

SCRITTURA COLLABORATIVA IN SINCRONO ONLINE A SUPPORTO DELL'APPRENDIMENTO DEL CINESE COME LINGUA STRANIERA

Gloria Gabbianelli

ABSTRACT:

Questo studio indaga le percezioni di studenti di cinese LS sull'impiego della scrittura collaborativa in sincrono online. Un percorso didattico di cinque incontri è stato svolto con 17 studenti universitari nell'ambito di un corso di cinese di livello intermedio. I dati sono stati raccolti attraverso osservazione diretta, un questionario e domande aperte. I risultati rivelano che sebbene l'attività di scrittura in sincrono sia percepita come motivante ed efficace per migliorare l'abilità di produzione scritta cinese, incrementando spontaneità e rapidità di composizione, non è considerata sostituiva della scrittura manuale, né viene pienamente percepito il potenziale della pratica didattica collaborativa.

PAROLE CHIAVE: *Cinese come lingua straniera, Didattica online, Insegnamento del cinese, Produzione scritta in cinese, Scrittura collaborativa, Apprendimento in sincrono, Interazione tra pari*

This study investigates students' perceptions of employing online synchronous collaborative writing on their Chinese learning experience. Five online lessons have been delivered to a group of 17 university students of Chinese at intermediate level. Data were collected through direct observation, a questionnaire, and open-ended questions. The results reveal that although the online synchronous and collaborative writing is perceived as motivating and effective in improving Chinese writing skills, increasing spontaneity and speed of composition, it is not considered a substitute for handwriting, nor is the potential of collaborative teaching practice fully perceived.

KEYWORDS: *Chinese as a foreign language, Online teaching, Chinese language teaching, Chinese written production, Collaborative writing, Synchronous learning, Peer interaction*

1. Introduzione

Nel corso dell'ultimo anno, nell'ambito del sistema educativo universitario italiano, è stato ampiamente incrementato l'uso di strumenti tecnologici Web 2.0, divenuti altresì oggetto di numerosa sperimentazione, pratica, formazione e ricerca (Trentin, 2020). Se da un lato l'improvvisa necessità di fare completamente riferimento ai soli strumenti tecnologici ha portato alla luce, in alcuni casi, l'impreparazione di contesti e soggetti coinvolti all'adozione di approcci didattici adeguati agli strumenti, dall'altra, ha stimolato approfondimenti volti a indagarne le potenzialità.

Fare didattica attraverso strumenti Web 2.0 non equivale a trasferire meccanicamente in un ambiente digitale la metodologia didattica tradizionale, significa piuttosto adeguare ad una dimensione d'insegnamento del tutto diversa da quella realizzata in un'aula e in presenza metodi e approcci che richiedono un ripensamento dei ruoli dei soggetti coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento. Le difficoltà di adeguamento hanno riguardato educatori ma anche studenti che, sebbene già abituati all'uso della tecnologia, hanno spesso dichiarato difficoltà dovute all'accessibilità ai mezzi o alla rete internet e quindi alla possibilità di seguire le lezioni. Nei nostri corsi, tali difficoltà hanno contribuito a rendere difficile la presenza degli studenti e registrato un calo di frequenza e di partecipazione attiva nell'uso di chat e video durante le lezioni online. Un tipo di didattica che sfrutta consapevolmente i mezzi a propria disposizione può, tuttavia, non solo risolvere tali difficoltà ma anche stimolare l'interesse degli studenti e supportarne l'apprendimento. Per raggiungere tale scopo, tuttavia, è necessario padroneggiare consapevolmente gli strumenti del Web 2.0, portandone alla luce le grandi potenzialità.

L'uso di tecnologia è già da diversi anni oggetto di ricerca e di pratica nella didattica universitaria, in particolare nella modalità *blended-learning*, la quale integra la didattica in aula con contenuti online che gli studenti possono manipolare individualmente in modalità asincrona (Trentin, 2021). Tuttavia, se ricerca e applicazione didattica di questo settore sono state finora approfondite da alcuni educatori innovatori, è oggi compito di tutti i docenti saperle utilizzare. Gli strumenti della rete permettono di orientare la didattica dal modello basato sulla centralità del docente e dei contenuti, tipico della lezione frontale dell'insegnamento, a quello che permette una crescita individuale dell'apprendente attraverso l'interazione e l'apprendimento collaborativo (Sims, 2006). Il Web 2.0 non può più essere considerato uno strumento di supporto all'emergenza didattica ma un ambiente nel quale realizzare una metodologia diversa ed efficace. Tale ambiente è infatti carico di risorse quali l'accesso immediato a dati e documenti, l'esplorazione virtuale di spazi e la possibilità di operare in gruppo nello stesso spazio e tempo (Trentin, 2021). In particolare, l'uso dell'interazione, fondamentale all'apprendimento delle lingue straniere (LS), è agevolato dagli strumenti online che permettono di praticare, comunicare e negoziare con tutti i partecipanti del processo di insegnamento-apprendimento, offrendo la possibilità a tutti i coinvolti di avere un ruolo attivo, a differenza di quanto accade nei metodi tradizionali (Pinto-Llorente, Sánchez-Gómez, & García-Peñalvo, 2015). Tuttavia, per poter progettare azioni didattiche efficaci è necessario conoscere approfonditamente le funzioni di tali strumenti.

Questo contributo ha l'obiettivo di indagare le percezioni sull'esperienza di apprendimento di studenti universitari di cinese LS che hanno partecipato a un corso di composizione scritta, sviluppato attraverso la modalità di scrittura collaborativa e in sincrono online. In particolare, lo studio descrive le percezioni dei partecipanti in relazione all'uso degli strumenti tecnologici, all'interazione

tra pari e allo sviluppo della abilità linguistica. Il contributo ha anche lo scopo di discutere le implicazioni didattiche alla luce dei risultati e di illustrare punti di forza e criticità nel processo di ideazione delle attività online di scrittura collaborativa, al fine di essere di supporto a insegnanti di cinese LS.

2. Scrittura collaborativa in sincrono e tecnologia Web 2.0

La produzione scritta rappresenta un'abilità linguistica complessa nella quale hanno un ruolo rilevante diversi elementi cognitivi e organizzativi (Hayes & Flower, 1980). In particolare, la produzione scritta in cinese LS è tendenzialmente considerata tra le più difficili da apprendere, a ragione del sistema di scrittura cinese che, allo stesso tempo, è un aspetto motivante e demotivante per studenti di L1 con sistemi di scrittura alfabetici (Gabbianelli & Formica, 2017; Sim, 2005; Wong, Chai, & Gao, 2011). Nell'educazione linguistica, l'approccio *process-based* alla didattica della scrittura ha riscontrato notevole efficacia per l'insegnamento dell'abilità scritta, in opposizione a quello basato sulla produzione (Barnhisel, Stoddard, & Gorman, 2012; Matsuda, 2003). Secondo tale approccio, la scrittura è un processo attivo e in divenire, che prevede lo sviluppo di diverse fasi, tra cui attività di pre-scrittura, ideazione dei contenuti o *brainstorming*, pianificazione, stesura del testo scritto e revisione. Esso pone altresì in rilievo l'interazione e il ruolo dei partecipanti. Le caratteristiche di tale approccio risultano, infatti, adeguate ad attivare comportamenti collaborativi efficaci per l'apprendimento. Nel corso delle diverse fasi di sviluppo del testo scritto, gli autori ricevono, da parte del docente o dei pari, interventi su come migliorare e modificare l'obiettivo del compito da svolgere. Diversamente dalla modalità tradizionale della scrittura basata sulla produzione, quella basata sui processi prevede la riesamina continua sia dei contenuti espressi in forma scritta, sia dello sviluppo delle varie fasi che prevedono reazioni ai feedback che si ricevono durante tutto il processo di scrittura (Barnhisel et al., 2012). Tra i vantaggi della scrittura processuale vi è infatti quello di promuovere competenze che, apprese attraverso il processo di scrittura, possono essere riapplicate dagli studenti in altri contesti di apprendimento (Wigglesworth & Storch, 2012). Per avviare una produzione scritta in LS è, tuttavia, necessaria una competenza di livello soglia che include aspetti di grammatica, vocabolario e punteggiatura della lingua target; alcuni studiosi hanno quindi proposto un approccio post-processuale alla scrittura in LS, dando maggior rilievo all'aspetto interattivo e sociale del processo di scrittura piuttosto che a quello cognitivo, ed eliminando la necessità di rispettare delle sequenze (Matsuda, 2003; Murray & Hourigan, 2008).

