

LA FORMAZIONE DEI DOCENTI DI ITALIANO L2 ALL'ESTERO: RISULTATI DI UN'INDAGINE INTERNAZIONALE

Letizia Cinganotto¹, Barbara Turchetta²

1. IL PROGETTO DI RICERCA TRA LINGUA, CULTURA ED ECONOMIA

L'indagine i cui risultati parziali vengono qui illustrati è parte di un progetto PRIN, dedicato a lingua e cultura italiana, come elementi propulsori dell'economia e delle relazioni internazionali dell'Italia. La prospettiva solitamente scelta nell'individuazione dei punti di forza culturali che sono alla base della diffusione del prodotto italiano nel mondo, si orienta soprattutto verso ambiti di alta cultura come l'arte, la storia, le bellezze paesaggistiche, la gastronomia. Molto più rara è l'attenzione alla lingua, vista come elemento di valorizzazione del prodotto italiano promosso all'estero. Da una disamina anche poco approfondita della presenza della lingua italiana sia nella promozione commerciale, che nella denominazione di prodotti di ispirazione italiana o di produzione direttamente italiana ma esportati all'estero, risulta invece evidente la rilevanza che l'italiano ha come lingua veicolo di peculiarità estetiche, valori culturali, stile di vita riconoscibili ovunque nel mondo come tipicamente italiani.

Non è sempre immediata tuttavia la considerazione di tali valori nella promozione della lingua italiana all'estero; là dove tale promozione si traduca in una progettualità legata alla formazione linguistica, risulta evidente la scarsa vitalità di un potenziale enorme di valorizzazione della lingua, attraverso quello che la realtà contemporanea italiana manifesta nella produzione industriale, nella capacità manuale insita nelle abilità produttive italiane, nelle conoscenze procedurali e nell'arte dell'ingegno resi manifesti nella produzione artigianale, che è soprattutto una produzione culturale.

L'indagine dedicata alle scuole italiane all'estero e alle sezioni di italiano presenti in numerose scuole straniere operanti in altri Paesi, mira ad individuare e a valutare le scelte didattiche, relativamente alle metodologie di insegnamento della lingua e ai correlati culturali, scientifici, economici e sociali, che dalla didattica della lingua emergono da parte degli insegnanti in classe.

Per tale motivo si è stabilito di raccogliere i primi dati quantitativi sulla base di un questionario rivolto ad insegnanti di lingua italiana all'estero, che fosse focalizzato su ciò che la didattica dell'italiano rappresenta per gli insegnanti stessi, a partire dalle metodologie, dall'aggiornamento sulla lingua, dalle scelte metodologiche e di contenuto proposte.

Le conoscenze degli strumenti digitali sono state investigate per comprendere quanto le nuove tecnologie stiano incidendo sia sulle scelte dei contenuti da proporre nei corsi, sia sull'aggiornamento dei docenti in materia di lingua ma anche di cultura italiana.

¹ INDIRE/Università Telematica degli Studi IUL.

² Università Telematica degli Studi IUL. Il contributo è stato redatto in forma collaborativa dalle autrici. In particolare, Barbara Turchetta è autrice del paragrafo 1 e delle Conclusioni; Letizia Cinganotto è autrice dei paragrafi 2-7.

Alcune pratiche ampiamente diffuse nel mondo come quella del *translanguaging* sono state proposte alla valutazione dei docenti, per comprendere quanto diffuse esse siano e quale sia l'atteggiamento degli insegnanti nei confronti di tali proposte didattiche. L'autovalutazione da operare sui bisogni formativi degli insegnanti stessi fa emergere un quadro di scarsa considerazione delle competenze interculturali degli stessi, che non sono che minimamente considerate, nel quadro più ampio del bilancio delle competenze individuali; per tale motivo, proprio gli aspetti culturali della competenze e dei percorsi formativi proposti dai docenti di italiano all'estero saranno oggetto di ulteriori indagini quantitative e qualitative, nell'ambito del progetto più ampio.

2. L'INDAGINE SUI DOCENTI DI ITALIANO ALL'ESTERO

Il questionario proposto per l'indagine si articolava in 21 domande e mirava a effettuare una ricognizione sulla formazione professionale relativa alla didattica dell'italiano L2 nei vari contesti globali in cui si trovano a operare i docenti di italiano L2. Il questionario è stato somministrato attraverso un *googleform*, in modalità anonima, tutelando i dati sensibili dei partecipanti, che sono stati raggiunti in parte attraverso canali istituzionali (INDIRE, Università Telematica degli Studi IUL, MAECI, Ministero dell'Istruzione, referenti delle ambasciate italiane all'estero), in parte attraverso canali informali (gruppi *Facebook*, *social network*), rappresentando dunque un campione casuale, non censuario e senza alcuna pretesa di esaustività, dato anche il numero limitato di rispondenti in considerazione del carattere globale dell'indagine (290 risposte).

Ampia e variegata la sede di servizio dei partecipanti: dall'Australia agli Stati Uniti, da Malta al Brasile.

Il profilo dei rispondenti è caratterizzato da donne per l'82.8%, uomini per il 16.6% e genere non dichiarato per lo 0.7%.

Altrettanto variegato anche l'ordine di scuola dei rispondenti: il 21.7% insegna nelle scuole primarie, l'11.4% nelle scuole secondarie di primo grado, il 39.7% nelle secondarie di secondo grado e il 27.2% nelle università.

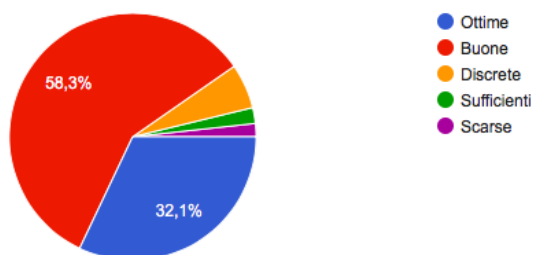
Il 64.5% dei rispondenti dichiara di insegnare italiano L2 come unica disciplina di insegnamento, mentre i restanti dichiarano di insegnare questa disciplina in abbinamento a altre discipline.

Interessante il dato relativo all'autovalutazione delle competenze nella didattica dell'italiano L2: il 58.3% dichiara di avere buone competenze e il 5.9% discrete. Si tratta dunque di una valutazione alquanto oggettiva, che sembra non lasciar spazio a sovrastime che potrebbero falsare gli obiettivi di tutta l'indagine.

Figura 1. *Autovalutazione delle competenze nella didattica dell'italiano L2*

8- Come definiresti le tue competenze nella didattica dell'italiano L2

290 risposte



Tra le varie aree di interesse relative ai bisogni formativi dei docenti di italiano L2 all'estero, i paragrafi successivi focalizzeranno l'attenzione sulla pratica del *translanguaging* e sulla dimensione del digitale, considerate prioritarie nella formazione professionale di questo target di docenti, sulla scia delle Raccomandazioni internazionali da parte della Commissione Europea e del Consiglio d'Europa, nonché in considerazione delle priorità nazionali indicate dal Ministero dell'Istruzione italiano.

