

## 9. MOOC e varietà linguistiche: un percorso per lo sviluppo della competenza diafasica

*Elena Tombesi, Veronica Bagaglini\**

**Abstract:** For just over a decade, the MOOC has been a valuable online learning resource, but it requires a rethinking of traditional teaching in view of a technological environment at the service of the user (Dennis, 2012; Villarini, 2020). The contribution aims to illustrate, starting from our field experience, a didactic path of Italian language dedicated to increasing the understanding and production of written texts and, above all, to the development of diaphasic competence. The contribution gives space to the observation of the potential and criticalities that have characterized the phase of design and implementation of the MOOC aimed at incoming university students, enrolled in the Degree course in Intercultural Linguistic Mediation of the University of Bologna with the aim of organizing a self-study path of *literacy competence* through inductive teaching approaches on texts and set on some key themes: the recipient of the message, the change of register, the communicative situation. The design of the MOOC has determined a long reflection and a continuous comparison between traditional teaching, guided in the classroom, and a distance teaching based on self-learning. The purpose of the contribution is to illustrate the important opportunity that the MOOC constitutes as a digital and online tool to educate to the linguistic variety (in line with the vision of a didactic use of tools and texts of the network, cf. Cantoni, Fresu 2020) which other digital tools, such as social networks, seem to adversely affect, at least as regards the perception of the diaphasic dimension in young students (Lubello, 2017); at the same time, we will demonstrate how its design has also had a positive influence on the renewal of traditional teaching.

**Keywords:** LMOOC; Diaphasic Competence; Literacy Competence; Linguistic Variety; Textuality.

### 1. Introduzione

I MOOC (Massive Open Online Course) si sono ormai affermati nell'ambito delle OER (Open Education Resources)<sup>1</sup> dell'istruzione superiore, in particolare di quella universitaria, come corsi alternativi a quelli tradizionali o come loro integrazione. La loro nascita si deve alla sentita necessità di ampliare e, allo stesso tempo, modificare l'offerta formativa e il modo di proporre a una società in movimento, sempre *connessa* grazie a internet, nella quale il sapere non è più arginato all'interno di istituti predefiniti e istituzi-

\* Elena Tombesi si è occupata dei paragrafi 2.3., 3, 3.1., 3.2; Veronica Bagaglini si è occupata dei paragrafi 1, 2.1, 2.2. Il paragrafo 4 è frutto della collaborazione delle due autrici.

<sup>1</sup> In realtà, sulla opportunità di considerare i MOOC come risorse OER si vedano almeno Banzato (2012: 11-33) e Stracke et al. (2019: 331-341).

onalmente riconosciuti, ma esonda nel mondo digitale (Siemens, 2013: 5). Il MOOC si propone come “a middle ground for teaching and learning between the highly organised and structured classroom environment and the chaotic open web of fragmented information” (Siemens, 2013: 6).

L'acronimo porta in sé le sue peculiari caratteristiche: si tratta di corsi (*courses*) destinati a un largo numero di utenti (*massive*), aperti a tutti (*open*) e si svolgono online (*online*)<sup>2</sup>.

Dalla loro prima apparizione, avvenuta nel 2008<sup>3</sup>, il numero dei corsi MOOC messi a disposizione sul web è aumentato considerevolmente di anno in anno (Baturay, 2011: 427-428; Strake et al., 2019: 334-335)<sup>4</sup>. Dopo una relativa stabilizzazione, l'interesse verso il loro sviluppo e consumo è cresciuto durante il periodo pandemico: nel 2021 gli iscritti hanno raggiunto circa i 220 milioni (cfr. Goglio, 2022: 195, che riporta i dati di *Class Central*<sup>5</sup>).

Attualmente, i corsi MOOC si presentano secondo due tipologie primarie. La prima è di stampo connettivista ed è per questo denominata cMOOC: si basa su un apprendimento collaborativo, ottenuto dallo scambio di conoscenze, competenze e materiali di studio da parte di un'ampia rete di studenti e di docenti che limitano la loro interazione coi primi al ruolo di facilitatori (cfr. Banzato, 2012: 22-26). La seconda è stata sviluppata successivamente, prende il nome di xMOOC e sembra recuperare online una didattica più tradizionale, simile a quella dei corsi universitari *off line* (Sokolik, 2014: 18): il docente non si limita a facilitare il processo di formazione ma trasmette i contenuti disciplinari, spesso tramite una lezione frontale videoregistrata, allo studente, che ascolta e si esercita. Sebbene il MOOC sia nato da un esperimento connettivista, la maggior parte dei MOOC disponibili oggi è di questo secondo tipo. Il loro successo si deve probabilmente all'ampio numero di iscrizioni che ottennero tre corsi della Stanford University nel 2011, tenuti da Andrew Ng, Peter Norvig, Sebastian Thrun e Jennife Widom (Ng, Widom, 2014: 34; Goglio, 2022: 195) e al fatto che i cMOOC suscitano perplessità su più livelli, tra cui la validità del materiale condiviso tra pari.

In generale, le caratteristiche del tipo più diffuso sono le seguenti: i corsi si presentano come un insieme di videolezioni (tra i 5 e i 15 minuti) ed esercizi, che si realizzano come test a risposta multipla (i più frequenti), domande a

<sup>2</sup> Molte di queste caratteristiche sono state oggetto di riflessioni sulle loro effettività: non è chiaro, infatti, quale sia il limite minimo per considerare il numero di iscritti massive; spesso i corsi non sono aperti a tutti ma richiedono un pagamento; talvolta i corsi possono essere scaricati e svolti off line. Cfr. Stracke et al. (2019: 331-341).

<sup>3</sup> Sull'esperienza del primo corso MOOC (CC08), cfr. Siemens (2013: 5-7).

<sup>4</sup> Già nel 2012, il veloce sviluppo di organizzazioni e piattaforme online dedicate alla formazione aveva spinto Laura Papano, sul New York Times, a intitolare *The year of the MOOC* il suo articolo sulla rivoluzione digitale dell'insegnamento e dell'apprendimento negli USA.

<sup>5</sup> I numeri relativi agli studenti iscritti, i corsi attivati, etc. sono disponibili al seguente link: <https://urly.it/3yb3b>.

risposta aperta o compiti più complessi; mentre gli esercizi a risposta multipla prevedono una correzione automatica, la correzione delle domande aperte e dei compiti complessi avviene, solitamente, tra pari<sup>6</sup>. Alle sezioni di lezioni ed esercizi, si aggiungono spesso un *forum*, un *Q&A* e una piattaforma *wiki* disposta per la collaborazione tra gli studenti e tra studenti e docente del corso, in una comunicazione aperta e pubblica. La previsione della loro durata (basata su un calcolo delle ore considerate necessarie per la visione delle lezioni, lo studio dei materiali e il completamento delle esercitazioni) varia dalle 5 alle 12 settimane (cfr. Baturay, 2015: 427-433): a volte i corsi sono aperti e chiusi entro precisi limiti temporali, altre volte, invece, sono ricorsivi (Fontanin & Pantò, 2019: 81). Rimane infatti allo studente la scelta della quantità di tempo che intende dedicare al corso.