Nella didattica delle lingue straniere i percorsi di apprendimento collaborativo sono divenuti metodi didattici piuttosto comuni, impiegati anche per lo sviluppo della abilità di produzione scritta. A supporto di tali procedure si pongono le teorie socio-costruttiviste e l'importanza riconosciuta

all'interazione tra pari per lo sviluppo linguistico (Donato, 2004). Secondo l'approccio socio-costruttivista, l'apprendimento è un processo attivo nel quale gli apprendenti costruiscono la propria conoscenza attraverso l'interazione con l'ambiente sociale, pertanto il singolo accresce la propria conoscenza attraverso la collaborazione e lo scambio di informazioni all'interno di contesti condivisi (Vygotky, 1978). Gli approcci didattici che si avvalgono di un metodo collaborativo sono quindi centrati sull'apprendente e concepiscono l'apprendimento come un processo di interazione tra pari nel quale il docente figura come elemento guida. Il ruolo dell'apprendente diviene quindi centrale in quanto co-costruttore del proprio sapere in un processo mediato dalla figura del docente. Attraverso la collaborazione gli studenti possono, infatti, sviluppare strategie e conoscenze diverse rispetto a quelle che potrebbero derivare dallo studio individuale (Buzetto-More, 2010; Vygotky, 1978). Nella scrittura collaborativa lo studente deve concordare e discutere con gli altri il contenuto oggetto dello scritto comune; attraverso questo scambio l'individuo condivide la propria conoscenza con il gruppo, e allo stesso tempo usufruisce di quella altrui, creando nell'interazione il supporto per la costruzione collettiva del testo. Tale discussione porta l'apprendente a mettere a fuoco anche specifici aspetti linguistici. Nel corso della discussione, infatti, lo studente può confrontarsi, discutere e fare ipotesi sugli usi linguistici scelti o messi in discussione dagli altri e utilizzare le conoscenze altrui per compensare le mancanze individuali (Wigglesworth & Storch, 2012). Questo approccio, che pone l'apprendente al centro del processo di apprendimento, dà rilievo alla revisione tra pari, caratteristica della scrittura collaborativa è il feedback immediato e continuo sulla produzione individuale. Il processo di scrittura in sincrono e su uno stesso spazio visivo permette di ricevere nell'immediato approvazione, rifiuto o modifica del proprio lavoro da parte dei pari; attraverso tale riscontro sono incrementate le occasioni di negoziare significati e usi linguistici. Sebbene tale revisione non sempre sia corretta, tuttavia pone i partecipanti nella condizione di riflettere sui contenuti linguistici messi in discussione.

Gli strumenti tecnologici Web 2.0, oggi sempre più parte integrante della didattica delle lingue straniere, hanno le caratteristiche per favorire l'apprendimento di tipo collaborativo, quali i lavori di gruppo e l'interazione che può realizzarsi non solo fra docente e individuo, ma anche tra pari. Tali strumenti offrono all'individuo numerose occasioni di essere esposto e partecipare ad esperienze, conoscenze e pensieri di altri educatori e loro pari. Numerosi studi si sono occupati di osservare come la tecnologia e l'uso di applicazioni online o di social network supportano l'insegnamento del cinese come LS, osservandone diversi benefici, tra i quali la promozione dell'apprendimento, del pensiero critico e della motivazione, e l'aumento della partecipazione e della autostima degli studenti (Guo & Guo, 2013; Wang & Chen, 2013). Tra questi, Yao et al. (2011) hanno presentato i vantaggi e le potenzialità d'uso di diversi social network per l'apprendimento di cinese LS,

quali *Facebook*, *Second Life* e blog online, illustrando come tali strumenti contribuiscano a rendere l'apprendimento dinamico e incoraggino la partecipazione attiva degli studenti, stimolando l'interazione sociale e l'approfondimento di contenuti linguistici. Wang e Vásquez (2014) hanno osservato gli effetti dell'uso di *Facebook* sulla produzione scritta di un gruppo di apprendenti di cinese LS. Nel loro studio hanno confrontato le produzioni scritte di un gruppo gli studenti che commentavano e discutevano le attività della classe attraverso la pubblicazione di aggiornamenti sul social network, con quelli di un gruppo che non lo usava. I risultati rivelano che, sebbene non vi siano state differenze tra i due gruppi in termini qualitativi nella produzione scritta, il gruppo che aveva adoperato il social network ha prodotto una quantità molto maggiore di caratteri, suggerendo che l'uso del social online può essere impiegato ad integrazione della didattica e può aiutare gli studenti a migliorare le loro produzioni di cinese scritto in termini quantitativi.

Gli strumenti Web 2.0 sono risultati efficaci anche nel rafforzare il senso di comunità. Zhang (2009), sperimentando l'uso della discussione collaborativa in cinese attraverso strumenti Web, con un gruppo di partecipanti che includevano anche studenti di cinese come lingua di origine, ha osservato come tale attività collaborativa sia risultata efficace sia per creare il senso di comunità, sia per favorire l'acquisizione del cinese.

Xiao-Desey (2019) ha svolto uno studio per indagare gli effetti della tecnologia online sullo stato di ansia degli studenti di cinese come lingua d'origine, osservando che l'uso di blog per la produzione scritta risulta efficace nel diminuirne il livello. L'autrice conclude che le modalità di scrittura di blog online risulta più produttiva dei tradizionali compiti di scrittura assegnati in classe, poiché da un lato riduce l'ansia e la mancanza di partecipazione alle lezioni, dall'altro promuove esperienze di apprendimento positive. Infine Xu e Zhu (2019) hanno indagato i tipi di feedback online e tra pari nella produzione scritta in cinese. Gli autori osservano che commenti e modifiche sulle produzioni tra pari riguardano lessico, grammatica e scrittura dei caratteri, e registrano senso fiducia dei feedback proposti tra gli studenti e percezioni positive per la costruzione del senso di gruppo tra i partecipanti.