3. LA PRATICA DEL TRANSLANGUAGING

Con il termine “translanguaging” ci si riferisce a una pratica pedagogica con implicazioni sociolinguistiche e psicolinguistiche che si è molto diffusa in questi ultimi decenni e che ben esprime la complessità del panorama linguistico della società del XXI secolo. Il termine deriva dal gallese “trawsieithu” coniato da Cen Williams e tradotto in inglese da Colin Baker (2011), che veniva utilizzato in riferimento ad una tecnica didattica che permetteva agli studenti di alternare il gallese e l'inglese nelle varie attività, per esempio leggere in una lingua e scrivere nell'altra.

Williams (1994) ha poi utilizzato il termine *translanguaging* per riferirsi all'uso sistematico di due lingue all'interno di una stessa lezione: «planned and systematic use of two languages inside the same lesson» (Baker, 2011: 288).

Canagarajah (2011: 403) usa il termine *translanguaging* per indicare la «general communicative competence of multilinguals» ma preferisce il termine *codemeshing* per focalizzare l'attenzione sulla mescolanza di diversi sistemi semiotici oltre a quello verbale.

Pennycook e Otsuji (2015) si spingono anche oltre, mettendo in discussione il concetto di lingue discrete e utilizzano il termine *metrolinguism* per indicare una visione di ampio respiro, che superi i confini culturali, storici, politici, andando oltre i concetti di multilinguismo e multiculturalismo.

Con García e Wei (2014) il concetto di *translanguaging* viene ad assumere nuovi significati nell'ambito della linguistica applicata, come sistema trans-semiotico che valorizza la *superdiversity* in cui viviamo e la molteplicità delle esperienze spesso transnazionali che caratterizzano le nostre vite, nonché i contesti sempre più multietnici e multiculturali tipici della nostra società. Il *translanguaging* dunque, «makes visible the different histories, identities, heritages and ideologies of the multilingual language users» (García, Wei, 2014: 137) e mira a mettere in luce l'identità del parlante multilingue, con la sua storia, le sue ideologie, il suo background culturale: «translanguaging enable us to imagine new ways of being and languaging» (ivi: 138). Ispirandosi alla teoria di Grosjean (1982), García e Wei ripropongono il concetto di bilinguismo che non è la coesistenza o la semplice somma di due lingue all'interno di uno stesso parlante: si tratta di meccanismi molto più complessi, in base ai quali il parlante attinge a tutte le sue risorse linguistiche, para-linguistiche e extra-linguistiche per negoziare e interagire con un interlocutore in uno specifico contesto comunicativo.

L'applicazione del *translanguaging* non è ancora pienamente diffusa in ambito internazionale, in quanto, come ampiamente sottolineato da Bourdieu (1991) lo “standard academic language” è in genere solo monolingue, sia nel caso della didattica della L1 che nella didattica delle lingue straniere. Lo *standard academic language* è in genere inteso come monolingue anche nei paesi costituzionalmente dichiarati bilingui.

A partire dai lavori di García e Wei, MacSwan (2017) propone una nuova interessante interpretazione del *translanguaging* e parla di *multilingual perspective on translanguaging*: «We are not all individually monolingual but rather multilingual, with rich internal diversity; as with any person in any community, the richness of the linguistic diversity of multilingual

students should be viewed as a critically important resource promoting their educational success» (MacSwan, 2017: 190): la sua visione parte da una prospettiva multilinguistica che valorizza la ricchezza della diversità linguistica di ciascun parlante, considerandola una risorsa per il successo formativo degli studenti.

La valorizzazione del repertorio plurilingue del parlante è fortemente raccomandata anche in ambito internazionale: si cita a tal proposito il *CARAP, Quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture*³, elaborato dallo European Centre for Modern Languages del Consiglio d'Europa. Il repertorio plurilingue è inoltre ampiamente descritto dal recente *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume* (2020)³, che rappresenta una integrazione e revisione della versione originaria pubblicata dal Consiglio d'Europa nel 2001.

In ambito nazionale si fa riferimento alle Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri (2014), che auspicano la valorizzazione della diversità linguistica degli alunni e alle Indicazioni nazionali per il primo ciclo e Nuovi Scenari, in cui si ribadisce il ruolo del docente e dell'educatore, che ha il compito di educare alla convivenza proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente.

Le potenzialità del *translanguaging* nella didattica sono ampiamente sottolineate da Garcia e Kleyn (2016), che puntano l'attenzione sull'aspetto trasformativo del *translanguaging* nelle pratiche didattiche, nel curriculum e nella valutazione. In riferimento alle pratiche didattiche in particolare, si citano due diverse possibili traiettorie: "scaffolding stance", che si fonda sulla valorizzazione del repertorio dello studente come sostegno e impalcatura all'apprendimento e "transformational stance", in quanto queste pratiche potranno contribuire a trasformare e abbattere le gerarchie linguistiche a scuola. A tal fine è auspicabile far ricorso a approcci interattivi e collaborativi che pongano lo studente al centro del percorso formativo, personalizzando le proposte didattiche il più possibile, in base ai vari repertori linguistici degli studenti.

Esempi di *translanguaging* si possono individuare all'interno del modello pedagogico denominato *Healthy Linguistic Diet* (HLD), elaborato da Dina Mehmedbegovic-Smith e Thomas H. Bak⁴, che si fonda sulla valorizzazione delle *home languages* degli studenti, in modo che possano utilizzare con naturalezza anche a scuola la lingua che utilizzano a casa, passando senza problemi da un codice all'altro. Il modello HLD è stato implementato con successo presso la scuola primaria "Scoil Bhride" di Dublino 15, un distretto ad alta densità migratoria, dove la lingua inglese e l'irlandese si intrecciano con la moltitudine di lingue di cui è caratterizzato il tessuto multietnico e multiculturale della comunità scolastica irlandese. I risultati e le testimonianze di questo progetto, che si caratterizza per un'alternanza fluida e spontanea delle varie lingue durante tutte le lezioni, sono descritte da Little e Kirwan (2019) in questi termini: «Scoil Bhride's integrated approach to language education assumes that ELLs' proficiency in spoken English will develop from their involvement in interactive classroom discourse that also includes Irish, their home languages and French» (Little, Kirwan, 2019: 123). Il *focus* è sullo sviluppo della *plurilingual literacy* che, stimolato sin dalla scuola primaria, può portare a risultati molto soddisfacenti anche in seguito. Secondo Little e Kirwan, lo sviluppo delle competenze linguistiche in lingua inglese dei bambini viene facilitato proprio dalla partecipazione ad attività stimolanti e interattive nelle varie lingue: irlandese, francese, la loro *home language*. Ovviamente nel caso della scuola irlandese il *translanguaging* passa attraverso l'inglese, come comunemente avviene nei paesi in cui questa lingua rappresenti la L1 oppure la L2 o LS

³ www.coe.int/lang-cefr. Trad. it. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione - Volume complementare* in «Italiano LinguaDue», 2, 2020.

⁴ <http://healthylinguisticdiet.com/>.

dominante. Diverso è il caso dei paesi dell'America latina, tipicamente ispanofoni, dove questa pratica didattica passa inevitabilmente per lo spagnolo e non per l'inglese.