Se inizialmente, anche a livello mediatico (Goglio, 2022: 195), i MOOC sono stati considerati positivamente quali strumenti di una rivoluzione innovativa e democratica della formazione, con il passare degli anni l'entusiasmo iniziale (nonostante il rinnovato interesse del 2020/2021) è venuto meno e sono stati sollevati numerosi dubbi sulla loro efficacia formativa e sulla loro capacità di democraticizzazione dell'istruzione. In particolare, perplessità sono state avanzate sulla mancanza di un modello pedagogico chiaro<sup>7</sup> e sulle modalità di accesso ai corsi: non è prevista infatti alcuna guida alla selezione dell'insegnamento, di cui rimane responsabile il singolo studente, il quale non sempre in grado di valutare oggettivamente il suo livello di competenza e conoscenza in una determinata disciplina e, di conseguenza, di prevedere l'accessibilità e la difficoltà del corso rispetto alle sue capacità. Ne deriva che una partecipazione produttiva ed efficace, in termini di obiettivi formativi, è davvero possibile solo per quegli studenti che abbiano una profonda consapevolezza delle proprie conoscenze, delle proprie mancanze e della quantità di impegno che sono disposti a investire nel corso (Garito, 2013: 16-22): qualità che riguarda solo persone con un alto grado di istruzione (Goglio, 2022: 198-199). Infatti, il tasso di abbandono dei corsi è molto elevato (Yuan & Powell, 2013).

Nonostante le incertezze, i MOOC continuano comunque a essere sviluppati in tutto il mondo. Le tre maggiori piattaforme sono le statunitensi Coursera, edX e l'europea FutureLearn (Goglio, 2022: 195; Goglio & Nascimbeni, 2022: 82-96).

In Europa, le iniziative sono molteplici e variegate, dipendenti dai singoli Stati nazionali dell'Unione Europea, e investono più attori, tra cui le università: si ha conseguentemente una offerta formativa molto ampia e diversifi-

<sup>6</sup> Negli ultimi anni sono stati sperimentati software di intelligenza automatica in grado di valutare autonomamente il compito, ma è stato usato in prevalenza per compiti di ambito informatico, nello specifico la scrittura di codici.

<sup>7</sup> Sul problema della valutazione pedagogica dei MOOC, si veda Shah et al. (2023: 138-161).

cata, ma, allo stesso tempo, non omogenea, che rende il panorama dell'educazione a distanza decisamente frammentato (Goglio, 2022: 197)<sup>8</sup>.

Per quanto riguarda l'Italia, si contano almeno due piattaforme principali di e-learning che propongono corsi MOOC gratuiti a un largo pubblico: Federica Web Learning, nata nel 2008 su iniziativa dell'Università Federico II di Napoli, e EduOpen, attiva dal 2016 grazie alla collaborazione tra le diverse università italiane con il supporto del MIUR<sup>9</sup>.

Inoltre, i singoli atenei italiani sempre più spesso propongono corsi MOOC coi quali arricchiscono la tradizionale offerta formativa dei corsi di laurea. Alcuni di questi si avvalgono di piattaforme ben note, con le quali collaborano, per esempio la statunitense Coursera (Cesareni et al., 2014: 153-176), e l'italiana EduOpen; altri, invece, sono ospitati dalle piattaforme di e-learning adottate dagli atenei, come Moodle. Non bisogna poi dimenticare realtà telematiche come UNINETTUNO, che è stata pioniera nell'apprendimento a distanza in Italia.

All'interno dell'Università, poi, anche i singoli dipartimenti progettano e creano MOOC specifici, inerenti agli insegnamenti dei corsi di laurea ai quali afferiscono. Se alcuni di questi si rivolgono a tutti coloro che abbiano un interesse specifico su un determinato argomento, in altri, i destinatari sono individuati entro una categoria precisa, quella degli studenti dei corsi di laurea del dipartimento. In questi casi, l'obiettivo è quello di offrire risorse aggiuntive agli insegnamenti tradizionali, rispondere alle differenziate esigenze di un'ampia classe di studenti e migliorare l'apprendimento dei singoli. Il MOOC, così, non sostituisce il corso tradizionale, le lezioni in aula e lo studio dei materiali previsti, ma lo coadiuva. Infatti, si cerca di rispondere a esigenze specifiche, ben conosciute grazie all'esperienza didattica<sup>10</sup>, ma che non riescono ad essere soddisfatte in aula, dato l'alto numero di studenti e la varietà dei bisogni.

In questo contributo presentiamo un MOOC che ricade in questo tipo di corso online dipartimentale, sviluppato come risorsa aggiuntiva principalmente per una classe specifica di studenti e per un insegnamento specifico: le matricole del corso di laurea di Lingue e tecnologie per la comunicazione interculturale del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna (nella sede di Forlì) per l'insegnamento di Lingua Italiana.

<sup>8</sup> Per un elenco delle piattaforme che offrono MOOC, in Italia e nel mondo, cfr. Fontanin, Pantò, 2019: 81-90.

<sup>9</sup> Cfr. <https://urly.it/3yb3h>.

<sup>10</sup> Rimane il problema della loro qualità. Infatti, nonostante la CRUI, nel 2014, abbia condotto un'indagine su potenzialità e criticità dei MOOC erogati dalla quale, nel 2017, era derivata la proposta di istituire un osservatorio al riguardo, attualmente continua a mancare un istituto che valuti in maniera oggettiva e al di sopra delle parti la qualità di tali corsi (Fontanin & Pantò, 2019: 91).

## **2. Il MOOC di Lingua Italiana: una risorsa aggiuntiva per futuri mediatori e traduttori**

### **2.1. MOOC e insegnamento linguistico**

Inizialmente, e fino almeno al 2013, i MOOC sono stati considerati inappropriati all'apprendimento linguistico, poiché ritenuti strumenti che non consentono agli studenti di avere quelle condizioni ottimali allo sviluppo della conoscenza e della competenza grammaticale (Sokolik, 2014: 16-17): per esempio, manca una concreta interazione sociale, frammentata dalla virtualità (Zhang & Sun, 2023: 356). Negli anni successivi, tuttavia, forse anche per motivi di profitto<sup>11</sup>, le maggiori piattaforme per la formazione a distanza hanno cominciato a proporre sempre più spesso MOOC dedicati alle lingue, rinnovando e superando l'insegnamento linguistico a distanza che si era sviluppato con le Computer Assisted Language Learning (CALL) (Sokolik 2014: 19-20): i cosiddetti LMOOC (Language MOOC). Questi ultimi hanno avuto più frequentemente come oggetto di studio le lingue straniere (in particolare l'inglese) (Sharova et al., 2021: 424), mentre rari sono i LMOOC orientati al miglioramento e all'esercizio della lingua materna o comunque della lingua nelle sue varietà più alte (che non si sia l'inglese scritto accademico, come si vedrà successivamente) (Fang et al., 2019: 1-19; Zhang & Sun, 2023: 361).

