

## Introduzione

I processi e le prassi che caratterizzano l'apprendimento e l'insegnamento linguistico odierno necessitano di una fondata consapevolezza sui fenomeni che gravitano intorno alla dimensione dell'apprendente in quanto 'attore sociale' e cittadino del mondo, dimensione che in questa sede intendiamo affrontare e interpretare in riferimento a modelli formativi più recenti e agli apporti delle tecnologie didattiche. In questo contributo ci proponiamo di avvicinare il panorama della glottodidattica odierna, – disciplina di confine che beneficia dell'apporto di molte discipline ad essa complementari –, alle prassi dell'*e-learning*, ambito di studio dal grande fascino che viene alimentato ed evolve in modo non estraneo a teorie di stampo organizzativo, sociologico e tecnologico.

La contestualizzazione teorica preliminare, di carattere politico, metodologico e glottodidattico, proposta nella prima parte del volume, precede una seconda sezione principalmente dedicata alla descrizione e all'analisi di un caso di studio esperito presso il CILTA "Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica ed Applicata *L. Heilmann*" (oggi CLA – Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Bologna). Il lavoro di ricerca applicata ha avuto come tensione proattiva la volontà di avvicinare alcune delle istanze organizzative istituzionali gestite dal Centro (somministrazione di prove linguistiche curricolari standardizzate ed informatizzate, erogate a diverse migliaia di studenti ogni anno accademico) alla dimensione personale e individuale dell'apprendente di lingue non specialista (termine preso in prestito dalla letteratura francese per indicare lo studente che si sta specializzando in altre discipline). L'approccio orientato all'azione o 'comunicativo-azionale' (in linea con la prospettiva

promossa nel ‘Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue’, 2002), in cui il discente assume il ruolo di attore sociale chiamato ad operare ed interagire nella vita reale, costituisce il nostro quadro concettuale e glottodidattico di riferimento. Tale sfondo ha guidato, almeno su un piano ideologico e metodologico, le scelte intraprese, ben consapevoli delle difficoltà nel conciliare il piano ideale con le possibilità di attuazione operativa.

Allo stesso tempo, la valorizzazione dell’ecllettismo metodologico (Rizzardi, Barsi, 2005) e delle esperienze multimodali ci inducono ad affermare che una buona declinazione e interpretazione dell’*e-learning* debba configurarsi non solo come una soluzione *tout court* adottata per “collocare” e dare una risposta organizzativa a un numero sempre maggiore di studenti in emergenza formativa, ma anche come tappa integrante di un percorso di apprendimento linguistico che sia proficuo, bilanciato e che miri a valorizzare davvero le caratteristiche individuali del discente, coerentemente con le politiche educative attuali in materia di *LifeLong Learning* e apprendimento linguistico.

Nel tentativo di argomentare, problematizzare e prendere le distanze da forme di *e-learning* di tipo comportamentista (*behaviouristic CALL*), che si manifestano come è noto, ad esempio, nella somministrazione di batterie di esercizi strutturali di tipo autocorrettivo o in forme di autoapprendimento di tipo erogativo, si è rivelato di grande importanza tracciare alcune linee direttrici di ricerca e sviluppo che convergono verso approcci comunicativi e integrati: per esempio grazie alla rivisitazione dei concetti di libertà, di centralità e autonomia dell’apprendente, e al riconoscimento del ruolo del tutor come figura competente ed autorevole. Questa lettura ri-contestualizzata di concetti non certo nuovi ha costituito la chiave di volta per sensibilizzare e spronare gli studenti a riconoscere le specificità dell’apprendimento linguistico rispetto ad altre discipline curriculari a loro più familiari (ad esempio tecniche, scientifiche, letterarie, ecc.), per rivedere e rimettere in circolo alcune rappresentazioni a volte stereotipate e invalidanti, per rimettere al centro la consapevolezza di sé in quanto apprendenti; anche

il riconoscimento e la legittimazione della figura del tutor (e più in generale delle forme di supporto tutoriale) hanno contribuito in modo sostanziale alla modificazione di una prospettiva di osservazione del contesto e dei progetti: ruolo chiave, quello del tutor, che contribuisce, anche in assenza di uno statuto contrattuale ben definito, in modo fattivo e determinante, alla formazione dello studente ed al conseguimento degli obiettivi formativi, fungendo da ponte tra l'insegnante e lo studente, e da cerniera con l'istituzione ed il sistema organizzativo.