Sempre in ambito internazionale si possono menzionare studi e ricerche che confermano l'impatto e i benefici del *translanguaging* nella pratica didattica. Mertin (2018), dedicando alcuni capitoli del suo lavoro alla voce dei docenti, in particolare un docente in servizio a Bruxelles e uno a Johannesburg, fornisce esempi di attività didattiche con l'uso del *translanguaging*, come la realizzazione di videoclip nelle *home languages* degli studenti e la traduzione collaborativa multilingue. Makoe (2018) ha analizzato le pratiche di *translanguaging* in una scuola primaria del Sud Africa, in cui studenti delle classi lavoratrici nere hanno preso il posto di studenti bianchi provenienti dal ceto medio: l'inserimento di risorse multilingui e di pratiche in modalità *translanguaging* ha permesso di superare la rigida struttura monoglossica della classe, incoraggiando la libera espressione e la costruzione di significati e conoscenze, favorendo l'*agency* e il protagonismo degli studenti, spesso represso in classe.

In ambito nazionale, con riferimento alle minoranze linguistiche in Italia, Mazzaferro (2018) ha rilevato come la pratica del *translanguaging*, incoraggiata in modo informale tra pari all'interno di una comunità filippina nella provincia di Torino, abbia contribuito alla rinegoziazione e alla riaffermazione dell'identità e della ideologia filippina, superando confini linguistici e culturali.

Sempre in ambito nazionale, ma in riferimento all'istruzione formale, Carbonara e Scibetta (2020) nel loro progetto "L'AltRoparlante" hanno approfondito il tema del *translanguaging* nella pratica didattica della scuola italiana, attraverso un interessante progetto condotto in varie classi del primo ciclo con alta densità migratoria della Toscana e con alunni di diversa provenienza geografica e diverse *home languages* (122 bambini). Dalle Unità di Apprendimento e dai vari materiali realizzati in modalità *translanguaging* sono emersi risultati molto interessanti, sia sul fronte dei docenti che sul fronte degli studenti. Molti docenti hanno rilevato le potenzialità interdisciplinari del *translanguaging*, in termini di interdisciplinarietà e fluidità del curriculum: discipline e lingue si compenetrano, senza rigide separazioni. È inoltre emerso che la valorizzazione di tutte le lingue in classe scardina gli impianti valoriali e le relazioni di potere fra le lingue, abolendo la classica egemonia della lingua di scolarizzazione o della già citata *academic standard language* (Bourdieu, 1991). Dal punto di vista degli studenti, i docenti hanno sottolineato una maggiore autostima, in termini di "Empowerment" la riscoperta di una identità e di sentimenti spesso soffocati sotto l'etichetta del "diverso". Paradossalmente è emerso che in queste attività spesso sono i bambini italiani a doversi adeguare agli stranieri e non viceversa, come accade di consueto. Ciò comporta la riscoperta di una serie di competenze sommerse da parte degli studenti con background migratorio, ancora non adeguatamente sistematizzate nella lingua italiana, favorendo in tal modo, il transfer di competenza tra una lingua e l'altra.

4. IL *TRANSLANGUAGING* NELLA PRATICA DIDATTICA DEI DOCENTI DI ITALIANO ALL'ESTERO

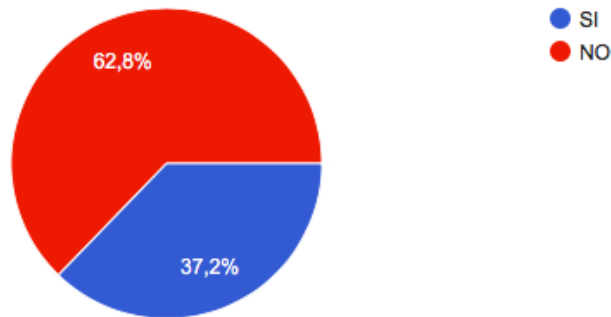
Una sezione del questionario somministrato ai docenti di italiano L2 all'estero si riferiva alla pratica del *translanguaging*, con l'obiettivo di verificarne la conoscenza e l'eventuale uso da parte dei docenti nella didattica dell'italiano L2.

Il 62.8% dei docenti dichiara di non conoscere questa pratica, come emerge dal grafico sottostante.

Figura 2. *Conoscenza della pratica del translanguaging*

12- Conosci la pratica del "translanguaging"?

290 risposte

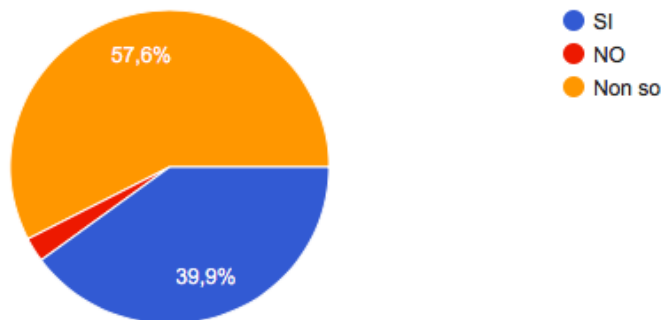


Le risposte alla domanda successiva, relativa all'eventuale percezione da parte dei docenti dell'efficacia del *translanguaging* nell'insegnamento dell'italiano L2 appaiono in linea con la precedente: il 57.6% dichiara di non esserne a conoscenza. Questo dato ci induce a riflettere sulla necessità di diffondere questa pratica pedagogica e linguistica all'interno delle varie iniziative di formazione promosse dal Ministero dell'Istruzione italiano, dagli enti culturali o dalle associazioni disciplinari: si tratta di una pratica molto efficace soprattutto in considerazione dei contesti bilingui o multilingui in cui i docenti italiano in servizio all'estero si trovano a operare.

Figura 3. *Percezione dell'efficacia del translanguaging*

13- Se sì, pensi sia efficace nell'insegnamento dell'italiano L2?

198 risposte



La domanda seguente riguarda specificamente la lingua usata con gli studenti durante le lezioni di italiano L2. Il 15.9% utilizza l'italiano e l'inglese in *translanguaging*, il 21.4% esclusivamente l'italiano e il 62.8% l'italiano e altra/e *home languages* degli studenti. Questo dato è significativo, in quanto la percentuale elevata di docenti che utilizzano l'italiano, valorizzando al contempo le *home languages* degli studenti, ci induce a pensare che molti docenti adottino comunque la pratica del *translanguaging* in modo quasi naturale e inconsapevole, ignorandone la definizione, la letteratura, il quadro teorico di riferimento.

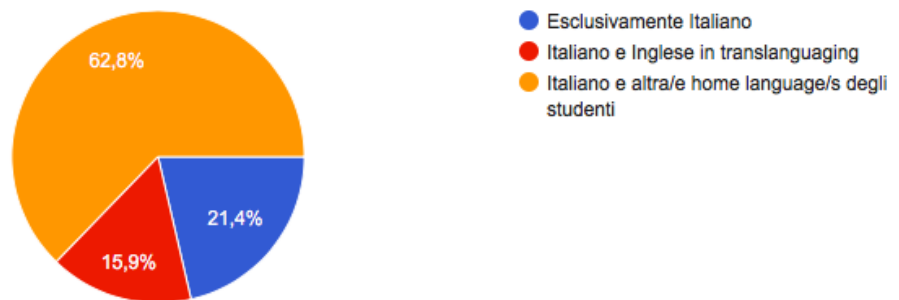
Anche in questi casi una formazione specifica potrebbe contribuire a sistematizzare conoscenze superficiali e episodiche o semplici intuizioni.