Nello studio del maggio 2022 di Sharova et al. (2022: 421-429) si contavano almeno 5.159 LMOOC per l'apprendimento di 21 lingue (Sharova et al., 2022: 421-423)<sup>12</sup>.

La maggior parte dei LMOOC sfrutta il tipo xMOOC, anche perché nell'insegnamento della lingua la guida dell'insegnante, nelle varie fasi di apprendimento, risulta essere fondamentale (cfr. Sokolik, 2014: 22; Kwak, 2017: 138-155; Zhang & Sun, 2023: 363). Rispetto agli altri corsi di questo tipo, tuttavia, i LMOOC presentano caratteristiche proprie: propongono agli studenti una maggiore quantità e varietà di contenuti (sia in termini di esercizi e attività, sia in termini di materiali di studio) e offrono lezioni nelle quali si cerca di recuperare quell'immersione dell'utente nel contesto linguistico oggetto di studio di cui si lamentava la mancanza (Zhang & Sun, 2023: 356; 363).

È interessante notare che, in generale, la didattica sviluppata in questi corsi si basa spesso su testi scritti<sup>13</sup>. Dato anche il contesto di alta formazione e

<sup>11</sup> Per l'importanza che invece ebbero alcune pubblicazioni sullo sviluppo e la diffusione di LMOOC, cfr. Zhang e Sun (2023: 356-371), che riportano anche una ampia bibliografia sul tema.

<sup>12</sup> E già nel 2022, si scriveva nell'articolo che "this number is approximate, as online language courses are constantly being developed in different countries, reorganizations, universities, etc." (Sharon et al., 422).

<sup>13</sup> Tra il 2017 e il 2018, maggiore attenzione e sforzi didattici sono stati rivolti dagli studiosi sia alla scrittura, sia alla lettura. Cfr. Fang et al. (2019: 14).

l'alto tasso di partecipanti universitari, inoltre, alcuni dei LMOOC sono orientati specificatamente alla scrittura accademica (Fang et al., 2019: 10-11; 14).

I progetti di LMOOC per l'apprendimento dell'italiano sono molteplici. La maggior parte è dedicata ad apprendenti stranieri, soprattutto principianti: tra quelli attualmente attivi<sup>14</sup>, per esempio, si possono menzionare *Introduction to Italian language* (presente sulla piattaforma FutureLearn e sviluppato dall'Università per Stranieri di Siena, arrivato alla sua decima edizione)<sup>15</sup>, *Italian language and culture* (presente su Federica WebLearning), *Benvenuti in Italia. Orientarsi con l'italiano* (prodotto dall'Università di Bologna); per i livelli più avanzati, si trovano poi i corsi *Italiano accademico per studenti slavofoni* (prodotto dall'Università per Stranieri di Perugia, presente su EduOpen e parte del progetto Erasmus+ LMOOCSLAV) e *L'italiano accademico* (su Federica WebLearning). Per apprendenti L1, la maggior parte è inerente al recupero di competenze di lingua italiana funzionali all'accesso all'università, come *Competenze testuali per il recupero degli OFA* (di Federica WebLearning), o hanno per obiettivo una riflessione metalinguistica, come *La grammatica che migliora la vita* (dell'Università Ca' Foscari), in alcuni casi con prospettive su questioni particolari, come, nel caso di *Linguaggio, identità di genere e lingua italiana* (dell'Università Ca' Foscari), quelle di genere. Alcuni MOOC si occupano anche della storia dell'italiano e delle sue varietà (come *Tendenze dell'italiano contemporaneo* e *Comprendere l'italiano: passato, presente e futuro* presenti sulla piattaforma di FedericaWebLearning).

Numerosi altri progetti sono poi ancora in fase di sviluppo, alcuni dei quali presentati anche durante la Conferenza *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges* tenuta a Napoli il 26-29 settembre 2023 e descritti in questo volume.

I LMOOC sembrano dunque poter essere sfruttati per molteplici scopi relativi all'apprendimento della lingua e della sua storia: dall'insegnamento del lessico, della grammatica, della testualità alla riflessione metalinguistica e all'uso del linguaggio, sia per studenti L2 sia per studenti L1, superando quell'iniziale (sebbene ancora maggioritaria) tendenza a presentare la lingua come un unicum, nella sua sola varietà standard, proponendo una visione monolitica della lingua, in cui viene meno la differenziazione su base diastratica, diamesica e diafasica (Kwak, 2017: 138-139; 149).

Questa loro duttilità è stata sfruttata anche per il MOOC che presentiamo in questo contributo: il suo fine è sviluppare competenze linguistiche per la comprensione e la scrittura di testi di diverso tipo e diversa varietà, in particolare sull'asse diafasico.

<sup>14</sup> Attivi al momento in cui si scrive: 16 novembre 2023.

<sup>15</sup> Sul concetto di Unità Didattica Digitale su cui si basa si veda La Grassa (2021: 29-50).

## 2.2. Il corso di lingua italiana

L'insegnamento di *Lingua Italiana* nel suo svolgimento tradizionale, in aula, è distinto in due moduli: il modulo A si incentra sulla morfologia, sul lessico, sulle varietà e sulla storia della lingua italiana; il modulo B si focalizza sulla testualità, con una particolare attenzione alla varietà diamesica e diafasica.

La conoscenza e la competenza linguistica degli studenti sono verificate più volte lungo l'insegnamento: all'inizio, con un test d'ingresso che ha lo scopo di verificare il livello di comprensione del testo, nei suoi contenuti espliciti e impliciti e nei legami logici che instaurano le sue parti; successivamente, nel modulo B, attraverso alcune esercitazioni di comprensione e produzioni scritte di tipi testuali diversi (soprattutto espositivi e argomentativi).

Dai test e dalle esercitazioni è stato notato che gli studenti generalmente hanno serie difficoltà, sia nella comprensione sia nella elaborazione di un testo: la loro *literacy competence* sembra non essere adeguata al livello di educazione al quale sono giunti.

Nel nostro corso sono stati osservati fenomeni ben noti alla letteratura sul tema: gli studenti presentano un vocabolario limitato, trovano difficoltà nel delineare le relazioni logiche tra le diverse parti del testo, non riescono a riconoscere il contenuto implicito (neppure quello metaforico e ironico), il loro approccio al testo è fortemente legato alla propria esperienza personale.

A livello di comprensione, ciò si traduce nella incomprensione di intere porzioni di testo, per la mancanza di conoscenze lessicali e di interpretazione delle relazioni logiche; inoltre, l'interpretazione del testo prevale sul messaggio del testo stesso: si rinuncia a ricercare il significato inteso dall'autore per proiettare ciò che si conosce già sull'argomento trattato in maniera acritica.

Al livello di composizione, invece, tali tendenze portano a una scrittura in cui prevale un lessico comune, informale (talvolta basso), un sovrauso della paratassi (che deriva dall'incapacità di adoperare adeguatamente i connettivi) e, ancora una volta, l'esperienza e l'opinione personale sono il contenuto predominante nel testo anche quando non sono richieste (Sobrero, 1991: 1-13).