Questi studi dimostrano come gli strumenti digitali online applicati alla didattica del cinese siano di supporto all'apprendimento, sia per favorire l'acquisizione della LS, sia come stimolo per l'interazione sociale. Nonostante tali benefici, alcuni studi ne hanno documentato anche le mancanze, come la difficoltà di alcuni studenti nel praticare la lingua al di fuori dello specifico ambiente di apprendimento o il senso di frustrazione dovuto alla perdita di spontaneità della comunicazione mediata dallo strumento digitale (Wang & Sun, 2000); altri hanno osservato che alcuni studenti preferiscono lo studio individuale rispetto a quello collaborativo o tendono a partecipare meno in assenza dell'insegnante (Elgort, Smith, & Toland, 2008).

Sebbene gli studi presentati offrano diversi approfondimenti sull'insegnamento del cinese con tecnologie Web 2.0, l'uso di piattaforme online dedicate all'apprendimento resta ancora poco indagato (Lai, 2017; Olmanson et al., 2018), così come le difficoltà tecniche, emotive e interazionali che gli apprendenti devono affrontare con l'uso dei nuovi strumenti.

3. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo di questo studio è indagare le percezioni di studenti universitari su una modalità didattica collaborativa e in sincrono per lo sviluppo della composizione scritta in cinese, realizzata attraverso strumenti tecnologici interattivi online. In particolare, lo studio si pone l'obiettivo di rispondere a due domande: 1) Quanto la modalità didattica di scrittura cinese collaborativa in sincrono online favorisce esperienze di apprendimento positive in termini di piacere, motivazione e interazione? 2) Quali sono le percezioni degli studenti di cinese LS sui vantaggi e gli svantaggi della scrittura collaborativa in sincrono, in relazione a competenza tecnologica, svolgimento delle attività, reazione emotiva, performance ed efficacia di apprendimento?

Le ipotesi che intendo verificare con questo studio sono molteplici. Data la familiarità con la tecnologia del campione di giovani studenti su cui si basa l'indagine, ipotizzo che l'uso degli strumenti nell'esperienza didattica online non abbia rappresentato un ostacolo, e di poter riscontrare un generale atteggiamento di favore nei confronti della modalità collaborativa in sincrono online, per il rafforzamento sia del senso di gruppo che dell'abilità di scrittura.

4. Metodo

4.1 I partecipanti coinvolti nello studio

I partecipanti sono 17 studenti universitari del terzo anno del corso di lingua cinese, di livello intermedio (HSK 3), che hanno partecipato a un corso di scrittura collaborativa online. L'età del campione è compresa tra 20 e 23 anni e la maggioranza è di sesso femminile (94,1%). La partecipazione è stata richiesta su base volontaria, il corso di scrittura collaborativa online ha costituito un'attività integrativa all'interno del percorso didattico, il cui scopo era incrementare le abilità nell'uso della scrittura cinese. Gli studenti coinvolti avevano già frequentato insieme almeno un anno dello stesso corso nel precedente anno accademico, avendo pertanto avuto occasione di conoscersi di persona. Tutti avevano, inoltre, già frequentato due semestri di didattica in modalità online.

4.2 Procedura

L'attività didattica è stata realizzata usando il software *Blackboard collaborate* all'interno della piattaforma Web *Moodle* messa a disposizione dall'Ateneo. Gli studenti del campione osservato hanno partecipato ad un corso di composizione con scrittura in cinese svolto in cinque incontri di due ore ciascuno, realizzati nell'arco di cinque settimane durante il primo semestre.

Ogni lezione aveva l'obiettivo di sviluppare una tipologia di composizione scritta diversa: descrizione, dialogo, racconto di un evento sulla base di una sequenza di immagini, racconto di una storia rappresentata da una sequenza di immagini incompleta e ideazione del finale.

Per lo svolgimento delle attività di scrittura si è seguito, adattandolo, il metodo didattico proposto da Wong et al. (2011), elaborato per la modalità *blended* e volto a stimolare composizioni scritte partendo da input visivi. Il processo di composizione scritta adoperato in questo studio prevede, invece, la modalità di scrittura collaborativa e in sincrono realizzata interamente su piattaforma online, senza coinvolgere nessuna attività in presenza.

Il processo di scrittura adottato prevede cinque fasi:

1. *Brainstorming* lessicale, elicitazione di parole e frasi per la descrizione dell'input visivo;
2. Selezione delle parole e frasi;
3. Creazione di paragrafi;
4. Selezione dei paragrafi;
5. Elaborazione del testo finale.

Il software *Blackboard collaborate* permette ad ogni partecipante di scrivere in tempo reale sulla lavagna comune e di costruire il testo scritto in maniera collaborativa e in sincrono. Permette inoltre di scegliere il colore con il quale scrivere il testo, senza rendere però identificabile in alcun modo l'individuo che ha prodotto il testo scritto, consentendo così di dare il proprio apporto in maniera del tutto anonima. Lo strumento permette anche di comunicare, con la propria identità esplicita, attraverso lo strumento della chat.

Sulla base di un input visivo (immagine, video muto, sequenza di immagini), durante le fasi 1 e 3, ogni studente digita sullo spazio comune della lavagna virtuale il proprio testo in cinese in sincrono; durante l'attività di elicitazione (fase 1) l'insegnante interviene con delle domande orali mirate ad osservare gli aspetti dell'immagine utili alla narrazione e stimolando la partecipazione degli studenti. Nelle fasi 2 e 4, gli studenti agiscono direttamente sul testo scritto che appare sulla lavagna effettuando correzioni, cancellazioni, modifiche e selezionando parole/frasi e paragrafi con i quali comporre il testo finale. Ad ogni fase è dedicato un tempo prestabilito e la composizione finale scritta in modalità collaborativa (fase 5) deve essere

approvata da tutti i partecipanti che hanno collaborato alla stesura. Durante tutta l'attività i partecipanti possono comunicare usando la chat per richiedere chiarimenti o dare suggerimenti, usando la propria L1.

Una settimana prima dell'avvio del ciclo di attività, è stato realizzato un incontro per assicurarsi che tutti gli studenti conoscessero i metodi di input che permettono di generare i caratteri cinesi sui dispositivi digitali. Sono inoltre state spiegate e provate insieme le funzioni degli strumenti di scrittura del software *Blackboard collaborate* e le fasi di svolgimento delle attività di composizione attraverso una attività di prova. L'obiettivo di questo primo incontro era rendere gli strumenti familiari ai partecipanti, affinché questi ultimi potessero concentrarsi sulla composizione scritta e non sugli aspetti tecnici. Si sono inoltre illustrate le potenzialità dello strumento digitale, in particolare spiegando le modalità di collaborazione attiva fra pari. Il software *Blackboard collaborate* dà modo di gestire lo spazio e il tempo della didattica rendendo le attività per lo sviluppo dell'abilità linguistica scritta più agevoli rispetto alle possibilità date dall'insegnamento realizzato in aula. Esso permette, da un lato, di adoperare lo stesso spazio di scrittura, la lavagna che appare su ogni schermo nella quale costruire il testo in modalità collaborativa e tra pari, studente con studente; dall'altro, permette di scrivere in sincrono e quindi di correggere nell'immediato: scrivendo contemporaneamente, i partecipanti vedono apparire istantaneamente le produzioni scritte o le modifiche dei collaboratori. Queste due caratteristiche del software per la scrittura digitale (collaborativa e in sincrono) possono particolarmente facilitare gli studenti nella pratica della scrittura dando la possibilità di costruire e manipolare il testo insieme e in tempo reale.