Coniugare le specificità dell'apprendimento linguistico mediato dalle tecnologie con quelle dell'apprendente adulto non-specialista, in contesti di tipo *syllabus-bound*, significa tenere in equilibrio una serie di fattori, evitando che solo uno fra questi diventi forza predominante, ed anche che la forza motrice e trainante sia svolta dalle tecnologie.

Se il *behaviouristic CALL* – e alcune interpretazioni più recenti in cui l'*e-learning* è strumento utilizzato a fini organizzativo-gestionali – può veicolare una impostazione riduttiva e limitante per le pratiche di insegnamento, l'*e-learning* integrativo e le applicazioni sociali dell'*e-learning* (Lamy, Zourou, 2013) possono invece aiutarci a instaurare pratiche inclusive, ad esempio attraverso l'interazione tra pari e il *peer-tutoring*, a creare collegamenti, a fare rete, a sfruttare la “distanza” per ridurla. L'*e-learning* integrativo e sociale ci consente di controllare i rischi che l'approccio basato sugli standard SCORM (*Sharable Content Object Reference Model*), e i criteri di standardizzazione e “pacchettizzazione” ad esso connessi, potrebbero veicolare.

Revenons tout d'abord sur le concept même de dispositif, utilisé dans le champ des sciences de l'éducation et dans celui de la formation depuis les années 1970 sans qu'à l'époque il n'ait été réellement défini. Issu du domaine de la technique, un dispositif désigne à l'origine «un ensemble de moyens disposés conformément à un plan». Par extension, le dispositif a très vite désigné un ensemble de moyens humains et matériels mis en œuvre afin d'atteindre un objectif (Lameul, 2005) ou, dans le champ de la formation, agencés en vue de faciliter un processus d'apprentissage (Blandin, 2002). Ces définitions, toutes liées au champ de l'ingénierie de la formation, oblitérent cependant les fonctions symbolique, psychologique, cognitive et relationnelle inscrites dans tout dispositif (Charlier *et al.*, 2006, p. 470).

Come accennato poc'anzi, l'idea di questo lavoro nasce anche dal desiderio di poter contribuire al miglioramento qualitativo dell'offerta formativa in *blended learning* e in autoapprendimento assistito o guidato rivolta agli studenti dell'Università di Bologna per l'accreditamento linguistico obbligatorio, istanza nata a seguito della Riforma degli Ordinamenti universitari agli inizi del 2000 e dall'introduzione dei crediti formativi sulle competenze linguistiche di livello B1, e poi concretizzatasi prima nel progetto pilota ALTAIR "Apprendimento Linguistico Tecnicamente Avanzato Integrato in Rete", e poi successivamente nel progetto DALIA "Didattica per l'Apprendimento delle Lingue in Autonomia".

Se si dovesse visualizzare e ricondurre ad una immagine questo processo di utilizzo delle tecnologie e della multimedia nei processi di formazione e valutazione, si potrebbe immaginare un imbuto in cui la sezione più larga – l'ingresso – rappresenta l'ampiezza e l'arricchimento delle possibilità da esse offerte (percorsi per più lingue e più livelli, nessun vincolo di tipo spazio-temporale per la fruizione, input linguistici di tipo multimodale grazie a materiali autentici multimediali), e il lato più stretto rappresenta invece il "restringimento", la "costrizione" legata ai vincoli intrinseci ai progetti (necessità di standardizzazione, gestione di grandi numeri di utenti, test autocorrettivi di tipo *syllabus-bound*). Viene quindi spontaneo domandarsi se le tecnologie accrescano la libertà espressiva nei processi di apprendimento o ne siano un condizionamento la cui sola innovazione è da circoscrivere alla proposta di nuovi applicativi. Quando si parla di *e-learning* o di "nuove tecnologie" applicate alla didattica si ha talvolta la percezione di avvalersi di parole di tendenza, inflazionate ed utilizzate a volte in modo improprio, con la sensazione che esse possano risultare svuotate del loro senso e del loro valore reale. Gli acronimi *ICT* (in inglese), *TICEs* (in francese) o *TIC* (in italiano) sono da preferirsi al sintagma generico 'nuove tecnologie', per una serie di ragioni tra cui la difficoltà nel definire il termine 'nuovo'. Si parla infatti di 'nuove tecnologie' nella letteratura degli anni '70 così come in quella del primo decennio del XXI secolo facendo però riferimento a tecnologie fra loro ben diverse e che sottendono modelli

di informazione, comunicazione e formazione distanti. Queste tecnologie assumono poi connotazioni diverse, diventano “educative”, “didattiche”, “connettive”, “facilitanti” a seconda delle modalità di impiego e delle loro peculiarità specifiche. Tuttora sono spesso percepite come una minaccia e da alcuni come una soluzione di ripiego all’insegnamento tradizionale ma dalla qualità più scarsa e dalla dubbia efficacia, o in qualche modo la cui efficacia non è sempre validata.