I dati, comunque, non sorprendono, dal momento che coincidono con le rilevazioni nazionali di enti di ricerca come l'INVALSI e l'OCSE<sup>16</sup>, che da anni mostrano un progressivo declino delle competenze degli scolari, in tutti i gradi di scuola. I dati INVALSI del 2023 riportano che addirittura il 49,7% degli studenti della scuola superiore di secondo grado non raggiunge la soglia minima di comprensione di un testo<sup>17</sup>. Inoltre, è ben nota agli studiosi la

<sup>16</sup> Per i dati si può far riferimento al seguente link: [urly.it/3yv1n](https://urly.it/3yv1n).

<sup>17</sup> Cfr. Rapporto INVALSI 2023, 12 luglio, disponibile al seguente link: <https://urly.it/3ysqc>.

mancanza negli studenti universitari di un'adeguata distinzione tra varietà diamesiche e varietà diafasiche, che spinge a un generale appiattimento della scrittura su una varietà informale vicina al parlato, sulla quale esercita forse un impatto negativo anche l'abitudine dei più giovani alla scrittura tipica dei social network, dialogica (Alfieri, 2017: 91-125).

Data la condizione di partenza degli studenti, portare avanti i contenuti del corso, di livello universitario, è complesso: più volte è necessario soffermarsi su concetti grammaticali che dovrebbero essere stati ormai acquisiti dopo tredici anni di scuola (come quelli di soggetto, di subordinata e coordinata) e spiegarli per andare avanti con la lezione.

Si è pensato perciò di costruire uno strumento che potesse coadiuvare il lavoro del docente in aula e migliorare la *literacy competence* attraverso il raggiungimento di due obiettivi: 1. recuperare le competenze di base; 2. esercitare tali competenze con una varietà di esercizi, sia di comprensione sia di scrittura. In tutti e due i casi, lo strumento avrebbe dovuto tener conto della varietà diafasica e diamesica.

Si è optato per un corso MOOC, affinché gli studenti potessero avere a disposizione un laboratorio virtuale nel quale trovare le informazioni utili ed esercitarsi sempre ed ovunque.

Nel processo del suo sviluppo, il team predisposto alla sua ideazione e creazione si è incontrato più volte per selezionare gli obiettivi e individuare le modalità (presumibilmente) migliori per elaborare le lezioni, i tipi di esercizi e di correzione (cfr. Balboni, 2014: 194-195). Una lunga riflessione ha riguardato anche i tempi e i modi della sua integrazione all'interno del corso tradizionale. È stato deciso di renderlo obbligatorio per coloro che ottengono un punteggio molto basso nel test d'ingresso; allo stesso tempo, il MOOC rimane comunque accessibile a tutti coloro che vogliono svolgerlo per rinforzare le proprie competenze, usufruendone per intero o per singole unità (i tipi *completing* o *drop-ins*, cfr. Kizilcec, Piech & Schneider, 2013: 170-179).

### **2.3. Quale linguistica per futuri mediatori e traduttori**

Il MOOC è progettato al fine di costruire un percorso didattico di lingua italiana dedicato all'accrescimento della comprensione e della produzione di testi scritti attraverso lo sviluppo della competenza diafasica. Fin dalle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento* per i licei del 2010 e dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola d'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012<sup>18</sup> viene sottolineata l'importanza della

<sup>18</sup> Le *Indicazioni nazionali* muovono esplicitamente dalla definizione fornita dal documento europeo redatto nel 2006 e aggiornato nel 2018 sulle otto competenze chiave dell'Unione Europea per l'appren-

dimensione sociolinguistica della lingua, che si realizza anche attraverso l'adattamento della lingua ai diversi contesti d'uso.

La creazione di un percorso didattico di lingua italiana per lo sviluppo della *literacy competence* in futuri traduttori e interpreti è giustificata dall'importanza che la lingua materna ricopre nella formazione di futuri traduttori e interpreti per aiutare loro a riflettere consapevolmente sulla propria lingua madre (Prandi, 2007), competenza difficile da attivare su una lingua seconda (Gatta & Mazzoleni, 2020). La consapevolezza linguistica riguarda “non la capacità di fare, ma la capacità di capire che cosa si fa, e che cosa accade nell'oggetto del proprio fare, nel caso particolare nell'espressione linguistica” (Prandi, 2007: 714). Sulla rilevanza della lingua materna all'interno dei percorsi formativi per l'interpretazione, la mediazione e la traduzione, rimandiamo a Mazzoleni (2011). Ciò che accomuna l'attività dell'interprete e del traduttore è la capacità di *mediare* tra due lingue (e culture) diverse, di comprendere appieno il testo scritto o il discorso orale e di trasferire nella lingua “d'arrivo” le reti concettuali espresse da un testo-discorso nella lingua “di partenza”: “Questo processo è il punto nevralgico dell'attività di un/a mediatore/trice linguistico/a, e su questo processo si deve innestare la specificità del percorso formativo di tale figura professionale, una specificità che deve avere come ambito privilegiato il testo” (Gatta & Mazzoleni, 2020: 184).

La scelta di dedicare un intero MOOC allo sviluppo della competenza diafasica si giustifica con la volontà di accrescere negli studenti una maggiore consapevolezza delle proprie scelte linguistiche e dei tratti che appartengono all'italiano colloquiale e a quello italiano formale. Riflettere sulla dimensione diafasica della lingua significa riflettere sul “campo delle scelte” (Prandi & De Santis, 2011: 29-30): capire concetti come quelli di adeguatezza al contesto, situazione comunicativa, ruoli del mittente e destinatario (*gap status, gap conoscenze*), vincolatività del testo, registro linguistico e scelte lessicali significa sfruttare al meglio un repertorio di opzioni dal quale attingere per compiere la scelta più corretta. Questi sono concetti fondamentali anche per produrre traduzioni più accurate. Prandi, nell'articolo intitolato *Works Preliminary to Translation*, scrive: “la traduzione è una forma di azione che comporta un ventaglio stratificato di scelte, basate su un'attenta analisi delle scelte operate dall'autore del testo originale e su una consapevolezza piena delle loro implicazioni (Prandi, 2007).

---

dimento permanente. Tra queste, la prima competenza chiave è la *competenza alfabetica funzionale* (cfr. EUR-Lex, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018, p. 8), riguardante la capacità dell'allievo di individuare, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma orale o scritta, a seconda dei vari contesti comunicativi.