Prima di ogni incontro, gli studenti hanno ricevuto via e-mail gli input visivi sui quali si sarebbe svolta la composizione, dando così modo di riflettere con anticipo sulle possibili produzioni di lessico o strutture sintattiche. Nel corso di ogni incontro il processo di scrittura è stato preceduto da un momento di pre-scrittura durante il quale sono stati esplicitati gli obiettivi formativi delle attività; rendere lo studente consapevole degli obiettivi formativi gli permette di essere soggetto attivo del proprio apprendimento, di verificare le proprie mancanze e successi, motivando e favorendo così l'apprendimento del quale diviene consapevolmente artefice (Pontecorvo, 1999). Gli studenti erano così informati degli obiettivi di ogni singola lezione e di quello finale, ossia il miglioramento delle capacità di progettare un testo scritto e l'arricchimento delle conoscenze lessicali e sintattiche del cinese. Nella fase di post-scrittura l'insegnante effettuava la correzione del testo prodotto e svolgeva una discussione con gli studenti su errori e suggerimenti usando il microfono.

Il compito consisteva nello scrivere una composizione in cinese in base agli obiettivi descritti in fase di pre-scrittura. Per la realizzazione delle attività gli studenti sono stati divisi in gruppi di 5 o 6 persone, al fine di permettere a tutti di scrivere contemporaneamente senza creare disordine nello spazio di

scrittura comune, e dando a tutti i partecipanti del campione la possibilità di partecipare attivamente.

4.3 Raccolta e modalità di analisi dei dati

I dati sono stati raccolti durante un periodo di 5 settimane e attraverso modalità mista: l'osservazione diretta, l'uso di un questionario e tre domande aperte. I dati sono poi analizzati da un punto di vista qualitativo e quantitativo: l'analisi qualitativa include l'osservazione degli incontri e le risposte alle domande aperte, quella quantitativa i dati della frequenza agli incontri e delle risposte al questionario.

Dopo aver completato il percorso di scrittura collaborativa, agli studenti è stato chiesto di compilare un questionario online sottoposto attraverso lo strumento *Google moduli*. Il questionario è rimasto accessibile ai soli partecipanti per due settimane dopo la conclusione del corso. Le risposte sono state raccolte in forma anonima e la struttura del questionario non prevedeva risposte multiple né modifiche a seguito dell'invio. Il questionario è stato progettato sulla base delle domande della ricerca, con l'obiettivo di misurare le percezioni dei partecipanti sull'esperienza di apprendimento di scrittura cinese collaborativa in sincrono online; costituito di 29 affermazioni e 3 domande aperte, è stato elaborato su valori di scala Likert da 1 a 5: molto in disaccordo (MD); abbastanza in disaccordo (AD); né d'accordo né in disaccordo; abbastanza d'accordo (AA); molto d'accordo (MA).

Le affermazioni del questionario sono state raggruppate in due macro-settori e in ulteriori sotto-settori: (I) Come gli studenti la percepiscono l'esperienza di scrittura collaborative in termini di a) soddisfazione e motivazione (affermazioni 1-8) e b) interazione (affermazioni 9-10). (II) Quali svantaggi e vantaggi percepiscono sull'esperienza didattica, in base c) all'uso degli strumenti tecnologici (affermazioni 11-15), d) alla metodologia didattica impiegata (affermazioni 16-20), e) alla gestione degli aspetti emotivi (affermazioni 21-24), e f) all'efficacia per l'apprendimento (affermazioni 25-29).

5. Risultati

5.1 Risultati dell'analisi quantitativa

I dati osservati in questa analisi riguardano la frequenza e le risposte al questionario. La frequenza ai cinque incontri si è rivelata non costante, sebbene la maggior parte degli studenti abbia partecipato a tre o a quattro dei cinque incontri, come mostrato nella Figura 1.

Risultati della frequenza

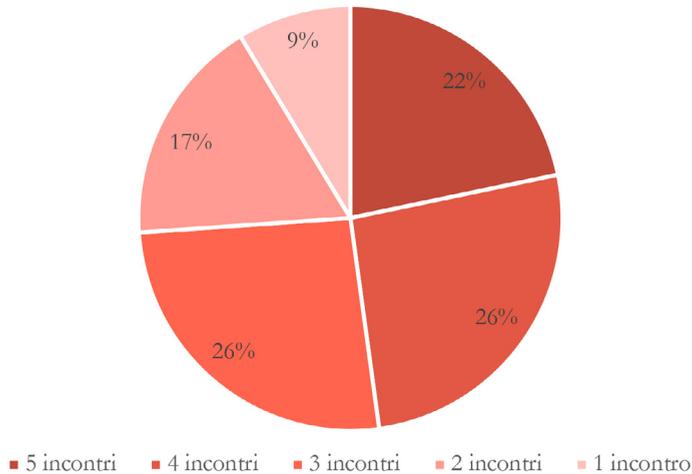


Figura 1. Risultati della frequenza

Tra le motivazioni fornite per spiegare la non frequenza alcune erano attribuite a ragioni di natura tecnica, quali: «problemi di connessione internet; quando premevo la griglia di testo non riuscivo a scrivervi, quindi non riuscivo a seguire bene; connessione scarsa»; oppure a ragioni di sovrapposizione con altri impegni, ad esempio: «altri impegni personali; lavoro; l'orario era un po' scomodo». Va considerato che la partecipazione al corso non era obbligatoria, e ciò può aver motivato alcuni a preferire altre lezioni; tuttavia tra le ragioni indicate non vi è mai riferimento alla non utilità del percorso proposto.

Nell'analisi quantitativa delle risposte al questionario (Appendice), al fine di rilevare l'effettivo riscontro delle percezioni dei partecipanti in positivo e in negativo delle attività svolte, è stata calcolato il totale parziale dei valori positivi (di accordo) e di quelli negativi (disaccordo) escludendo la categoria mediana (Brodahl, Hadjerrouit, & Hansen, 2011).

Per quanto riguarda la percezione dell'esperienza di apprendimento, i risultati nella Tabella 1 indicano che la maggior parte degli studenti non ha registrato difficoltà nell'uso di *Blackboard collaborate* (88.2%) e lo ritiene strumento adeguato alle attività di gruppo, mentre più debole è la percezione sulla sua adeguatezza per lo specifico apprendimento della abilità di scrittura cinese (41.2%). Un numero maggiore di studenti è soddisfatto e vorrebbe partecipare ad altre occasioni di attività di scrittura del tipo proposto (76.5%) e indica reazioni positive all'attività (82.3%); tuttavia quest'ultima ha solo parzialmente incrementato il piacere per la pratica della scrittura rispetto alle

esperienze precedenti (41.2%), mentre è risultata nettamente efficace per aumentare l'interesse dei partecipanti all'apprendimento della produzione scritta cinese (76.5%), percezione che registra solo risposte di grado positivo. Circa la possibilità di favorire l'interazione con il gruppo, l'attività è percepita come motivante ma non particolarmente efficace, i dati delle percezioni di accordo sono di poco superiori a quelle di disaccordo.

Per quanto riguarda la percezione dell'uso degli strumenti tecnologici nell'esperienza di apprendimento, i risultati nella Tabella 2 indicano valori di completo accordo sulla chiarezza e competenza dei soggetti coinvolti dell'utilizzo. I dati riportano anche una percezione positiva circa l'aver migliorato le proprie competenze tecnologiche per la scrittura in cinese attraverso la partecipazione all'attività.

Tabella 1.

