di produrre sempre nuovi materiali? Dove origina la stanchezza che viene dichiarata? Allo stesso modo, essendo rimaste immutate le condizioni di insegnamento, come si spiegano le difficoltà messe in luce dai docenti rispetto alla gestione della classe?

Dall'analisi dei dati raccolti con lo scopo di valutare l'efficacia dei corsi sono sorte domande sulla natura del lavoro dei docenti di lingua. Su queste ultime si ragionerà nel § successivo. È parso interessante e utile cercare di fare luce sul ruolo del docente in ambiente digitale partendo proprio da queste riflessioni; si è deciso quindi, di allargare lo sguardo ad altri contesti di insegnamento simili cercando appoggio o smentite nella letteratura specialistica.

#### 4. *Identità e ruolo del docente*

Nel corso della pandemia, la didattica online ha guadagnato le luci della ribalta, in quanto unica modalità possibile per garantire continuità all'attività scolastica e universitaria. Ciò ha comportato un maggiore interesse della ricerca verso tale modalità di insegnamento e apprendimento con il conseguente proliferare di studi sul tema.

Approfondire lo studio di altre situazioni di insegnamento in condizionali simili è stato utile per capire che i problemi riscontrati dai docenti CLID sono emersi anche in altri studi riguardanti l'insegnamento in ambito digitale, non solo riferiti al campo linguistico. La questione del carico di lavoro (in inglese *Orchestration Workload*) e le difficoltà connesse con la gestione di diversi strumenti tecnologici nelle lezioni online è stata affrontata da Amarasinghe, Hernández-Leo e Ulrich Hoppe già dal 2015, ben prima dell'avvio della pandemia. I ricercatori hanno analizzato il fenomeno patendo dalle difficoltà incontrate dai docenti in classe e sottolineato la necessità di considerarlo al momento di progettare qualsiasi percorso formativo. Nell'articolo vengono anche riunite le principali definizioni, Prieto lo descrive come «a concept that contributes to both physical and cognitive effort teachers are required to put in when regulating learning activities in real-time» (Prieto et al. 2015). Tale definizione ha il pregio di includere sia una componente cognitiva che una fisica, che manca in altre descrizioni. Quest'ultima costituisce un aspetto importante della questione, emersa varie volte nei focus group con i docenti,

ognuno dei quali ne spiega la causa in modo differente, probabilmente in relazione alla propria soggettività e realtà. Il carico di lavoro di cui si parla è presente sia nel lavoro presenziale che quello in ambito digitale; nel secondo caso, la gestione della tecnologia si va ad aggiungere alle attività che un docente deve portare avanti e questo può portare a un aumento dello sforzo da parte dei docenti (Carruana Martin et al. 2023).

L'ampio ventaglio di compiti che il docente si trova a portare avanti sia in una classe presenziale che in una virtuale è un fattore cruciale. Tali attività rappresentano ruoli che il docente si trova a svolgere, alcuni esempi sono educatore, valutatore, comunicatore, risolutore di problemi, utilizzatore e gestore di tecnologia, conoscitore di pratiche didattiche e pedagogiche (Pennigton, Richards, 2016:10,11). Secondo gli studiosi questi ultimi andrebbero a comporre l'identità professionale, un costrutto mutevole che viene di volta in volta modellato dal contesto di insegnamento (Pennigton, Richards, 2016:7,6). L'identità professionale del docente è definita dalle percezioni individuali dei ruoli e dalla sua auto-definizione come membro di una comunità professionale. La percezione dei ruoli a sua volta è composta dall'identità individuale (*individual identity*), dall'identità nella classe (*classroom base identity*) e l'identità in quanto agente (*agentive identity*) (Shafice, Marandi, Reza Mirzaeian 2022).

Il cambiamento del contesto di lavoro, in questo caso dalla classe in presenza a un ambiente virtuale mediato da uno schermo, richiede ai docenti l'espletamento di altri ruoli e funzioni relativi alla gestione della tecnologia e della classe in associazione alle competenze didattiche e di comunicazione.