### 3. L'organizzazione del corso online

Il MOOC costituisce un percorso di autoapprendimento della *literacy competence*, basato su approcci didattici induttivi sui testi. Le manifestazioni testuali contenute all'interno del corso si spostano lungo tutto l'asse diafasico, un *continuum* che va da testi alti e formali a testi digitati, da testi letterari a testi "funzionali", cioè pratici. L'analisi di testi "funzionali" e non solo letterari permette di mettere a fuoco l'importanza del *destinatario* e della *motivazione* della scrittura. Francesca Gatta ha sottolineato a più riprese la difficoltà che gli studenti in entrata all'università hanno a "pensare ad un destinatario e quindi a organizzare le informazioni in maniera leggibile" (Gatta, 2018: 5). L'insegnamento prevede la realizzazione di sei moduli didattici caricati sulla piattaforma Moodle: 1. CLASSIFICARE I TESTI; 2. COERENZA E COESIONE; 3. LINGUA E REGISTRO; 4. IMPLICITI E COMUNICAZIONE; 5. ESERCIZI DI RISCrittURA; 6. COMPrensIONE DEL TESTO. Ogni modulo è organizzato in due sezioni: la prima è costituita da una videolezione di media durata (fino a 15 minuti) nella quale vengono spiegati i principali contenuti teorici dell'unità e mostrati esempi linguistici e testuali attraverso l'uso di diapositive PowerPoint (risorse scaricabili dall'utente). Abbiamo pensato di inserire diapositive, per rendere il video più interattivo ed evitare di renderlo esclusivamente "transmissivo"; la seconda sezione è costituita da una batteria di esercizi (tot. 80) a risposta chiusa (domande a risposta multipla, cloze test, corrispondenze) o - esclusivamente per i moduli 5 e 6 - a risposta aperta (tra cui esercizi di riscrittura, sintesi e di comprensione testuale), per i quali è richiesta la supervisione di un tutor.

Proponiamo quindi agli studenti una *sequenza di fruizione* dei contenuti che possa fungere da indicazione di come dovrebbero essere relazionati gli argomenti di studio, al termine dei quali verrà rilasciato un *badge*. Tuttavia, riteniamo importante non costruire una rigida sequenzializzazione dei contenuti condizionata dall'accesso al modulo successivo solo se si è completato con profitto quello precedente (Dodici, 2020). Lo studente può accedere al corso sia come semplice uditore (*auditing*), sia come utente che completa l'intero corso (*completing*), sia scegliendo di completare una sola unità (*drop-ins*, cfr. Kizilcec, Piech & Schneider, 2013). Riteniamo che questo modello di apprendimento possa educare gli studenti a *scegliere* e ad *autoregolarsi* nel proprio studio, per spingerli a trovare una *strategia operativa* (Pedroni, 2013), in funzione dell'apprendimento, in base alle proprie carenze e alle proprie curiosità. Si è notato, infatti, che l'atteggiamento degli studenti in entrata è ancora molto infantile: ci si aspetta dall'insegnante che venga seguito pedissequamente il testo d'esame, non ci si pone il problema dell'approfondimento, anche quando sia suggerito dal docente.

### **3.1. Gli esercizi del MOOC**

Riportiamo alcuni degli esercizi presenti nel MOOC. Per la maggior parte delle risposte è previsto un breve feedback (risposta corretta/risposta sbagliata), mentre per le domande che richiedono una elaborazione più complessa (domande sugli impliciti e sulla comprensione del testo) viene fornito un commento più esaustivo.

Il primo esercizio riportato (Fig. 1), estratto dall'Unità 1 dedicata alla classificazione dei testi, richiede di individuare lo scopo del testo: l'obiettivo è quello di indurre lo studente a ragionare sulle diverse tipologie testuali (testo descrittivo, informativo, argomentativo) e di relazionarsi con le diverse funzioni testuali. Il secondo esercizio (contenuto nell'Unità 2: coerenza e coesione) chiede allo studente di individuare nel testo tutte le riprese anaforiche riferite all'antecedente, con lo scopo di mettere in luce le diverse modalità di ripresa di uno specifico referente. Nell'esercizio seguente (estratto dall'Unità 3: lingua e registro), si richiede allo studente di riconoscere il registro del testo riportato. Sebbene esistano diverse concezioni del termine registro (cfr. Pancrazi, 1953; Rovere, 1989; Biber, 2006; Coseriu, 2007), si è scelto di adottare nel corso la definizione fornita da Berruto (1987: 139-168), che seleziona tra le variabili della situazione comunicativa (variazione diafasica della lingua), il grado di formalità del testo e la relazione tra gli interlocutori. L'ultimo esercizio qui riportato, contenuto nell'Unità 4, dedicata al rapporto tra informazioni implicite ed esplicite nel testo, prevede l'individuazione della presupposizione corretta. Riflettere sulla presupposizione significa porre l'attenzione dello studente su ciò che il testo non dice espressamente, ma che dà per scontato al fine di permettere al destinatario di comprenderne il contenuto.

Qual è lo scopo del testo?

Articolo di cronaca

**Due gemelli di 14 anni e un amico 15enne rapinano un ragazzo a Rho: "Coltello in mano e minacce, altre vittime denuncino"**

*I tre hanno avvicinato un 17enne mentre rientrava a casa, lo hanno costretto a consegnare il cellulare e - visto che le sue scarpe erano troppo usate - gli hanno intimato di andare in casa e prendere 100 euro. I genitori del ragazzo hanno chiamato la polizia.*

Due gemelli di 14 anni e un loro amico di 15 sono stati arrestati ieri pomeriggio a Rho (Milano) per aver rapinato un ragazzo di 17 anni dopo avergli puntato contro un coltello. I poliziotti del commissariato di Rho sono intervenuti dopo la chiamata al 112 dei genitori della giovane vittima. [...] I tre lo avrebbero accerchiato e, con toni minacciosi, lo avrebbero costretto a seguirli in una stradina isolata dove, puntandogli un coltello, si sarebbero fatti consegnare il telefono cellulare. I rapinatori - a dire del 17enne - avrebbero voluto derubarlo anche delle scarpe, ma poi hanno desistito perché apparivano usate. Gli avrebbero quindi imposto di salire in casa per prendere almeno cento euro, per compensare il mancato prelievo delle scarpe.

Con le prime informazioni i poliziotti hanno rintracciato poco distante dall'abitazione i tre ragazzi, descritti minuziosamente dalla vittima, che l'aspettavano per la consegna dei soldi. I tre ragazzi, due gemelli quattordicenni e il terzo quindicenne, tutti residenti nel comune di Lainate, sono stati accompagnati in commissariato e arrestati per rapina aggravata.

*(La Repubblica, 8 giugno 2023, a cura della redazione Milano)*

Descrivere un fatto accaduto

Informare di un fatto accaduto

Convincere su un fatto accaduto

Unità 1: Classificare i testi

Quali sono le espressioni anaforiche che si riferiscono all'antecedente in grassetto?

**Articolo di cronaca**

La **Venerè di Botticelli** è la testimonial della nuova campagna internazionale di promozione turistica del ministero del Turismo. Campagna presentata da un'entusiasta Daniela Santanchè, la quale non aveva mai sentito parlare della tizia svestita e ha scelto la candidata dopo aver appreso che si trova negli Uffici dal 1815 senza mai essere uscita.

Tizia svestita, la candidata

La testimonial, la quale

Daniela Santanchè, la quale

Unità 2: Coerenza e coesione

Riconosci il registro dei seguenti messaggi: formale, standard, informale.