Percezioni degli studenti in termini di soddisfazione, motivazione e interazione¹

| | MD | AD | Né d'accordo né in disaccordo | AA | MA | MD+AD | AA+MA |
|-----|--------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| 1. | 1 (5.9) | 0 | 1 (5.9) | 6 (35.3) | 9 (52.9) | 1 (5.9) | 15 (88.2) |
| 2. | 0 | 1 (5.9) | 5 (29.4) | 7 (41.2) | 4 (23.5) | 1 (5.9) | 11 (64.7) |
| 3. | 0 | 2 (11.8) | 8 (47.1) | 2 (11.8) | 5 (29.4) | 2 (11.8) | 7 (41.2) |
| 4. | 0 | 0 | 4 (23.5) | 6 (35.3) | 7 (41.2) | 0 | 13 (76.5) |
| 5. | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 7 (41.2) | 5 (29.4) | 2 (11.8) | 3 (17.7) | 7 (41.2) |
| 6. | 0 | 1 (5.9) | 2 (11.8) | 5 (29.4) | 9 (52.9) | 1 (5.9) | 14 (82.3) |
| 7. | 0 | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 6 (35.3) | 7 (41.2) | 2 (11.8) | 13 (76.5) |
| 8. | 0 | 1 (5.9) | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 8 (47.1) | 1 (5.9) | 13 (76.5) |
| 9. | 0 | 2 (11.8) | 5 (29.4) | 7 (41.2) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 10 (58.8) |
| 10. | 2 (11.8) | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 4 (23.5) | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 7 (41.1) |

¹ Nelle tabelle, la prima colonna riporta il numero progressivo delle affermazioni del questionario (v. Appendice). I valori riportati in grassetto corrispondono al numero di risposte, quelli posti tra le parentesi al valore in percentuale.

Tabella 2.

Percezioni della difficoltà d'uso degli strumenti tecnologici

| | MD | AD | Né d'accordo né in disaccordo | | | MD+AD | AA+MA |
|-----|----------|--------------------|----------------------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | | | AA | MA | | | |
| 11. | 0 | 0 | 1 (5.9) | 6 (35.3) | 10 (58.8) | 0 | 16 (94.1) |
| 12. | 0 | 0 | 0 (29.4) | 5 (29.4) | 12 (70.6) | 0 | 17 (100) |
| 13. | 0 | 0 | 2 (11.8) | 7 (41.2) | 8 (47.1) | 0 | 15 (88.3) |
| 14. | 0 | 2 (11.8) | 3 (17.6) | 7 (41.2) | 5 (29.4) | 2 (11.8) | 12 (70.6) |
| 15. | 0 | 0 | 5 (29.4) | 8 (47.1) | 4 (23.5) | 0 | 12 (70.6) |

I risultati della Tabella 3 si riferiscono a come i partecipanti hanno percepito la modalità didattica e indicano motivante il ruolo dell'insegnante nello stimolare l'attività attraverso le domande, così come l'aver piena consapevolezza degli obiettivi formativi dell'attività proposta. I risultati indicano percezioni del tutto positive, senza registrare nessuna risposta di disaccordo, sulla chiarezza dei feedback ricevuti dai pari (94.1%), così come sul considerare utile ricevere le correzioni e i commenti dei pari, affermazione che ha raccolto un'ampia maggioranza di accordo (88.2%).

Tabella 3.

Percezioni della modalità didattica utilizzata durante gli incontri

| | MD | AD | Né d'accordo né in disaccordo | | | MD+AD | AA+MA |
|-----|----------|--------------------|----------------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| | | | AA | MA | | | |
| 16. | 0 | 2 (11.8) | 1 (5.9) | 9 (52.9) | 5 (29.4) | 2 (11.8) | 14 (82.3) |
| 17. | 0 | 0 | 1 (5.9) | 5 (29.4) | 11 (64.7) | 0 | 16 (94.1) |
| 18. | 0 | 0 | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 9 (52.9) | 0 | 14 (82.3) |
| 19. | 0 | 0 | 2 (11.8) | 5 (29.4) | 10 (58.8) | 0 | 15 (88.2) |
| 20. | 0 | 0 | 1 (5.9) | 11 (64.7) | 5 (29.4) | 0 | 11 (94.1) |

I risultati nella Tabella 4 rivelano che le attività online non hanno provocato reazioni emotive che ne hanno compromesso lo svolgimento. Le percentuali indicano che la maggioranza degli studenti dichiara di non essersi sentito nervoso nel momento di partecipare attivamente alla scrittura, mentre la percezione di agio nel correggere le produzioni scritte dei propri pari registra una percentuale di accordo non particolarmente marcata (52.9%), e un valore di disaccordo e incertezza più alti rispetto ad altre risposte. Sono invece

percepiti di grande utilità le correzioni immediate rese possibili dalla modalità in sincrono: la totalità di studenti ha apprezzato il ricevere subito le correzioni del docente (94.1 %) e con un valore inferiore quelle da parte dei propri pari (76.5%).

Infine, i risultati delle percezioni sull'uso dello strumento Web 2.0 per lo specifico sviluppo dell'abilità della produzione scritta in cinese sono riportati nella Tabella 5. Questi indicano una netta maggioranza di studenti che ritiene di aver migliorato la propria abilità di scrittura grazie all'attività didattica proposta (70.7%), mentre il 64.7% dichiara di riuscire a produrre un testo scritto attraverso l'input digitale con più rapidità e spontaneità di prima.

I dati sono invece più incerti in riferimento alle percezioni dell'efficacia della modalità di scrittura online in confronto a quella manuale in riferimento alla facilità di apprendere la scrittura cinese e di avere migliori risultati. In ultimo, la maggioranza accredita più valore al ruolo della scrittura a mano (47%) rispetto a quella digitale (29.4%).

Tabella 4.

Percezioni in riferimento alla gestione degli aspetti emotivi durante l'attività didattica

| | MD | AD | Né d'accordo né in disaccordo | AA | MA | MD+AD | AA+MA |
|-----|--------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 21. | 6 (35.3) | 5 (29.4) | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 11 (64.7) | 4 (23.6) |
| 22. | 0 | 4 (23.5) | 4 (23.5) | 5 (29.4) | 4 (23.5) | 4 (23.5) | 11 (52.9) |
| 23. | 0 | 1 (5.9) | 3 (17.6) | 7 (41.2) | 6 (35.3) | 1 (5.9) | 13 (76.5) |
| 24. | 0 | 1 (5.9) | 0 | 4 (23.5) | 12 (70.6) | 1 (5.9) | 16 (94.1) |

Tabella 5.

Percezioni in riferimento all'efficacia della modalità collaborativa per l'apprendimento della scrittura

| | MD | AD | Né d'accordo né in disaccordo | AA | MA | MD+AD | AA+MA |
|-----|--------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| 25. | 0 | 2 (11.8) | 3 (17.6) | 8 (47.1) | 4 (23.6) | 2 (11.8) | 12 (70.7) |
| 26. | 4 (23.5) | 4 (23.5) | 4 (23.5) | 5 (29.4) | 0 | 8 (47) | 5 (29.4) |
| 27. | 1 (5.9) | 4 (23.5) | 1 (5.9) | 6 (35.3) | 5 (29.4) | 5 (29.4) | 11 (64.7) |
| 28. | 2 (11.8) | 2 (11.8) | 7 (41.2) | 4 (23.5) | 2 (11.8) | 4 (23.5) | 5 (29.4) |
| 29. | 3 (17.6) | 5 (29.4) | 5 (29.4) | 3 (17.6) | 2 (11.8) | 8 (47) | 5 (29.4) |

5.1 Risultati dell'analisi qualitativa

L'osservazione degli incontri ha rivelato che gli studenti fin dalla prima lezione hanno partecipato attivamente alla scrittura collaborativa all'interno dei rispettivi gruppi, preferendo l'uso dello spazio comune della lavagna ed intervenendo direttamente sul testo scritto con correzioni e modifiche piuttosto che utilizzando la chat.