Un'altra riflessione significativa che emerge da questi risultati è il fatto che in base alle risposte dei docenti, il *translanguaging* non passi attraverso l'inglese ma soprattutto attraverso le altre *home languages*, come avviene soprattutto nei paesi dell'America Latina, da cui provengono molti rispondenti.

Figura 4. *Lingua usata con gli studenti*

14- Durante le lezioni di Italiano L2 quale lingua utilizzi con gli studenti?

290 risposte

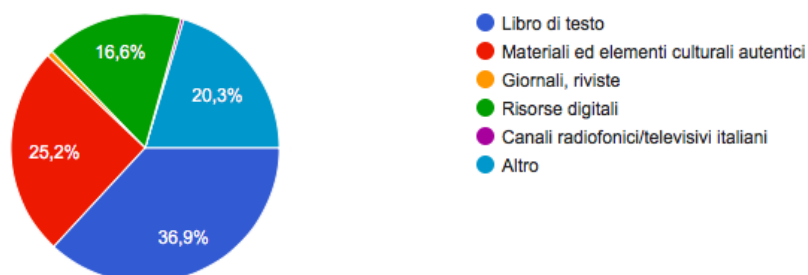


La domanda n. 15 del questionario si riferiva all'uso dei materiali nella didattica dell'italiano L2: il fatto che la percentuale più alta dei rispondenti, il 36.9% abbia risposto menzionando solo l'uso dei libri di testo, ci induce a pensare che una formazione e sensibilizzazione all'uso di una gamma più vasta di materiali digitali, risorse aperte, materiali autentici potrebbe facilitare la multimodalità dell'input, cruciale nella didattica delle lingue e quindi l'esposizione a tipologie di input con codici linguistici e semiotici diversi, favorendo l'intreccio tra L1, L2, LS e *home languages*, spesso impossibile in un libro di testo, dove impera generalmente la supremazia della lingua di scolarizzazione o della lingua target, fatta eccezione per sezioni dedicate alla traduzione o alla metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) (Langé, Cinganotto, 2014; Cinganotto, 2018) che prevede l'apprendimento di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare.

Figura 5. *Tipologia di materiali*

15- Durante le lezioni di Italiano L2 quali materiali utilizzi?

290 risposte



5. LA DIMENSIONE DIGITALE NELLA FORMAZIONE DEI DOCENTI

In questi ultimi decenni il digitale è entrato sempre più prepotentemente nei percorsi di formazione e istruzione, sulla scia delle varie iniziative formative gratuite promosse in ambito internazionale da molte università come la *Open University* o il MIT, in particolare attraverso il format dei MOOC (*Massive Open Online Courses*), che puntano all'uso del digitale e delle *Open Educational Resources* (OER)⁵ per rivolgersi a numeri molto elevati di apprendenti.

Secondo Wiley e Green (2012: 81), le caratteristiche principali delle OER sono sintetizzate nelle "4R":

- *Revising* – rivisitare e editare le risorse in base al target specifico degli studenti.
- *Remixing* – mescolare le risorse aperte con altri contenuti e materiali digitali.
- *Reusing* - utilizzare le risorse in nuovi contesti.
- *Redistributing*- diffondere e condividere le OER.

L'uso delle OER per l'apprendimento delle lingue è stato fortemente raccomandato dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa negli ultimi decenni. Si citano a tal proposito la Raccomandazione del Consiglio del 2012 "Rethinking Education" e il Rapporto della Commissione Europea del 2014 "Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer-Assisted Language Learning (CALL)", in cui si raccomanda l'uso delle tecnologie e delle OER per migliorare l'efficacia degli apprendimenti linguistici. Anche la recente Raccomandazione del Consiglio per un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (maggio 2019) pone l'accento sul ruolo del digitale nell'educazione linguistica formale, informale, non formale, nonché sull'importanza della formazione a distanza attraverso la partecipazione a MOOC o corsi internazionali promossi da piattaforme della Commissione Europea come *e-Twinning* o *School Education Gateway*.

Ampia è la letteratura scientifica sull'efficacia del CALL (Thomas *et al.*, 2013) e del TELL (*Technology-Enhanced Language Learning*) (Rüschhoff, Ritter, 2001; Walker, White, 2013), che conferma le potenzialità del digitale nell'apprendimento delle lingue sia in modalità residenziale che a distanza o ibrida. Attraverso il digitale è infatti possibile migliorare la qualità e la multimodalità dell'*input*, l'autenticità della comunicazione e fornire un feedback significativo e utile.

In particolare, i contenuti digitali realizzati dagli studenti possono rappresentare un modo dinamico e coinvolgente per far svolgere loro compiti o progetti significativi in lingua straniera in base al *Task-Based Learning*, al *Project-Based Learning* (Nunan, 2004; Markham, 2011; Thomas, 2017) o al *Flipped Learning* (Bennet *et al.*, 2011; Bergmann, Sams, 2011) anche in forma collaborativa.

Durante l'emergenza epidemiologica da COVID-19 scuole e università in Italia e all'estero si sono trovate improvvisamente costrette a utilizzare il digitale come unico mezzo per l'istruzione e la comunicazione con gli studenti e in ambito linguistico si è potuto apprezzare il valore aggiunto delle piattaforme, dei webtool e dei *repository* multimediali che hanno facilitato la progettazione e erogazione di percorsi formativi completamente online. La didattica a distanza forzata ha ovviamente coinvolto anche la maggior parte dei docenti di italiano L2 in servizio all'estero e si è ritenuto dunque interessante approfondire anche questo particolare tema di indagine nel questionario oggetto del presente contributo.

⁵ <https://en.unesco.org/themes/building-knowledge-societies/oer>.