Dato che ieri non ho studiato un tubo, ho una fifa tremenda che il prof mi becchi.

Standard

Informale

Formale

Unità 3: Lingua e registro

Cosa è dato per scontato nel testo? Individua la presupposizione corretta.

Maia non riesce più ad uscire tutte le sere.

È dato per scontato che Maia ora non riesce più ad uscire tutte le sere.

È dato per scontato che Maia potrebbe essersi fidanzata.

È dato per scontato che Maia prima usciva tutte le sere.

Unità 4: Implicite e comunicazione

Fig. 1 Gli esercizi estratti dalle unità 1, 2, 3 e 4

Gli esercizi di riscrittura dell'Unità 5 (Fig. 2) sono quattro e prevedono due esercizi di riformulazione di testi scritti (due testi e-mail) e due esercizi di riformulazione di testi orali (due interviste). Nei primi due esercizi si richiede di riscrivere il testo per renderlo più comprensibile al destinatario e, in aggiunta, viene mostrato allo studente un modello testuale di riferimento al quale attingere; negli ultimi due esercizi si richiede di riformulare un testo, eliminando i tratti più caratteristici dell'oralità (pause, i ripensamenti, segnali discorsivi, come *ehm, mah, diciamo*) e rielaborandolo in forma scritta.

**Riformula il testo rendendolo più comprensibile per il destinatario.****E-mail del Comune di Rimini ad un cittadino straniero di nome Omar Mehdi**

Con la presente si comunica che il Comune di Rimini ha determinato di utilizzare la riserva di n. 28 alloggi prevista a favore dei cittadini extracomunitari. Secondo l'ordine di punteggio riportato nella graduatoria, risulta che Lei si è collocato in posizione utile per conseguire l'assegnazione di un alloggio. Al fine di verificare, prima di una eventuale assegnazione, la permanenza dei requisiti previsti dalla legge, La invitiamo a contattare con urgenza l'Ufficio del Settore Edilizia Residenziale.

Un cordiale saluto,  
l'amministrazione

Unità 5: es. 1

Dall'orale allo scritto. Trascrivi il discorso del filosofo Umberto Galimberti, elimina i tratti tipici dell'oralità e rielabora il testo per renderlo adatto ad essere pubblicato su una rivista.



Unità 5: es. 4

**Fig. 2** Esercizi estratti dall'Unità 5

Infine, l'Unità 6, prevede la somministrazione di due testi scritti, un testo argomentativo del giornalista Michele Serra e intitolato *In memoria di Uno, il cane ucciso dai lupi per salvare il gregge*<sup>19</sup> e un testo esplicativo dal titolo *Traduzione e lingua*<sup>20</sup> della studiosa Carla Marelo. Gli esercizi proposti in questa unità consistono in un riesame di tutti i contenuti approfonditi nelle unità precedenti. Per ogni testo sono previste domande di competenza lessicale (cloze lessicali), di competenza testuale (domande a risposta chiusa) e di comprensione testuale (domande a risposta chiusa e a risposta aperta). Le domande a risposta riguardanti la comprensione del testo sono tre: due richiedono di riformulare frasi emblematiche del testo, una di riscrivere il tema del testo, cioè la vicenda raccontata dall'autore (Fig. 3). D'altronde, sono molti gli studi che evidenziano le mancanze degli studenti di fronte alla sintesi e alla riformulazione di un testo<sup>21</sup>. Riformulare significa comprendere pienamente il testo che si ha di fronte, esplicitare i rapporti logici e gli impliciti: "la riformulazione, infatti, costringe a ragionare sui contenuti (informazioni, intenzione comunicativa, lingua) del testo originale e del testo prodotto, e dunque – in quanto esercizio continuo di approssimazione – obbliga a una attenta riflessione sul lessico e sulle strutture sintattiche dei propri testi" (De Santis & Gatta, 2013: 436).

<sup>19</sup> Michele Serra, *In memoria di Uno, il cane ucciso dai lupi per salvare il gregge*, in "La Repubblica", 16 giugno 2021.

<sup>20</sup> Carla Marelo, *Traduzione e lingua*, in "Enciclopedia dell'italiano", 2011, disponibile al seguente link: <https://urly.it/3ysqhq>.

<sup>21</sup> Desideri et al. (2010); Serianni (2013); De Santis & Gatta (2013), solo per citarne alcuni.

**Riassumi solo il tema, cioè la vicenda raccontata dall'autore. (max 3 righe)**

Unità 6: testo 1, dom. 6

**Riformula la frase "più distanti sociologicamente o diacronicamente sono i pubblici, più l'adattamento richiede efficacia". (max 2 righe)**

Unità 6: testo 1, dom. 9

**Riformula la frase "non induce a riflessioni ragionevoli sul grande cerchio della vita".**

Unità 6: testo 2, dom. 18

**Fig. 3** Domande di riformulazione estratte dal MOOC

### **3.2. I primi risultati**

Ciò che emerge dai primi risultati sul MOOC è confortante: il corso è stato completato da tutti gli studenti per i quali la partecipazione era obbligatoria e dalla maggior parte di quelli per i quali la partecipazione al corso online era stata solo consigliata. In totale gli iscritti al corso sono stati 65 studenti. Non abbiamo riscontrato nessun caso di abbandono, nemmeno da parte dei frequentanti che, avendo superato il test di ingresso, non avevano l'obbligatorietà di farlo per accedere all'esame. Probabilmente ciò è dovuto al fatto che, rispetto ad altri MOOC con alti tassi di abbandono, la risorsa si inserisce in un contesto specifico, ben delineato: l'insegnamento è infatti parte di un corso di studi in cui gli studenti sono obbligati a superare tutti gli esami al fine di concludere il loro percorso accademico. La fruizione del MOOC, perciò, sembra dipendere sia dall'interesse dello studente verso i suoi contenuti, sia dall'utilità che la risorsa ha riscosso come valido strumento di studio, in preparazione dell'esame finale.

Per ognuna delle sei unità di cui si compone il corso, in media, gli studenti hanno ottenuto un punteggio complessivo tra i 7 e gli 8 punti su un massimo di 10, mostrando, dunque, una prestazione superiore alla sufficienza. Le unità che sembrano aver causato maggiori difficoltà sono l'unità 1 (Classificare i testi) e l'unità 2 (Coerenza e coesione). Rispetto all'unità 1, ciò potrebbe dipendere dal fatto che gli studenti non sembrano in grado di destreggiarsi tra tipi testuali diversi, forse per via del lungo retaggio scolastico che si basa perlopiù sulla tradizione letteraria. Dedicare un'intera unità all'osservazione delle tipologie testuali sembra quindi un'attività necessaria. Rispetto all'unità 2 (coerenza e coesione) i dati non ci sorprendono: le carenze si riflettono

soprattutto sul piano della coesione. Gli studenti hanno difficoltà nell'individuare il tipo di relazione logica introdotta dal connettivo, cioè di compiere un'adeguata riflessione metalinguistica sul testo e di esplicitare il legame logico tra le frasi. Inoltre, gli studenti faticano a valutare con efficacia l'adeguatezza del connettivo rispetto al tipo testuale. Ciò si riflette inevitabilmente sull'abilità di comprensione e produzione testuale. D'altronde, compito del lettore è anche quello di recuperare le informazioni implicite del testo e creare i collegamenti logici necessari per sciogliere ambiguità semantiche (Cignetti et al., 2022: 126). Solo muovendosi con sicurezza tra diversi ambiti del testo, come la coerenza, la coesione, la punteggiatura, il registro, il lessico e la sintassi, funzione, lo studente può acquisire l'abilità della scrittura.