Le risposte alle due domande aperte riportano una maggiore varietà di indicazioni sui vantaggi piuttosto che sugli svantaggi, confermando la generale tendenza positiva alla modalità didattica presentata. Tra gli aspetti indicati come vantaggiosi, numerosi studenti hanno indicato la possibilità di ricevere nell'immediato le correzioni sia dei pari che dell'insegnante; così come sono apparsi positivi la possibilità di interagire, resa possibile dallo strumento Web 2.0, e il lavoro di gruppo che permette di essere più produttivi, come indicato da alcune risposte: «Lavoro di gruppo, concentrazione, imparare nuovi caratteri e a scrivere composizioni in minor tempo».

Tra i vantaggi è stata annoverata la possibilità di dare il proprio contributo in modalità anonima, confermando il senso di agio nell'utilizzo dello strumento online riscontrato dai risultati del questionario: «la frase scritta essendo in anonimo, permette di scrivere più liberamente e senza preoccupazioni su eventuali errori; ricevi correzione e chiarimenti nell'immediato». Infine, un minor numero di risposte ha incluso l'utilità di utilizzo degli strumenti tecnologici sia per potenziare competenze che probabilmente saranno essenziali nel futuro, sia per sperimentare altre metodologie di apprendimento: «in un'epoca sempre più tecnologica, è importante saper scrivere in cinese anche sui dispositivi digitali; è stato molto utile per mettermi in gioco, mi ha fatto capire che l'importante è provare, tentare, mettendo da parte la paura di sbagliare».

In riferimento agli svantaggi, ne emergono due indicati con più alta frequenza tra le risposte dagli studenti. Il primo riguarda la possibile perdita dell'abilità di sapere tracciare i caratteri cinesi, acquisita nel percorso degli studenti attraverso la scrittura a mano, così come l'identificazione dei radicali e dell'ordine dei tratti, come indicato da alcune risposte esemplificative: «Non potersi esercitare sulla scrittura dei caratteri e si tende a ricordare solo il pinyin; si rischia di "perdere" la manualità nella scrittura dei caratteri»; alcune risposte individuano inoltre il non accesso alle stesse modalità di apprendimento attraverso lo strumento online: «ho trovato più difficile memorizzare i caratteri rispetto a quando sono scritti a mano». Il secondo svantaggio indicato con maggior frequenza è la difficoltà di partecipazione dovuta a generali problemi di connessione o tecnici e specifici per la digitazione dei caratteri, quali «ho avuto spesso problemi di connessione, oltre al fatto che non riuscivo a scrivere nella piattaforma, sia da computer che da cellulare; connessione e funzioni del sistema limitate».

6. Discussione dei dati

Con riferimento alla prima domanda della ricerca, l'analisi dei risultati ha dimostrato che l'esperienza di scrittura collaborativa in sincrono online ha prodotto reazioni altamente positive in merito al gradimento e alla soddisfazione di prendere parte all'attività, così come all'interesse dei partecipanti verso l'apprendimento della produzione scritta in cinese. Solo una parte di studenti, tuttavia, ritiene che l'attività abbia incrementato il proprio piacere per la scrittura cinese; inoltre, sebbene la maggioranza consideri che lo strumento Web 2.0 sia facile da usare e adeguato alle attività di apprendimento collaborativo, solo una parte del campione ritiene che esso sia adeguato all'apprendimento della scrittura cinese. Tali risultati, affiancati ad alcune risposte sugli svantaggi esposti nelle domande aperte, rivelano che molti studenti non considerano l'apprendimento di scrittura tramite digitazione di input pienamente sufficiente per una completa acquisizione dell'abilità di scrittura cinese. Le risposte in cui dichiarano di temere di perdere l'abilità di scrittura manuale rivelano come i partecipanti non valutino l'uso della scrittura digitale una modalità esaurientemente idonea per l'apprendimento di questa abilità. Va altresì considerato che la scrittura dei caratteri a mano è un metodo di studio fortemente incoraggiato dai docenti durante i cicli didattici precedenti alla transizione in digitale ed è oggetto delle prove valutative di fine corso; ciò può aver influenzato la percezione dei rispondenti.

Una percentuale più debole rispetto alla percezione di soddisfazione e motivazione all'apprendimento ritiene che lo strumento Web 2.0 stimoli l'interazione con il gruppo e la semplifichi rispetto alle dinamiche in presenza. Tuttavia, la non piena totalità di percezioni di accordo su questo punto può essere spiegata dal fatto che l'esperimento di apprendimento collaborativo online è stato il primo ad essere realizzato durante il percorso didattico universitario degli studenti del campione. Sebbene l'uso di strumenti online per gli scambi sociali faccia parte dell'ordinaria quotidianità degli studenti, non sono ancora molte le occasioni in cui tali modalità interattive divengono pratica didattica. Benché la tecnologia sia entrata prepotentemente nelle aule virtuali, il suo potenziale innovativo resta spesso inattuato a causa dell'influenza dei metodi didattici tradizionali centrati sul ruolo del docente e su una modalità trasmissiva delle conoscenze. Come insegnanti, dovremmo conoscere approfonditamente quanto la tecnologia a nostra disposizione sia adeguata ai nostri obiettivi didattici, non solo al fine di una crescita professionale, quanto piuttosto per perseguire lo sviluppo degli obiettivi formativi dei nostri corsi (Olmanson et al., 2018). Occorre acquisire competenze specifiche per essere in grado di presentare agli studenti un uso adeguato dei mezzi tecnologici, portandone alla luce le specifiche funzioni fortemente interattive e permettendo agli studenti di sfruttarli appieno e avvalorarli quali efficaci strumenti di apprendimento. L'uso corretto e replicato degli strumenti Web 2.0 può, in tal modo, non solo apportare miglioramenti all'apprendimento

dei singoli insegnamenti, ma nel lungo termine può favorire lo sviluppo di competenze connesse all'uso degli strumenti stessi e applicabili a tutti gli insegnamenti che ne sfruttano le potenzialità (Wigglesworth & Storch, 2012).

Per quanto riguarda le percezioni dei partecipanti su vantaggi e svantaggi dell'attività collaborativa in sincrono per lo sviluppo dell'abilità scritta cinese, oggetto della seconda domanda di ricerca, i risultati registrano anche in questo caso ampie percentuali di reazioni positive. I dati confermano, come da ipotesi, la familiarità e la facilità d'uso che i partecipanti hanno riscontrato nell'utilizzo degli strumenti Web 2.0 e, in aggiunta, risultano positive anche le percezioni circa il miglioramento delle competenze tecniche usate per scrivere la lingua cinese. Ciò si è rivelato fondamentale per l'efficacia del metodo, permettendo agli studenti di porre l'attenzione sulla attività didattica e non sull'uso degli strumenti (Brodahl et al., 2011).