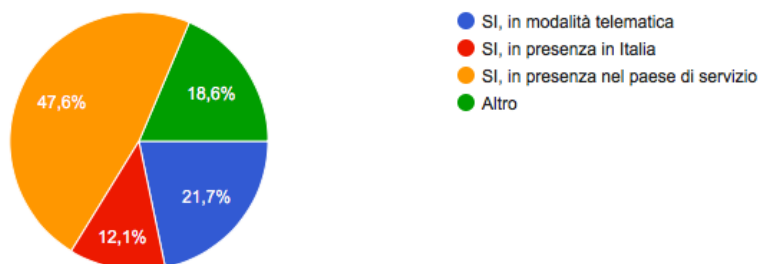
6. LA VOCE DEI DOCENTI DI ITALIANO ALL'ESTERO SULLA FORMAZIONE IN DIGITALE

Una sezione del questionario era finalizzata a conoscere le esigenze formative dei docenti di italiano all'estero, con particolare riferimento ai temi dell'educazione linguistica, della didattica dell'italiano L2 e del digitale. Su questi ambiti il 47.6% dei rispondenti ha partecipato a corsi di formazione o aggiornamento in presenza nel paese di servizio, il 12.1% in presenza e in Italia e solo il 21.7% in modalità telematica. In totale dunque, circa il 60% dei rispondenti ha partecipato a iniziative di formazione in presenza, mentre la formazione a distanza non sembra aver riscosso particolare successo. Si tratta dunque di un campo da potenziare, sensibilizzando maggiormente i docenti all'uso delle tecnologie e delle piattaforme multimediali per il proprio aggiornamento professionale, esigenza ancora più imprescindibile considerando la distribuzione territoriale delle scuole italiane all'estero su tutto il globo terrestre: partecipare a iniziative di formazione online permette di entrare a far parte di una comunità di pratiche che condivide gli stessi interessi, le stesse motivazioni di studio e di lavoro, consentendo di mantenere vivo e costante il contatto con il mondo della scuola e della cultura italiana e con le più recenti innovazioni in ambito metodologico, didattico, linguistico.

Figura 6. *Partecipazione a corsi di formazione*

6- Hai partecipato a corsi di aggiornamento sulla didattica dell'italiano L2?

290 risposte



Tra le varie tipologie di corsi frequentati dai rispondenti, il 36.5% dei docenti ha appunto partecipato a seminari in presenza, confermando la preferenza per il carattere residenziale della formazione, già emerso dalle risposte alla domanda precedente. Il 22% dei docenti ha frequentato corsi in presenza o online organizzati da enti di formazione riconosciuti dal Ministero dell'Istruzione e questo dato rappresenta in qualche modo una garanzia di qualità della formazione e di continuità e raccordo con il sistema scolastico italiano, che la distanza geografica potrebbe talvolta ostacolare.

In relazione alla dimensione del digitale e della formazione a distanza, solo lo 0.4% dei docenti ha partecipato a MOOC, dato significativo che dimostra la scarsa diffusione di questo format tra i docenti all'estero. Leggermente più incoraggiante è invece il dato relativo alla partecipazione a cicli di webinar online (13%): evidentemente la partecipazione a eventi singoli come webinar su tematiche specifiche risulta più utile e forse meno impegnativa di un intero MOOC, nonostante i vantaggi che si potrebbero ottenere in termini di badge, certificato finale ecc.

Un altro dato interessante che emerge da questo grafico è lo scarso interesse per i gruppi di interazione informali legate ai *social network*, come i gruppi *Facebook*: solo l'1% dei docenti ha espresso questa opzione. Questo dato ci induce a pensare che l'idea della

formazione e dello sviluppo professionale dei docenti di italiano all'estero sia ancora molto ancorata al concetto di iniziativa formale e istituzionale, con relativo riconoscimento in termini di attestato, numero di ore ecc. L'informale e non formale, peraltro anche auspicato in ambito internazionale, percorso tracciato anche grazie alle OER e ai MOOC, sembra ancora non essere entrato pienamente a far parte di questo profilo professionale.

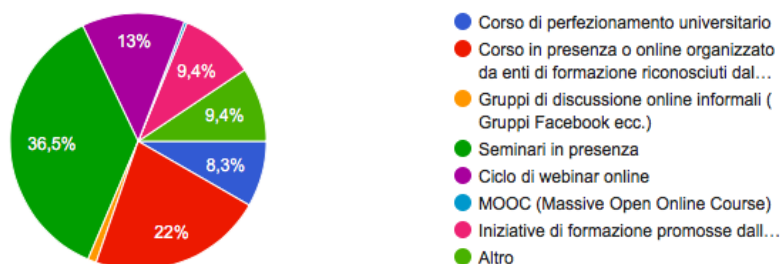
Abbastanza contenuta anche la partecipazione ai corsi di perfezionamento universitario (8.3%), che pur essendo a carico dei singoli docenti, magari con il “bonus docenti”, conferirebbe lo spessore e il rigore scientifico e accademico alla formazione e al titolo conseguito.

Modesto anche il dato relativo alla partecipazione a iniziative di formazione promosse dalle rappresentanze diplomatiche italiane all'estero (9.4%): questo dato apre la riflessione sul ruolo degli enti culturali e delle ambasciate italiane all'estero, come punto di riferimento della cultura e della civiltà italiane, che in alcuni casi potrebbero forse intensificare le iniziative di formazione e aggiornamento, raccordandosi maggiormente con il Ministero dell'Istruzione e con l'amministrazione centrale.

Figura 7. *Tipologia del corso di formazione*

7- Se si di quale tipologia di corso si trattava?

277 risposte



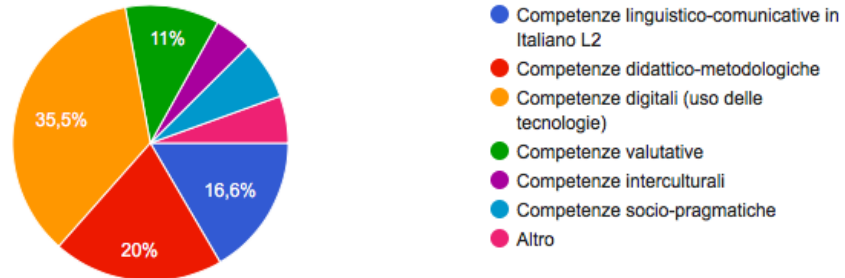
Tra le varie competenze che i docenti dichiarano di voler sviluppare, sono menzionate le competenze linguistico-comunicative in italiano L2 (16.6%), le competenze didattico-metodologiche (20%), le competenze valutative (11%), le competenze socio-pragmatiche (7%). Il dato del 4.5% riferito alle competenze interculturali ci spinge a pensare che il contesto stesso in cui i docenti all'estero operano, caratterizzato generalmente da un variegato tessuto di etnie, lingue e culture, possa rappresentare una sorta di formazione “sul campo”, anche alla luce del bagaglio culturale italiano di cui i docenti sono detentori e mediatori. Si tratta comunque di una percentuale molto bassa, che data la particolarità del contesto internazionale dovrebbe comunque essere tenuta in debita considerazione, anche in riferimento alla pratica del *translanguaging* di cui si è precedentemente discusso, che comporta una necessaria attenzione ai temi globali e interculturali.

A conferma della ancora scarsa penetrazione del digitale nella formazione professionale, il dato più alto (35.5%) denota un forte bisogno formativo proprio in relazione all'uso delle tecnologie e allo sviluppo delle competenze digitali.

Figura 8. *Competenze da sviluppare*

9- Quali competenze ritieni di dover migliorare ai fini dello sviluppo professionale?