Nel complesso, emerge l'utilità del MOOC come strumento di supporto e potenziamento all'insegnamento tradizionale tenuto in aula: tutti gli studenti che non avevano superato il test d'ingresso a ottobre 2023 e per i quali era previsto il completamento del MOOC, sono stati promossi nell'esame finale di *Lingua italiana*, conseguendo buoni risultati. Ciò dimostra la buona riuscita del corso online e l'importanza di lavorare sulla dimensione diafasica per migliorare negli studenti la competenza testuale, l'abilità di comprensione testuale e di scrittura.

I risultati presentati sono ancora parziali. Ulteriori risultati saranno oggetto di lavori futuri e dovranno tenere conto dell'esito relativo all'esame finale degli studenti: solo incrociando i dati e monitorando il livello iniziale, intermedio e finale dello studente, possiamo avere una prova completa del funzionamento del MOOC e trarre considerazioni definitive.

#### **4. Conclusioni**

Il contributo ha provato a mostrare come la tecnologia dei MOOC possa essere sfruttata per costruire un percorso di autoapprendimento basato su approcci induttivi che serva sia al recupero e allo sviluppo di competenze linguistiche di tipo lessicale e grammaticale, sia all'accrescimento di abilità relative alla comprensione e produzione testuale, con particolare attenzione all'aspetto diafasico.

Il MOOC, inoltre, è stato interpretato come strumento utile a sviluppare un atteggiamento più consapevole e responsabile verso lo studio, diverso da quello al quale sembrano essere stati abituati a scuola. Infatti, molto spesso gli studenti si rivolgono alle docenti per chiedere l'indicazione su quali capitoli o singoli paragrafi del manuale suggerito studiare e se la lettura delle slide e degli appunti siano sufficienti a passare l'esame, attuando dunque la stessa dinamica delle scuole superiori, per cui l'insegnante definiva i capitoli

o paragrafi su cui si sarebbe basata l'interrogazione. La richiesta sui materiali di studio rivela, dunque, una forte dipendenza dello studente dall'insegnante, che può essere in parte accettabile (e forse, in parte, necessaria) nel primo anno di corso ma che deve essere superata in quelli successivi.

Nel MOOC, invece, gli studenti sono spinti a lavorare autonomamente, ad assumersi la responsabilità (almeno in parte) di tempi e modi di apprendimento, a sviluppare una consapevolezza e una riflessione critica su di sé e sul modo con il quale si organizza il proprio studio. È chiaro che il docente dovrà comunque affiancarli nel loro percorso e dare quegli strumenti critici di analisi dei problemi utili alla loro risoluzione in accordo con il campo disciplinare di riferimento; non dovrà però sostituirsi ad essi.

È da aggiungere che questo atteggiamento deriva anche da una certa deresponsabilizzazione verso l'accrescimento culturale. In generale, da una parte, gli studenti tendono ad assumere il ruolo di *consumatori*, per cui fine ultimo dello studio universitario non è l'acquisizione di conoscenza e competenza (con tutti i risvolti che ciò comporta in campo civile oltre che professionale) ma l'ottenimento di un voto o dei crediti; i docenti, dall'altra, si sentono costretti a trovare i mezzi e i modi più diversi per rendere *piacevole* lo studio, *disimpegnando* verso la crescita culturale e l'esperienza di formazione per facilitare il percorso e l'acquisizione del titolo. Si tratta di un cambiamento avviato da tempo e che coinvolge tutti i gradi dell'istruzione, sul quale sarebbe bene, forse, avviare un'analisi e una discussione approfondita.

Per ora il MOOC, come detto, è in fase di sperimentazione e non presenta, al momento, una parte destinata alla collaborazione tra pari, su cui è stata avviata però una riflessione: gli studenti, infatti, faticano a collaborare tra loro già in presenza, nelle esercitazioni in aula; non è chiaro se ciò avvenga per motivi di tipo sociologico (evitare di lavorare in gruppo) o, più semplicemente (e probabilmente collegata alla prima motivazione), per motivi di economia di lavoro, dal momento che incontrare gli altri e lavorare insieme richiede un impegno ulteriore sia in termini di tempo sia in termini di incontro con l'altro. Nel modulo B, comunque, si prova a sollecitare la collaborazione con compiti ed esercitazioni in gruppo: si chiede, per esempio, di leggere un testo e analizzarlo in gruppi da 4/5 persone e di registrare le riflessioni dei diversi componenti per discuterle poi in aula attraverso il referente oppure di scrivere un testo per un destinatario specifico, come uno dei colleghi, così da confrontarsi sulla scrittura reciproca verificandone la chiarezza. Anche in questo caso, dunque, MOOC e corso si integrano compiutamente.

L'importanza che abbiamo voluto dare all'aspetto dell'autonomia e a quello collaborativo dipende dalla convinzione per cui rendere lo studente autonomo e capace, allo stesso tempo, di interagire con gli altri siano obiettivi

estremamente importanti, sia dal punto di vista della formazione disciplinare sia dal punto di vista più generalmente culturale e sociale.

In questo contesto, la combinazione di tecnologia e lezione tradizionale frontale ha un compito ben preciso, migliorare l'apprendimento agendo su aspetti diversi e con modalità diverse.

Resta da decidere l'eventuale ampliamento del corso: innanzitutto, sarebbe auspicabile l'inserimento di un forum in cui poter condividere dubbi/commenti sugli esercizi svolti e favorire la collaborazione tra studenti; inoltre, il MOOC potrebbe essere implementato sia rispetto ai contenuti delle unità 1 e 2, quelle in cui i risultati sono stati più scarsi, sia in direzione di altre dimensioni di variazioni dell'italiano. Sarà però necessario trovare risorse che possano portare avanti il progetto negli anni, rinnovandolo e migliorandolo rispetto ai risultati già ottenuti.