La mancanza di competenze tecnologiche applicate alla didattica linguistica condizionerebbe la loro autopercezione sull'efficacia del proprio operato in ambito digitale (Susanto, Arifani, 2023). Una parte significativa di questi studi viene anche dedicata all'analisi delle emozioni nel corso delle lezioni in ambienti digitali sia da parte del docente che dello studente e come queste influenzano la performance di entrambi (Proietti Ergün, Dewaele, 2021; Dewaele, 2022; Albakistani; Kamal Ahmed, 2022a, 2022b; Song, 2022).

I docenti hanno bisogno di una solida formazione in ambito tecnologico, continua e costante (Nguyen, 2022), perché questa li aiuterebbe a sentirsi sicuri di poter realizzare il proprio lavoro e autorevoli nel proprio lavoro anche quando mutano le condizioni di insegnamento. Le criticità di gestione della classe, le difficoltà a motivare gli studenti e a utilizzare in modo efficace gli strumenti tecnologici, nonché la percezione di una maggiore fatica o carico di lavoro non paiono solo riconducibili a mere questioni tecniche ma soprattutto al mutamento delle condizioni di lavoro che aumenterebbero i ruoli che i docenti sono chiamati a svolgere.

A questo punto rispondere ai quesiti sollevati dall'analisi dei commenti di studenti e di docenti risulta un compito più complesso, in cui, oltre alla sfera didattica e professionale ne vengono coinvolte altre, in particolare quella psicologica ed emotiva dei docenti.

Nell'analisi dei focus group si cercherà di approfondire le problematiche emerse dai questionari anche in relazione ai concetti appena illustrati relativi ai ruoli e all'identità del docente.

#### 4.1 I focus group

I focus group sono stati svolti online, in coppie o individualmente. Sono stati coinvolti i docenti che hanno insegnato nei corsi di lingua e cultura italiana a distanza, e lavorano con il CLUSS in modo stabile oppure temporaneo.

Nella prima parte sono state affrontate domande generali relative alle esperienze di docenza in ambito digitale e alla formazione ricevuta. Successivamente le domande si sono concentrate sui CLID, sulle esperienze maturate fino a quel momento, sugli strumenti utilizzati e sullo svolgimento delle lezioni. Nella seconda parte, invece, i quesiti hanno riguardato le difficoltà dichiarate nei questionari: in particolare, la percezione di un maggior carico di lavoro, la gestione della classe mediata dallo schermo, le strategie impiegate per stimolare l'interazione. Queste ultime domande avevano lo scopo di capire come venivano impiegate e adattate le competenze didattico-comunicative rispetto al contesto di insegnamento mediato da tecnologia. L'ultima parte ha esplorato l'approccio verso la tecnologia sia in campo didattico che nella vita quotidiana.

Le risposte qui riportate sono da intendersi parziali, in quanto, si stanno svolgendo nel periodo in cui il contributo viene scritto e continueranno nei mesi successivi alla pubblicazione.

Tutti i docenti finora intervistati dichiarano di avere avuto varie esperienze di insegnamento linguistico online, di italiano e di altre lingue, in particolare inglese, presso istituzioni universitarie e non, italiane e straniere. Nella totalità dei casi sono state svolte con apprendenti adulti: studenti universitari, lavoratori o pensionati guidati da motivazioni molto diverse. Ovviamente molte delle esperienze si sono svolte nel corso della pandemia, anche se alcune sono continuate dopo la conclusione dell'emergenza e solo poche erano già iniziate prima. La maggioranza dei docenti ha insegnato sia nei CLID Turchia che negli standard in una pluralità di livelli linguistici.

Tutti i docenti affermano, effettivamente, di percepire un maggior carico di lavoro, e anche di stanchezza nell'insegnamento online rispetto alla didattica presenziale. Le motivazioni finora emerse sono riconducibili alla moltitudine di strumenti che lo stesso docente deve essere in grado gestire, sia a livello pedagogico che tecnico, e ciò richiede al docente una costante concentrazione, per alcuni addirittura tensione, nel dovere gestire in modo efficace sia la componente didattica sia quella tecnica. Un'altra ipotesi rispetto alla causa di questa stanchezza e carico di lavoro è la sensazione di "sforzo fisico" da parte dei docenti per coinvolgere gli studenti, mantenerli attivi, partecipi e motivati per compensare la distanza, la lontananza e la mancanza dei segnali come mimica, prossemica, presenza fisica che vengono ritenuti fondamentali dai docenti per valutare l'andamento di una lezione e di un corso.