290 risposte



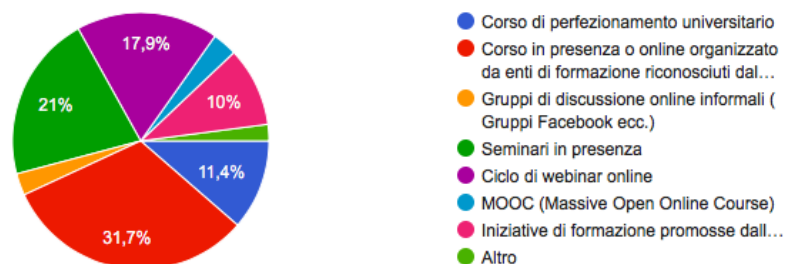
Alla domanda “In quale modalità preferiresti acquisire nuove conoscenze professionali?”, il 31.7% dei docenti ha optato per i corsi in presenza o online riconosciuti dal Ministero dell’Istruzione, dato pienamente coerente con le abitudini formative espresse in risposta a una delle domande precedenti: i docenti sembrano non voler abbandonare la loro “comfort zone” e preferiscono continuare nella stessa direzione, magari variando le tematiche oggetto della formazione, ma mantenendone invariata la modalità di erogazione.

Altrettanto coerenti risultano i dati relativi agli altri format suggeriti tra le opzioni per la futura formazione: debole la formazione a distanza, con lieve preferenza per i webinar (17.9%), rispetto ai MOOC (3.1%). Altrettanto modesti i dati relativi ai corsi di perfezionamento universitari, alle iniziative promosse dalle rappresentanze diplomatiche italiane e alla formazione informale promossa dai *social network*. I docenti del campione di riferimento sembrerebbero non volersi esporre alle innovazioni digitali né alle interazioni informali mediate dai *social network* con i loro colleghi italiani o di altre aree geografiche.

Figura 9. *Preferenze nella modalità di erogazione dei nuovi corsi*

10- In quale modalità preferiresti acquisire nuove conoscenze professionali?

290 risposte



In considerazione dell'emergenza sanitaria da COVID-19 e della conseguente didattica a distanza forzata cui sono state costrette le scuole e università italiane, nonché la maggior parte delle scuole e università all'estero, si è ritenuto opportuno formulare una domanda specifica sull'attivazione di pratiche di didattica a distanza dell'italiano L2 durante le crisi emergenziale.

Le riflessioni postate dai docenti in forma di commenti liberi aprono scenari davvero molto interessanti per riflessioni e approfondimenti futuri.

Il 71% dei rispondenti ha affermato di aver attivato la didattica a distanza, dato molto significativo, in considerazione delle criticità e della scarsa predisposizione dei docenti per l'uso delle tecnologie e del digitale, come emerso dalle risposte alle domande precedenti del questionario. La didattica a distanza forzata ha rappresentato probabilmente il volano dell'innovazione, costringendo molti docenti a misurarsi con strumenti e piattaforme nuove, superando spesso enormi difficoltà di tipo tecnico per la carenza di *device*, la scarsa connessione, la mancanza di infrastrutture, come testimoniato da alcuni dei commenti di seguito riportati:

È stato un periodo difficile a causa delle difficoltà di connessione di alcuni allievi, e della mia stessa connessione internet. Ha messo anche a prova la responsabilità e gestione del tempo degli studenti, alcuni dei quali non erano abituati a lavorare autonomamente.

Molto impegnativo. Problemi di accesso a internet da parte degli studenti.

Ho insegnato italiano ai miei studenti online però la connessione non era sempre ottima ed alcuni hanno smesso di seguire i corsi di lifelong learning.

In realtà al momento della chiusura, il semestre volgeva al termine; abbiamo svolto qualche lezione e poi esami finali orali e scritti. Grazie a un lavoro di squadra e ad una costante comunicazione, si sono attenuate le criticità di tipo pratico tecnologico oltre che emotivo per un numero di studenti.

In alcuni casi i docenti si sono trovati a dover fronteggiare le remore e le resistenze degli studenti, non abituati a questa tipologia di formazione; una volta superate queste difficoltà, la soddisfazione per i docenti è stata notevole, in termini di risultati di apprendimento, di motivazione e di responsabilizzazione:

Era molto difficile e time-consuming?.

Faticosa ma efficace.

Non semplice dal punto di vista empatico ma sicuramente formativa ed efficace.

Era un po' più difficile con gli studenti che hanno appena iniziato la lingua, ma ho trovato dei materiali per insegnare vocaboli e dialoghi elementari su YouTube.

È difficile per gli alunni. Non riescono ad abituarsi. Gli piace di più studiare in aula.

Non è stato facile comunicare con gli studenti online ma tramite alcuni giochi didattici online credo di essere riuscita ad insegnare alcuni elementi linguistici.

Buona esperienza per gli studenti che hanno deciso di aderire, ma resistenza da parte di alcuni studenti a partecipare data la poca dimestichezza con le piattaforme usate.

Utile in tempo di crisi, obbliga gli alunni ad organizzarsi e responsabilizzarsi, attraente all'inizio per gli alunni per l'uso delle tecnologie e la varietà di

materiali (audio, video, lezioni virtuali) ma bisogno di ritrovarsi in presenza dopo alcune settimane. Funziona meglio con alunni più grandi (13-14 anni) e se la classe e l'insegnante si conoscono già.

Interessanti risultano alcuni commenti dei docenti in riferimento alla maggiore partecipazione e motivazione da parte degli apprendenti adulti, rispetto ai più giovani, che al contrario, dovrebbero essere più esposti alle tecnologie, ai *device*, ai *social network*:

Con adulti è fattibile, con bambini meno.

Ottimo risultato con adulti.

Innegabile è il carico di lavoro che i docenti hanno dovuto svolgere, soprattutto per la ricerca, l'adattamento e la didattizzazione dei materiali e dei contenuti digitali, nonché per la progettazione e valutazione in modalità telematica, sicuramente diversa da quella comunemente utilizzata in presenza. I commenti seguenti sintetizzano l'impegno profuso in queste attività a distanza, per molti docenti del tutto nuove, ma al contempo lasciano trasparire l'entusiasmo e la gratificazione ricevuta dalla risposta degli studenti.

Positiva perché mi ha dato la possibilità di usare risorse digitali e sperimentarle con gli studenti senza rinunciare ai rapporti interpersonali e alla parte ludica. Ho insegnato a distanza la fine dei 3 corsi del semestre invernale e ridisegnato completamente un corso intensivo estivo che è stato tutto somministrato online (41 studenti in 3 continenti diversi).

Fattibile, ma più faticosa della lezione in presenza.

Ho lavorato online da marzo a luglio sulla piattaforma Teams. esperienza nuova, interessante e divertente che però comporta molto più lavoro da parte dell'insegnante se si vuole lavorare bene.

Ho fatto lezioni online via TEAMS. Per me è stato il modo più efficace per mantenere il rapporto e l'interazione con gli studenti. Quello che è stato pesante è correggere online.

È più facile insegnare in classe che online, lavoravo tra 10 e 18 ore al giorno.

Dai vari commenti postati dai docenti emerge il forte bisogno formativo che hanno dovuto fronteggiare proprio in questo periodo di didattica a distanza forzata: in alcuni casi sono state attivate iniziative di formazione al livello istituzionale, in altri casi si è trattato di una auto-formazione sul campo, talvolta in collaborazione con gli studenti stessi, rivelandosi dunque, una esperienza di arricchimento e di crescita per tutti, come sottolineato dai commenti seguenti:

L'Università dove lavoro ha cancellato i corsi estivi intensivi e iniziato una massiccia azione formativa per il personale docente in vista del proseguimento in formato online dei corsi dal prossimo settembre per tutto l'anno accademico.