Tuttavia, intuiamo che l’applicazione delle TIC alla didattica possa avere le potenzialità per fungere da un lato da “amplificatore” dei processi di insegnamento ed apprendimento e dall’altro da “catalizzatore e propulsore”. La progettazione di contenuti e la riflessione sui processi che entrano in gioco nella didattica in *e-learning* potrebbero spronare e indurre ad una riflessione più generale sugli stessi processi di apprendimento e insegnamento e sul modo di innovarli e migliorarli qualitativamente; tale processo di ripensamento potrebbe riflettersi positivamente anche sulla pratica didattica in aula, contribuendo all’instaurarsi di una nuova cultura dell’apprendimento.

Sciolta quindi la riserva che sia poco produttivo insistere sul confronto qualitativo fra approcci formativi basati sulle ICT e approcci formativi di tipo tradizionale, accettata la legittimità dell’e-learning come pratica formativa, il punto cruciale consiste nel capire e nel mettere in luce sotto quali condizioni tale approccio possa garantire alti livelli qualitativi (Trentin, 2008, p. 23).

È importante evidenziare che il concetto di qualità della didattica nel *blended* e nel *full-distance* sia strettamente collegato al modello formativo/didattico di riferimento e all’“output” atteso. Esistono infatti varie declinazioni dei modelli *blended* e *full-distance* soprattutto per quanto attiene alla proporzione, alla relazione e al bilanciamento/sbilanciamento fra le diverse componenti (studio autonomo su piattaforma o in laboratorio, didattica con l’insegnante) e per quanto attiene alle forme e modalità di supporto e accompagnamento (quale tipologia di tutoraggio, con quali competenze e mansioni? quale complementarità fra esperto disciplinare, facilitatore o moderatore?).

Les dimensions innovantes caractéristiques de la mise à distance du processus d'enseignement-apprentissage sont, selon nous, une articulation de moments de formation en présentiel et à distance (le ratio de la charge de travail en présence et à distance), l'usage d'un environnement techno-pédagogique ainsi que la mise en œuvre d'un accompagnement humain. L'usage de l'environnement techno-pédagogique repose sur des formes complexes de médiatisation (des objets et fonctions du dispositif de formation) et de médiation (Charlier *et al.*, 2006, p. 482).

Le angolazioni ed i punti di vista si moltiplicano, le competenze ed i ruoli si intersecano. Il mondo dell'educazione formale si incontra e a volte si scontra con quello dell'educazione informale o non-formale (si pensi ad esempio al proliferare delle reti sociali *online* finalizzate all'apprendimento linguistico come *LiveMocha*, *Busuu*, *Babel*, *Palabea*, ecc.); i diversi luoghi di apprendimento e le diverse figure coinvolte dovrebbero integrarsi proficuamente fra loro, saperi e conoscenze tacite dovrebbero generarsi ed emergere nell'interazione mescolandosi al sapere riconosciuto, avallato, sistematizzato, enciclopedico. Nell'incontro virtuale e nella comunicazione mediata *online* non solo ci troviamo di fronte ad un ribaltamento e ad una revisione dei concetti di "distanza" e "prossimità" ma anche a comunità multilingui di parlanti che si creano spontaneamente, siano essi apprendenti o attori in una comunità di interesse, di pratica o di apprendimento. Si generano dunque nuovi scenari pedagogici e sociolinguistici con modalità di interazione e scambio peculiari in cui talvolta, tacitamente, si può produrre e generare spontaneamente intercultura.

I processi cognitivi, metacognitivi e socioaffettivi tradizionalmente citati quando si discute di didattica della lingua straniera, e quindi di apprendimento/insegnamento, assumono sfumature e declinazioni diverse al variare dei riferimenti spazio-temporali. Se lo spazio non è più l'aula ma la piattaforma, se il tempo non è più quello della comunicazione sincrona in presenza ma è un tempo differito e mediato da dispositivi tecnologici, il riflesso e l'influenza sui processi sopracitati appaiono inevitabili.