A quanto emerge dai questionari, tale percezione non sarebbe collegata alle competenze tecniche del docente: nessuno degli informanti dichiara di avere “timore” degli strumenti, o di avere paura che possa succedere qualcosa di difficilmente affrontabile a livello tecnico, ma piuttosto alla concentrazione continua nella gestione dei vari aspetti che compongono una lezione online. La staticità dell’insegnamento a distanza, così come la permanenza davanti allo schermo per diverse ore di seguito, sono state menzionate più volte come possibili motivazioni.

Per quanto riguarda le difficoltà di coinvolgimento della classe nelle attività di interazione, questo dipenderebbe sia dalla modalità di insegnamento, ma anche dalle caratteristiche della classe, per esempio il numero limitato di studenti è essenziale per garantire una qualità più elevata. La mancata accensione della telecamera da parte degli studenti è un aspetto che può inibire le capacità comunicative dei docenti: meno gli studenti si “mettono in gioco”, più risulta complesso per il docente trovare strategie utili per coinvolgere i corsisti.

Alla domanda sul rapporto dei docenti con la tecnologia, l’opinione comune è che quest’ultima rappresenti uno strumento in grado di offrire ottime possibilità nella classe di lingue. Il rapporto che emerge è di proattività professionale verso la tecnologia; tuttavia, finora prevale una dichiarata generale preferenza verso l’insegnamento in presenza perché quest’ultima metterebbe gli insegnanti in grado di “sentire” maggiormente la classe, di avere il “polso degli studenti” e di poterli motivare e coinvolgere meglio.

## 6. Conclusioni

Lo studio inizia come valutazione dei corsi di lingua e cultura italiana a distanza e prende ramificazioni diverse legate alla docenza in ambito digitale. È impossibile separare l’attività didattica dalla sfera emotiva del docente. Dalle prime impressioni ricavate dai focus group emerge la percezione di una maggiore stanchezza che viene ricondotta a due cause principali: la tensione dovuta dalla costante concentrazione nella gestione tecnica, pedagogica e comunicativa della lezione online, e la staticità del lavoro davanti allo schermo. Quest’ultimo problema potrebbe essere alleviato da pause calibrate dalla posizione seduta e dallo schermo, per quanto riguarda la prima questione la situazione parrebbe più complessa.

La maggiore concentrazione e tensione potrebbero derivare dalla quantità di ruoli che il docente deve svolgere per compiere in modo efficace il proprio lavoro in ambito digitale, tra cui quelli di educatore, valutatore, comunicatore, risolutore di problemi tecnici e comunicativi, utilizzatore e gestore di tecnologia, conoscitore di pratiche didattiche e pedagogiche. Tuttavia, un’altra ipotesi nasce dalle parole dei docenti: la maggiore fatica potrebbe essere in qualche modo correlata alla predilezione dichiarata verso l’insegnamento presenziale? Molti affermano di incontrare maggiori difficoltà nell’“avere il polso” della classe perché gli studenti non sono presenti, li vedono attraverso lo schermo o non li vedono proprio; ciò metterebbe in discussione il ruolo di comunicatore e motivatore, che funziona e a cui sono abituati

in un paradigma presenziale, ma in un contesto diverso non sembra sortire gli stessi effetti.

I paradigmi validi per la didattica face-to-face non funzionano altrettanto bene in un'aula virtuale e lo stesso vale per la formazione docente che è modellata quasi esclusivamente sull'insegnamento presenziale, con alcune eccezioni, come il Master ELIIAS dell'Università per Stranieri di Siena, nonostante le palesi differenze tra le due modalità. In questo senso è chiaro che le strategie e i meccanismi del presenziale non possono coniugarsi in modo equivalente in un contesto di aula virtuale.