È stata un'esperienza che ha dato i suoi frutti: sia io che i miei studenti abbiamo appreso nuove tecniche di insegnamento/apprendimento nel campo digitale.

È stata un'esperienza breve e in una situazione di emergenza, ma mi ha offerto moltissimi spunti di riflessione per una situazione pianificata. È stata un'ottima opportunità di aggiornamento e crescita professionale.

Solo autoformazione e auto-organizzazione, nessun appoggio istituzionale. Risultati molto buoni, tutti gli alunni coinvolti.

Stressante per vari motivi: perché è dura non avere gli studenti davanti, perché sei costretto a rivedere il tuo modo di insegnare, perché le risorse e gli strumenti digitali sono tanti e tu non hai tempo per scoprirne tutti... Ma, allo stesso tempo, è stato incredibilmente bello perché è stata un'opportunità di crescita sia umana che professionale.

Per l'insegnamento a distanza ho utilizzato le diverse piattaforme e applicazioni suggerite dalla scuola. Per apprendere l'uso, ho partecipato a dei corsi organizzati dalla scuola stessa che si sono rivelati molto utili. Ho poi approfondito autonomamente la conoscenza di questi strumenti, andando a reperire informazioni e tutorial online.

Difficoltà, per mancanza formativa, di applicare il contenuto usato in corsi in presenza. Mancanza di formazione nello sviluppo adeguato di contenuti a distanza.

Un altro aspetto interessante che emerge dai commenti dei docenti riguarda l'uso dei materiali didattici: dal questionario somministrato si è rilevato l'uso preponderante del libro di testo, che si associa probabilmente all'idea di un insegnamento abbastanza tradizionale.

La didattica a distanza dell'emergenza ha indotto molti docenti a utilizzare inevitabilmente materiali diversi dal libro di testo: contenuti digitali, OER, giochi interattivi, file audio/video tratti da *repository*, oppure auto-prodotti *ad hoc* per i propri studenti. Sicuramente questo si è rivelato un importante traguardo raggiunto ai fini dell'innovazione metodologico-didattica, come si può comprendere dai commenti seguenti:

Ho usato, oltre al libro di testo che è obbligatorio, anche i materiali online preparati dalle case editrici italiane (per lo più i video, soprattutto per i principianti assoluti).

Ho usato zoom per le lezioni on-line, ho approfittato dei giochi interattivi e delle pagine web con i materiali per l'insegnamento di L2.

I miei alunni lavoravano sui testi dal libro dello studente, traducevano, cercavano informazioni su italiani famosi, ascoltavano musica italiana, oppure leggevano testi sul cinema italiano.

Usavo la piattaforma digitale MS Teams. Prima di tutto preparavo le lezioni come presentazioni in PPT o semplicemente scrivevo con Word quello che i miei studenti dovevano imparare con degli esercizi interattivi da svolgere a casa sul proprio computer e poi mandarmeli (i risultati) fino alla prossima lezione via e-mail. Niente però video discussioni o interrogazioni orali o scritte perché il Ministero della Scienza e Educazione li ha proibiti (nel mio caso - perché i miei studenti ascoltavano le lezioni d'italiano due volte alla settimana).

Tra le *lessons learnt* dalla didattica a distanza emergenziale si rilevano alcune proposte interessanti da parte dei docenti, che potrebbero essere utili anche nell'applicazione della Didattica Digitale Integrata (DDI) raccomandata dal Ministero dell'Istruzione nelle *Linee Guida per la DDI*⁶ pubblicate nell'agosto 2020. I docenti affermano di aver comunque apprezzato la didattica digitale, nonostante le numerose difficoltà incontrate; sicuramente tuttavia, una modalità *blended* o ibrida potrebbe risultare più vantaggiosa, rispetto alla modalità totalmente online, compatibilmente con l'emergenza epidemiologica. In questo modo si garantirebbe il contatto umano con gli studenti, favorendo la dimensione socio-affettiva comunque fondamentale per l'apprendimento. Di seguito alcuni commenti che sembrano suggerire questi possibili scenari didattici:

Insegnare la lingua virtualmente lo si può fare in combinazione con l'insegnamento in classe.

Esclusivamente online è difficilissimo. Gli alunni dopo un certo punto non erano più motivati a continuare l'apprendimento in questo modo.

Le lezioni su zoom sono andate abbastanza bene ma in un corso di lingua occorre l'aspetto umano che manca in un corso a distanza.

Insegnare online con piattaforme telematiche apposite e materiali digitali. Ritengo che per corsi principianti non sia ideale. Ma agli studenti è piaciuto.

7. PROSPETTIVE FUTURE

Dai risultati dell'indagine internazionale emerge un quadro molto variegato che offre innumerevoli spunti di riflessione per la formazione dei docenti di italiano L2. Una risposta agli emergenti bisogni formativi del personale scolastico all'estero è contenuta Decreto MIUR 02.10.2018, n. 634, di concerto con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Il Decreto stabilisce le linee guida per la formazione necessaria per svolgere servizio nelle scuole italiane all'estero (dirigenti scolastici, docenti e personale amministrativo).

Al personale docente selezionato è destinata un'iniziativa di formazione, che ha lo scopo di garantire anche ai soggetti che decidono di prestare servizio all'estero la stessa opportunità di sviluppo professionale riservata ai colleghi che operano sul territorio nazionale.

L'INDIRE (Istituto Nazionale per la Documentazione, l'Innovazione e la Ricerca Educativa) su incarico del Ministero dell'Istruzione e del MAECI ha il compito di progettare e di gestire la formazione per il personale scolastico all'estero che consiste in due momenti distinti:

- formazione in ingresso, propedeutica all'inserimento nel nuovo contesto lavorativo, con particolare attenzione alle conoscenze del sistema delle scuole italiane all'estero;
- formazione in servizio, ai fini dell'aggiornamento professionale.

L'INDIRE assicura la formazione attraverso la realizzazione di una piattaforma online dedicata, finalizzata ad accompagnare docenti, lettori presso le università, dirigenti e personale amministrativo nella nuova esperienza professionale e personale, supportandoli nel loro processo di ambientamento affinché rafforzino uno

⁶ https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+_.+Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f?t=1596813131027.

spirito proattivo e aperto al dialogo interculturale. Il piano di formazione si pone l'obiettivo di diffondere la lingua e la cultura italiana all'estero e insieme di costruire percorsi interculturali a partire dal bagaglio delle tradizioni e della cultura del paese di accoglienza. In particolare, l'ambiente di apprendimento online sarà caratterizzato da materiali e videolezioni realizzate *ad hoc*, con l'obiettivo di sollecitare la riflessione sui temi dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano L2, delle lingue di contatto, del dialogo interculturale, del *Made in Italy* e più in generale della cultura italiana, sullo sfondo dello scenario internazionale, plurilingue e multiculturale.

Sarà predisposto anche un *repository* digitale che conterrà la normativa di riferimento, link a siti e materiali autentici, nonché esempi di *best practice* nazionali e internazionali.