### **Riferimenti bibliografici**

- Alfieri, G. (2017). Lo stile mutante degli stili del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?. In *Lingue e culture dei media*, 1(1), 91-125. <https://doi.org/10.13130/2532-1803/8682>
- Balboni, E. P. (2014). Migliorare l'efficienza nell'apprendimento linguistico. Progettazione e realizzazione del primo MOOC glottodidattico. *EL.LE*, 3(2), 193-208.
- Baturay, M. H. (2015). An overview of the world of MOOCs. In *Social Behaviour and Political Sciences*, 174, 427-433. [10.1016/j.sbspro.2015.01.685](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.685)
- Bazzato, M. (2012). Saggio introduttivo Open Learning. MOOC tra luci e ombre. In *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 11-33.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Carocci.
- Biber, D. (2006). *University language. A corpus-based study of spoken and written registers*. John Benjamins.
- Cesareni, D., Micale, F., Cosmelli, C., Fiore, F. P., & Nicolò, R. (2014). MOOCs e interazioni collaborative: l'esperienza in "Sapienza". In *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 10, 153-176.
- Cignetti, L., Demartini, S., Fornara, S., & Viale, M. (2022). *Didattica dell'italiano come lingua prima*. Il Mulino.
- Coseriu, E. (2007). *Lingüística del texto. Introducción a la hermenéutica del sentido, Edición, anotación y estudio previo de Óscar Loureda Lamas*. Arco Libros.
- De Santis, C., & Francesca, G. (2013). Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine. In *Studi di Grammatica Italiana*, 31-32, 411-441.
- Desideri, P., Di Battista, T., & Di Nisio, R. (2010). Test autovalutativo e misurazione delle competenze-attitudini degli immatricolandi alla Facoltà di Lingue e Letterature Straniere. In E. Lugarini (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche* (pp. 353-368). Franco Angeli.
- Dodici, S., Reyes, M. C., & Trentin, G. (2020). I-MOOC, un MOOC interattivo personalizzabile nei tempi e nelle sequenze di fruizione dei contenuti: l'opinione dei partecipanti. In *Ita-*

- lian *Journal of Educational Technology*, 28(2), 121-137. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1154>
- Fang, J. W., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2019). Advancement and the foci of investigation of MOOCs and open online courses for language learning: a review of journal publications from 2009 to 2018. In *Interactive Learning Environments*, 31, 1-19. [10.1080/10494820.2019.1703011](https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1703011)
- Fontanin, M., & Pantò E. (2019). I MOOCs, opportunità per la formazione di base e l'apprendimento continuo: una storia (anche) italiana. In *Digitalia*, 14(1), 76-99. <https://digitalia.cultura.gov.it/article/view/2276>
- Gatta, F. (2018). La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore linguistico e di un traduttore. In L. Anderson, L. Gavioli & F. Zanettin (a cura di), *Translation and Interpreting for Language learners (TAIL)*. [https://www.intraline.org/print/article\\_specials/2307](https://www.intraline.org/print/article_specials/2307)
- Gatta, F., & Mazzoleni, M. (2020). Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante". In A. Sansò (a cura di), *Insegnare linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del Convegno SLI (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)* (pp. 181-192). Società di Linguistica Italiana. [10.17469/02104SLI000012](https://doi.org/10.17469/02104SLI000012)
- Garito, M. A. (2013). Alleanze per la conoscenza: i MOOC per un nuovo modello di Università (aspetti positivi e negativi). In T. Minerva & S. Aurelio (a cura di), *Politiche, Formazione, Tecnologie, Atti del Convegno della Società Italiana di e-Learning* (pp. 16-22). Sle-L.
- Goglio, V. (2022). Massive Open On line courses: potenzialità e limiti di una risorsa (quasi) open. In *BRICKs*, 4, 194-200. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/1233>
- Goglio, V., & Nascimbeni F. (2022). MOOCs in Italy: An open and fragmented landscape. In *Italian Journal of Educational Technology*, 30(2), 82-96.
- La Grassa, M. (2021). Un modello operativo per la didattica delle lingue online: l'Unità Didattica Digitale. In *EL LE*, 10(1), 29-52. [10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002](https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2021/01/002)
- Sobrero, A. (1991). Prefazione. In C. Lavinio, & A. Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 1-13). La Nuova Italia.
- Kwak, S. (2017). Approaches Reflected in Academic Writing MOOCs. In *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 138-155. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i3.2845>
- Kizilcec, R., Piech, C., & Schneider E. (2013). Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. In *ACM International Conference Proceeding Series* (pp. 170-179). ACM Press. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>
- Mazzoleni, M. (2011). L'importanza della L1 nella formazione dei traduttori. In G. Massariello Merzagora & S. Dal Maso (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce. Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), 24-26 settembre 2009* (pp. 731-735). Bulzoni.
- Ng, A., & Widom, J. (2014). Origins of the modern MOOC (xMOOC). In F. Hollands & D. Tirthali (Eds.), *MOOCs: Expectations and Reality* (pp. 34-47). Columbia University.
- Pancrazi, P. (1953). Studi sul D'Annunzio. In *Id., Scrittori d'oggi. Segni del tempo*, Serie sesta (1. ed.). Laterza.
- Pedroni, M. (2013). Strategie didattiche e modelli di Learning Objects. In T. Minerva & A. Simone (a cura di), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Atti del IX Convegno Nazionale della Società Italiana di e-Learning* (pp. 35-38). Sle-L Editore.

- Prandi, M. (2007). Works Preliminary to Translation. In *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 39(1-2), 33-59.
- Prandi, M., & De Santis, C. (2011). *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. UTET.
- Rovere, G. (1989). Sottocodici e registri in testi tecnici. In *Rivista italiana di dialettologia*, 13, 135-160.
- Serianni, L. (2013). *Leggere, scrivere, argomentare*. Laterza.
- Siemens, G. (2013). Massive Open Online Courses: Innovation in Education. In R. McGreal, W. Kinuthia & S. Marshall (Eds.), *Open educational resources: innovation, research and practice* (pp. 5-15). Commonwealth of Learning and Athabasca University. <http://hdl.handle.net/11599/486>
- Shah, V., Murthy, S., & Iyer, S. (2023). Is My MOOC Learner-Centric? A Framework for Formative Evaluation of MOOC Pedagogy. In *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 24(2), 138-161. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v24i2.6898>
- Sharova, T., Bodyk, O., Kravchenko, V., Zemlianska, A., & Nisanoglu N. (2022). Quantitative Analysis of MOOC for Language Training. In *International Journal of Information and Education Technology*, 12(5), 421-429. [10.18178/ijiet.2022.12.5.1636](https://doi.org/10.18178/ijiet.2022.12.5.1636)
- Sokolik, M. (2014). What Constitutes an Effective Language MOOC?. In E. M. Monje & M. E. Bárcena (Eds.), *Language MOOCs* (pp. 16-32). De Gruyter Open Poland. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>
- Stracke, C., Doewns, S., Coonole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. In *Open Praxis*, 11(4), 331-341. [10.5944/openpraxis.11.4.1010](https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.4.1010)
- Viale, M., *Esercizi sulla variazione dell'italiano*, 1-6. [http://www.matteoviale.it/pas/esercizi\\_variazione.pdf](http://www.matteoviale.it/pas/esercizi_variazione.pdf)
- Zhang, Y., & Sun, R. (2023). LMOOC research 2014 to 2021: What have we done and where are we going next?. In *ReCALL*, 35(3), 356-371. [10.1017/S0958344022000246](https://doi.org/10.1017/S0958344022000246)
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. JISC CETIS. [10.13140/2.1.5072.8320](https://doi.org/10.13140/2.1.5072.8320)