Per quanto riguarda le reazioni alla metodologia didattica impiegata, l'alto valore di accordo indicato alle varie fasi del processo didattico, quali il conoscere in anticipo gli obiettivi e lo svolgimento delle singole attività, il ricevere istruzioni chiare e domande motivanti dal docente guida, e correzioni immediate dai pari e dal docente, indica chiaramente l'importanza che preparazione di contenuti e pratica didattica ricoprono nel pianificare un tipo di attività in sincrono online. Le ampie maggioranze di accordo indicano che gli studenti si sono trovati a loro agio nell'essere attivamente partecipi del proprio percorso di apprendimento, confermando l'efficacia di una didattica che coinvolge gli studenti nella costruzione della conoscenza, attraverso l'esplicitazione degli obiettivi e delle richieste chiare fornite prima di svolgere l'attività (Brodahl et al., 2011).

Elemento fondante dell'apprendimento collaborativo è il feedback tra pari, altro aspetto che ha registrato percezioni positive da parte del campione. Una netta maggioranza di studenti dichiara di aver percepito comprensibili e utili i commenti e le correzioni dei pari, dati che si allineano ai risultati di studi precedenti (Xu & Zhu, 2019). Sebbene le correzioni dei pari riscontrino alte percentuali di gradimento, sono quelle ricevute dall'insegnante ad essere preferite dalla maggioranza. La partecipazione del docente, dall'analisi dei dati, emerge come elemento cardine nella percezione dell'apprendimento, sia come punto di riferimento per le correzioni, che per lo stimolo alla partecipazione. Tale aspetto è probabilmente connesso all'influenza della didattica tradizionale a cui sono stati esposti gli studenti, meno centrata sui loro compiti e sulla loro partecipazione attiva. In contesti di apprendimento collaborativo, al contrario, la discussione e la revisione fra pari, nel nostro caso rafforzata dall'immediatezza e spontaneità dei feedback grazie alla modalità in sincrono, contribuiscono a costruire collettivamente l'opera finale. In questo studio tale partecipazione collettiva non è risultata essere causa di reazioni emotive negative, dato convalidato dalle risposte alle domande aperte, tra le quali uno dei vantaggi più volte sottolineato è la possibilità di collaborare in maniera anonima. Si è comunque registrata una percentuale più bassa di studenti che ritiene di sentirsi

nervoso al momento del proprio turno; nella scelta di questo tipo di attività didattica, va comunque considerata tale casistica, che può essere gestita introducendo questo tipo di pratica didattica gradualmente e in maniera ciclica, rassicurando i partecipanti e dando possibilità anche gli studenti più sensibili di abituarsi alla partecipazione attiva.

I dati hanno registrato una maggioranza di studenti che dichiarano gradimento nel ricevere correzioni tra i pari, mentre è risultato più debole il livello di agio nel correggere i propri pari. Questo esito conferma quanto osservato in precedenza, ossia la poca praticità degli studenti a riconoscersi come agenti attivi del proprio apprendimento. Affinché gli studenti percepiscano appieno l'efficacia della didattica cooperativa, occorre che questa tipologia d'insegnamento non resti limitata a pratiche sperimentali, ma diventi parte dello standard educativo, soprattutto quando sono previsti strumenti Web 2.0, le cui potenzialità sono particolarmente adatte alla modalità cooperativa e quindi a favorire lo spostamento della didattica verso la centralità dell'apprendente nel processo di apprendimento.

Infine, lo studio riporta interessanti risultati circa la percezione dell'efficacia che l'uso degli strumenti Web 2.0. ha per l'apprendimento della produzione scritta in cinese. La maggioranza dei partecipanti ritiene che questa modalità permetta di migliorare l'abilità di produzione scritta cinese, incrementando spontaneità e rapidità di composizione. Possiamo interpretare questi dati considerando che la scrittura digitale dei caratteri cinesi ottenuta tramite l'input fonetico permette di concentrarsi di più sulla struttura della composizione piuttosto che sugli aspetti grafemati. Tali risultati confermano studi precedenti a sostegno della scrittura digitale nella costruzione di modelli didattici per la composizione scritta in cinese LS (Sim, 2005; Wang & Vásquez, 2014). Meno netti sono, invece, i dati circa l'efficacia degli strumenti digitali nel semplificare l'apprendimento della scrittura e nell'ottenere risultati migliori rispetto alle lezioni in aula ed alla scrittura a mano; percezione probabilmente dovuta al fatto che le prove di valutazione di fine corso si basano sulla scrittura a mano.

In generale i dati confermano che l'esercitazione manuale è valutata di grande rilievo per imparare la scrittura cinese e la sua sostituzione attraverso mezzi tecnologici non è valutata mezzo equivalente per raggiungere agli stessi risultati. Nel costruire questo tipo di percorsi educativi occorrerà, pertanto, integrare le attività di composizione scritta con pratiche di scrittura manuale.

7. Riflessioni conclusive

L'intento che ha mosso lo sviluppo di questa indagine è il portar alla luce potenzialità e criticità degli strumenti Web 2.0 utilizzati, al fine di poterli sfruttare al meglio nel futuro della didattica del cinese LS, con particolare riferimento allo sviluppo della composizione scritta.

In conclusione, i risultati di questo studio confermano quanto osservato da studi precedenti sulla positività dell'uso di strumenti Web 2.0 come supporto ad apprendimento e insegnamento. In particolare ha dimostrato come questi strumenti siano positivamente percepiti e non provochino difficoltà d'uso da parte di studenti universitari di cinese LS per le attività di produzione scritta, registrando, tuttavia, la percezione della modalità di scrittura realizzata tramite digitazione di input fonetico non equivalente a quello della scrittura manuale.

In riferimento all'aspetto collaborativo, sebbene sia percepito di gradimento e motivante, non è identificato come fondante per l'apprendimento; pur riconoscendo l'utilità di ricevere feedback dai pari e nell'immediato grazie alla modalità della collaborazione in sincrono, non è percepito il potenziale della pratica interattiva permesso dallo strumento. Considerando che l'applicazione degli strumenti Web 2.0 alla didattica sarà sempre più estesa, diviene fondamentale il compito di ricercatori ed insegnanti; i primi per implementare le indagini che mettano in correlazione progettazione e pratica didattica e ne testino la validità per l'apprendimento; i secondi per potenziare le proprie competenze al fine di costruire azioni didattiche che sfruttino al meglio le potenzialità dei mezzi tecnologici, rendendoli effettivamente efficaci per specifici obiettivi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BARNHISEL, G., STODDARD, E., & GORMAN, J. (2012). Incorporating process-based writing pedagogy into first-year learning communities: Strategies and outcomes. *The Journal of General Education*, 61(4), 461-487.
- BRODAHL, C., HADJERROUIT, S., & HANSEN, N.K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: Education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 10, 73-103.
- BUZZETTO-MORE, N. (2010). Assessing the efficacy and effectiveness of an e-portfolio used for summative assessment. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6, 61-85.
- DONATO, R. (2004). Aspects of collaboration in pedagogical discourse. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 284-302.
- ELGORT, I., SMITH, A.G., & TOLAND, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- GABBIANELLI, G., & FORMICA A. (2017). Difficulties and expectations of first level Chinese second language learners. In I. Kecskes (a cura di), *Explorations in Chinese as a Second Language* (pp. 183-206). New York: Springer International Publishing.
- GUO, Z., & GUO, Z. (2013). Learner engagement in computer-mediated Chinese learning. In B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun, & C.H. Xiang (a cura di), *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances* (pp. 104-117). Hershey (PA): Information Science Reference.
- HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (a cura di), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30), Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum.
- LAI, A. (2017). Implementing online platforms to promote collaborative learning in Chinese language classrooms. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 8(29), 39-52.
- MATSUDA, P.K. (2003). Process and post-process: A discursive history. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 65-83.
- MURRAY, L., & HOURIGAN, T. (2008). Blogs for specific purposes: Expressivist or socio-cognitivist approach? *ReCALL*, 20(1), 82-97.
- OLMANSON, J., LIU, X., WANG, N., & HESELTON, C. (2018). Techniques and methods change, methodology remains the same: Web technology use as cosmetic change in CFL classrooms. *Chinese Language Teaching Methodology and Technology*, 1(4), 1-17.
- PINTO-LLORENTE, A., SÁNCHEZ-GÓMEZ, M.C., & GARCÍA-PEÑALVO, F.J. (2015). Student perception of the use of a blended-learning model to