Se l'insegnamento linguistico online viene trattato con aspettative, obiettivi e categorie propri di una modalità presenziale, rimarrà sempre ancillare e non potrà mai reggere il confronto, continuando ad alimentare solo reticenze.

### *Bibliografia*

- Amarasinghe, Ishari, Hernández-Leo, Davinia e Ulrich Hoppe Heinz. 2021. "Deconstructing orchestration load: comparing teacher support through mirroring and guiding", *Intern. J. Comput. - Support. Collab. Learn* 16: 307-338, <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09351-9>.
- Budzinska, Katarzyna & Majchrzak Olga (eds). 2021. *Positive psychology in second and foreign language education*. Cham: Springer.
- Carruana Martin, Adrián & Ortega-Arranz, Alejandro & Alario-Hoyos, Carlos & Amarasinghe, Ishari & Davinia, Hernández-Leo & Delgado-Kloos, Carlos. 2022. "Scenario for Analysing Student Interactions and Orchestration Load" in *Collaborative and Hybrid Learning Environments*. 10.1007/978-3-031-20218-6\_21.
- de Dios Martínez Agudo, Juan. 2018. *Emotions in second language teaching: Theory, research and teacher education*. Cham: Springer.
- Dewaele, Jean Marc, Albakistani, Alfaf e Kamal Ahmed, Iman. "Is Flow Possible in the Emergency Remote Teaching Foreign Language Classroom?", *Educ. Sci.* 2022a, 12, 444.
- Dewaele, Jean Marc., Albakastani, Alfaf e Kamal Ahmed, Iman. "Levels of Foreign Language Enjoyment, Anxiety and Boredom in Emergency Remote Teaching and in in-person classes". *Lang. Learn. J.* 2022b.10.3390/educsci12070444
- Gkonou, Christina., Dewaele, Jean Marc, & King, Jim. (Eds.). 2020. *The emotional rollercoaster of language teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hagenauer, Gerda., Hascher, Tina, & Volet, S. E. 2015. "Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship". *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>
- Nguyen, Dinh Thien Bao. 2022. "The role of CALL in the ecology of language teachers' well-being and professional development". In Birna Arnbjörnsdóttir, Bédi Branislav, Linda Bradley, Kolbrun Friðriksdóttir, Holmfriur Garðarsdóttir, Shouesny, Thouesny, & Matthew James Whelpton (a cura di), *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL 2022*: 292-296. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2022.61.1473>

Pennington, Martha. C., & Richards, Jack. C. 2016. Teacher identity in language teaching: Integrating personal, contextual, and professional factors.

RELC Journal, 47(1), 11-9. <https://doi.org/10.1177%2F0033688216631219>.

Prieto, L. P., Sharma, K., & Dillenbourg, P. 2015. "Studying teacher orchestration load in technology enhanced classrooms". In G. Conole, T. Klobučar, C. Rensing, J. Konert, & É. Lavoué (Eds), *Design for teaching and learning in a networked world* (pp. 268–281). Springer.

Proietti Ergün, A. L., Dewaele, J.-M., "Do well-being and resilience predict the Foreign Language Teaching Enjoyment of teachers of Italian?", *System*, Volume 99, 2021, <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>.

Puntil, Donata. 2019. "Becoming a Language Professional in Higher Education: A Psychosocial Case Study." In Matilde Gallardo (ed.), *Negotiating Identity in Modern Foreign Language Teaching*, London 2019. Palgrave Macmillan Cham, pp. 91-116.

Shafiee, Zahra., Marandi, S. Susan., & Mirzaeian, Vahid Reza. 2022.

"Teachers' technology-related self-images and roles: Exploring CALL teachers' professional identity". *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10125/73472>

Susanto, Susanto, Arifani, Yudhi. 2023. "Beliefs and Emotions on Becoming a CALL Teacher: A Narrative Inquiry of Personal– Professional Growth". *CALL-EJ*. 24. 25-40.

Song, Juyong. 2022. "The emotional landscape of online teaching: An autoethnographic exploration of vulnerability and emotional reflexivity", *System*, Volume 106, <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102774>.