Per la progettazione e erogazione della formazione INDIRE si avvarrà della collaborazione tecnica e del supporto didattico operativo dell'Università Telematica degli Studi IUL, che vanta una lunga esperienza nel campo dei modelli formativi accademici a distanza.

Nella progettazione e erogazione di questi percorsi formativi potrà sicuramente essere utile tenere presente quanto emerso dall'indagine internazionale descritta in questo contributo.

8. CONCLUSIONI

Il contributo trae ispirazione da una indagine condotta in ambito internazionale, rivolta ai docenti di italiano L2 in servizio come docenti o come lettori nelle scuole e nelle università all'estero.

Gli obiettivi principali dell'indagine riguardavano le esigenze formative dei docenti sui temi dell'educazione linguistica, della didattica dell'italiano L2, delle competenze digitali e tecnologiche.

Si è inteso dedicare particolare attenzione a due principali risultati di questa indagine: la pratica pedagogica e didattica del *translanguaging* e la dimensione del digitale.

In relazione al *translanguaging* è emersa la necessità di introdurre in maniera più significativa questo tema nelle prossime iniziative di formazione rivolte al personale scolastico all'estero, trattandosi di una pratica particolarmente efficace soprattutto nei contesti multietnici e multilingui in cui si trovano a operare. Nel contesto scolastico italiano, dove il *translanguaging* passa principalmente per la lingua inglese, prima LS nel primo e secondo ciclo di istruzione, questa pratica potrebbe essere difficile per un docente, se non in possesso di un adeguato livello di competenza linguistica in questa lingua. Nei contesti globali in cui insegnano i docenti in servizio all'estero, il tessuto fortemente multietnico e multiculturale pone generalmente la lingua italiana in una posizione privilegiata e i docenti di solito sono in possesso di buone competenze linguistiche nella lingua della sede di servizio.

Dai dati del questionario emerge che molti docenti dichiarano di non conoscere affatto questa pratica, ma paradossalmente un'elevata percentuale dichiara di utilizzare la lingua italiana alternata alle *home languages* degli studenti durante le attività didattiche, confermando dunque, un uso inconsapevole e quasi intuitivo del *translanguaging*; una riflessione guidata e strutturata all'interno di specifici percorsi formativi potrebbe aiutare a rinforzare e sistematizzare le conoscenze pregresse.

A proposito della dimensione del digitale, il questionario dipinge un quadro abbastanza tradizionale della didattica dell'italiano L2 all'estero: i docenti sono alquanto ancorati all'uso dei libri di testo e preferiscono frequentare corsi di formazione residenziali

piuttosto che iniziative di formazione online di tipo formale (MOOC) oppure informale (gruppi Facebook, social network).

Tuttavia questi risultati sembrano essere stati quasi stravolti durante il periodo di didattica a distanza forzata per l'emergenza da COVID-19: molti docenti hanno scoperto il valore aggiunto delle tecnologie nella didattica tradizionale, da capitalizzare eventualmente in futuro per soluzioni di didattica mista o ibrida, nonostante le numerose difficoltà incontrate e i forti bisogni formativi emersi nell'uso delle piattaforme, dei tool, dei repository ecc.

A tal proposito i dati raccolti dall'indagine internazionale possono sicuramente fornire spunti di riflessione per ripensare e migliorare la progettazione di future iniziative di formazione rivolte al personale scolastico all'estero, con l'obiettivo di supportare i docenti nel duplice sforzo di mantenere il raccordo con il sistema scolastico nazionale e al contempo innovare le strategie didattiche in risposta ai contesti multiculturali, multietnici e multilinguistici all'estero in cui si colloca l'insegnamento della lingua, della cultura e delle tradizioni italiane.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Baker C. (2011), *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.), Multilingual Matters, Bristol.
- Bennett B., Kern J., Gudenrath A., McIntosh P. (2011), "The Flipped Class Revealed", in *The Daily Riff*: <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-what-does-a-good-one-look-like-692.php>.
- Bergmann J., Sams A. (2011), "How the Flipped Classroom Is Radically Transforming Learning", in *The Daily Riff*: <http://www.thedailyriff.com/articles/how-the-flipped-classroom-is-radically-transforming-learning-536.php>.
- Bourdieu P. (1991), *Language and Symbolic Power* (John B. Thompson, ed.; transl. by Gino Raymond and Matthew Adamson), Polity Press, Cambridge.
- Canagarajah S. (2011), "Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging", in *The Modern Language Journal*, 95, pp. 401-416.
- Carbonara V., Scibetta A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- Cinganotto L. (2018), *Apprendimento CLIL e interazione in classe*, Aracne, Roma.
- García O., Wei L. (2014), *Translanguaging: Language, bilingualism and education*, Palgrave Macmillan, London.
- García O., Kley T. (Eds.) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge New York.
- Grosjean F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Langé G., Cinganotto L. (2014), *E-CLIL per una didattica innovativa*, I Quaderni della Ricerca n. 18, Loescher, Torino.
- Little D., Kirwan D. (2019), *Engaging with linguistic diversity: a study of educational inclusion in an Irish primary school*, Bloomsbury Academic, London.
- MacSwan J. (2017), "A Multilingual Perspective on Translanguaging", in *American Educational Research Journal*, 54, 1, pp. 167-201.
- Makoe P. (2018), "Translanguaging in a Monoglot Context: Children Mobilising and (Re) Positioning their Multilingual Repertoires as Resources for Learning", in

- Mazzaferro G. (eds), *Translanguaging as Everyday Practice. Multilingual Education*, vol. 28. Springer, Cham.
- Markham T. (2011), "Project Based Learning", in *Teacher Librarian*, 39, 2, pp. 38-42.
- Mazzaferro G. (2018), "Language Maintenance and Shift Within New Linguistic Minorities in Italy: A Translanguaging Perspective", in Mazzaferro G. (eds), *Translanguaging as Everyday Practice. Multilingual Education*, vol 28. Springer, Cham.
- Mertin P. (2018), *Translanguaging in the Secondary School*, Woodbridge, John Catt Educational Ltd.
- Nunan D. (2004), *Task-Based Language Teaching*, Oxford University Press.
- Pennycook A., Otsuji E. (2015), *Metrolingualism, Language in the City*, Routledge, London.
- Rüschhoff B., Ritter M. (2001), "Technology-Enhanced Language Learning: Construction of Knowledge and Template-Based Learning in the Foreign Language Classroom", in *Computer Assisted Language Learning*, 14, 3-4, pp. 219-232.
- Thomas M. (2017), *Project-Based Language Learning with Technology Learner Collaboration in an EFL Classroom in Japan*, Rutledge, London.
- Walker A., White G. (2013), *Technology Enhanced Language Learning: connecting theory and practice*, Oxford University Press.
- Wiley D., Green C. (2012), "Why openness in education?", in Oblinger D. (Ed.), *Game changers: Education and information technologies*, Washington, DC, Educause, pp. 81-89: <https://library.educause.edu/resources/2012/5/chapter-6-why-openness-in-education>.
- Williams C. (1994), *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog, An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. Unpublished doctoral thesis, University of Wales, Bangor.