- improve grammatical competence. In G.R. Alves & M.C. Felgueiras (a cura di), *Proceedings, TEEM'15: Third International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality. Porto, Portugal, October 7-9, 2015* (pp. 91-98). New York: The Association for Computing Machinery.
- PONTECORVO, C. (1999). *Psicologia dell'educazione. Obiettivi e valutazione nel processo educativo*, Firenze: Giunti.
- SIM, S.H. (2005). Teaching Chinese composition in Singapore secondary school. In M.S. Shum & D.L. Zhang (a cura di), *Teaching writing in Chinese speaking areas* (pp. 245-258). New York: Springer.
- SIMS, R. (2006). Online distance education: New ways of learning; new modes of teaching? *Distance Education*, 27(2), 3-5.
- TRENTIN, G. (2020). *Didattica con e nella rete: dall'emergenza all'uso ordinario*. Milano: Franco Angeli.
- TRENTIN, G. (2021). Oltre trent'anni di ricerca sulla didattica in rete all'ITD-CNR (rapporto tecnico). *ITD, Istituto per le tecnologie didattiche*. <<https://publications.cnr.it/doc/448755>> (ultimo accesso: 28 ottobre 2021).
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- WANG, S., & VÁSQUEZ, C. (2014). The effect of target language use in social media on intermediate-level Chinese language learners' writing performance. *CALICO Journal*, 31(1), 78-102.
- WANG, Y., & SUN, C. (2000). Synchronous distance education: Enhancing speaking skills via Internet-based real time technology. In X. Zhou, J. Fong, X. Jia, Y. Kambayashi, & Y. Zhang (a cura di), *Proceedings of the 1st International Conference on Web Information System Engineering* (pp. 168-172), Los Alamitos (CA): IEEE Computer Society.
- WANG, Y., & CHEN, N. (2013). Engendering interaction, collaboration, and reflection in the design of online assessment in language learning: A reflection from the course designers. In B. Zou, M. Xing, Y. Wang, M. Sun, & C.H. Xiang (a cura di). *Computer-Assisted Foreign Language Teaching and Learning: Technological Advances* (pp. 16-39). Hershey (PA): Information Science Reference.
- WIGGLESWORTH, G., & STORCH, N. (2012). What role for collaboration in writing and writing feedback. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 364-374.
- WONG, L.H., CHAI, C.S., & GAO, P. (2011). The Chinese input challenges for Chinese as second language learners in computer mediated writing: An exploratory study. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 233-248.
- WONG, L.-H., CHEN, W., CHAI, C.-S., CHIN, C.-K., & GAO, P. (2011). A blended collaborative writing approach for Chinese L2 primary school students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(7), 1208-1226.

- XIAO-DESAI, Y. (2019). The effects of online writing on heritage language anxiety – A Bayesian analysis. In F. Yuan, & S. Li (a cura di), *Classroom Research on Chinese as a Second Language* (128-151), New York: Routledge.
- XU Y., & ZHU, L. (2019). Online peer feedback in second language Chinese writing from feedback, uptake, to perception. *Chinese as a Second Language. The journal of the Chinese Language Teachers Association*, 54(3), 257-287.
- YAO, T.-C., XIAO-DESAI, Y., MAGRINEY, C., & WONG, K.-F. (2011). Teaching Chinese through interactive and collaborative online social networks. *Journal of Chinese Language Teaching and Research in the U.S.*, 1-16.
- ZHANG, D. (2009). Essay writing in a Mandarin Chinese WebCT discussion board. *Foreign Language Annals*, 42(4), 721-741.

Appendice

Affermazioni del questionario sull'attività di scrittura collaborativa online

a) soddisfazione e motivazione

1. È stato semplice usare *Blackboard* per le attività di scrittura di gruppo
2. È stato efficace usare *Blackboard* per svolgere il lavoro di scrittura in gruppo
3. Lo strumento *Blackboard* è adeguato all'apprendimento della scrittura cinese
4. Le attività di scrittura online hanno aumentato il mio interesse nell'apprendimento della produzione scritta cinese
5. Mi piace scrivere in cinese più di quanto mi piacesse prima grazie alle attività di scrittura online
6. Mi è piaciuto partecipare alle attività di scrittura collaborativa online
7. Sono soddisfatto della mia partecipazione attiva alle attività di scrittura online
8. Vorrei partecipare ad altre occasioni di attività di scrittura di gruppo online

b) interazione

9. Le attività di scrittura online mi ha motivato ad interagire con il gruppo
10. Le attività di scrittura online ha reso l'interazione con i compagni più semplice rispetto alle lezioni in presenza

c) uso degli strumenti tecnologici

11. Le istruzioni ricevute sull'uso degli strumenti online sono state chiare
12. La competenza tecnologica dell'insegnante era adeguata la mia era adeguata
13. La mia competenza tecnologica era adeguata
14. Gli strumenti (il mio pc, la rete internet) che avevo per partecipare alle attività erano adeguati
15. Le attività di scrittura online mi hanno permesso di migliorare competenze tecniche per scrivere in cinese

d) metodologia didattica impiegata

16. Mi è stato utile conoscere gli obiettivi e lo svolgimento delle attività in anticipo
17. Le istruzioni dell'insegnante erano chiare
18. Le domande delle insegnanti durante le attività mi hanno motivato a partecipare attivamente

19. I commenti e le correzioni dei compagni sui testi sono stati utili
20. Ho sempre capito le correzioni e i commenti dei compagni

e) gestione degli aspetti emotivi

21. Quando è stato il mio turno di partecipazione alla scrittura collaborativa mi sono sentito nervoso
22. Mi sono sentito a mio agio a correggere i miei compagni online
23. Mi è piaciuto ricevere i commenti dei compagni sulle parti scritte da me
24. Mi è piaciuto ricevere subito le correzioni dell'insegnante

f) efficacia di apprendimento

25. Le lezioni di scrittura online mi hanno permesso di migliorare la mia abilità di scrittura
26. Nelle attività di scrittura online ho imparato più facilmente rispetto alle lezioni in presenza
27. Nelle attività di scrittura online ho elaborato le frasi in cinese con più rapidità e spontaneità di quanto faccio quando scrivo a mano
28. Scrivere online mi ha permesso di avere risultati migliori nella composizione rispetto a quelli che ottengo scrivendo a mano
29. La competenza della scrittura cinese in digitale è più importante della scrittura a mano