Uno dei rischi menzionati nella letteratura sull'autoapprendimento, e in particolare sui rischi che questo modello comporta, viene individuato nell'ampliarsi incontrollato della zona di sviluppo prossimale (ZSP), concetto di origine vygotskijana

con il quale si descrive “la differenza fra la reale capacità del discente di risolvere indipendentemente e autonomamente un problema, e la sua potenziale capacità di risolverlo sotto la guida di un adulto, o in collaborazione con un’altra persona capace” (Rizzardi, Barsi, 2005, p. 281). Fra i compiti del tutor nel supportare e facilitare gli studenti nello studio in autoapprendimento vi è quello di contenere e regolarizzare l’ampliersi incontrollato della zona di sviluppo prossimale in contesti in cui spesso sono i percorsi a dettare e determinare il ritmo didattico, anche in considerazione del fatto che “autonomia” e “autoapprendimento” non sono fra loro sinonimi e sono rari i casi in cui gli studenti in autoapprendimento dispongono davvero di modalità, ma soprattutto della consapevolezza e delle strategie necessarie per essere definiti apprendenti autonomi. Se indipendentemente dal contesto in cui i discenti, o più in generale gli individui, sono esposti all’*input*, lo scollamento tra *input* e *intake* atteso è sempre rilevante, a maggior ragione lo è laddove la dimensione della verbalizzazione, dell’esplicitazione e della negoziazione vengono sacrificate e relegate ad un ruolo marginale e secondario, come potrebbe accadere nei modelli formativi in autoapprendimento. L’autoapprendimento si configura senza eccezione come una “modalità di studio”, mentre l’autonomia come una condizione prima di tutto psicologica e legata all’individuo nella sua complessità.

D’altro canto la natura instabile e potenzialmente in continua evoluzione dei testi in rete (siano essi testi autentici oppure risorse didattiche) fa sì che gli autori possano modificare, anche in tempo reale, i materiali ed i percorsi, consentendo un adeguamento o un adattamento al contesto esterno (formativo, sociale, politico). Si configurano così, da un lato, *learning object* dal nucleo fisso, spesso associati ai contenuti meno variabili di una lingua, cioè legati alla lingua in quanto sistema (sintassi, morfologia, grammatica, fonetica...) e quindi facilmente riusabili in più contesti, e dall’altro, *learning object* modellati sulle specificità degli obiettivi didattici, delle caratteristiche del gruppo/studenti e come spazio di creatività e personalizzazione da parte del docente/autore.

Un dispositif privilégie un mode d'approche soit transmissive, individualiste ou collaborative (Charlier, Bonamy et Saunders, 2003). Chacune de ces approches se caractérise par certaines options des formateurs et concepteurs d'un dispositif concernant: le statut accordé aux connaissances, la représentation de l'apprentissage, la représentation du but de l'éducation, les choix laissés aux apprenants, la structure du cours, les critères mobilisés pour évaluer l'efficacité des apprentissages, le rôle accordé aux apprenants et le rôle du tuteur. Ces effets sur les apprentissages ne sont cependant observés qu'en fonction de caractéristiques individuelles des apprenants et de leurs propres interprétations des dispositifs. Ces caractéristiques renvoient notamment aux buts poursuivis par l'étudiant et à sa capacité d'auto-direction (Pintrich, 2003), à son sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 2003) ainsi qu'à ses pratiques de références (Charlier, Nizet et Van Dam, 2006), c'est-à-dire aux pratiques vécues ou projetées par l'étudiant pour son avenir et donnant sens au dispositif de formation (Charlier *et al.*, 2006, p. 490).

### *Terreno di indagine e obiettivi di ricerca*

Il fulcro, il filo conduttore delle tematiche trattate nel libro è costituito da due quesiti principali: da un lato ci chiediamo come si riescano a coniugare aspettative, potenzialità e risultati nelle applicazioni dell'*e-learning* alla glottodidattica, e dall'altro come si possa coadiuvare la trasformazione di un contesto attraverso la rilettura attenta del concetto di autonomia e di centralità dell'apprendente e attraverso una problematizzazione del rapporto dicotomico tra standardizzazione/processi standardizzati e personalizzazione.

Questa ricerca aspira ad essere al contempo di approfondimento, di innovazione e di ri-mediazione (termine con il quale ci riferiamo alla sua volontà "riparatrice").

Le sezioni sul ruolo delle tecnologie educative nel perseguimento e/o conseguimento degli obiettivi prioritari in materia di politiche linguistiche e di valutazione della qualità nei dispositivi formativi sono di carattere descrittivo e di approfondimento tematico (capp. 1 e 2). Le sezioni in cui si descrivono le modifiche e le trasformazioni inerenti al contesto di osservazione e indagine attraverso un lavoro strutturato di ricerca-azione e di revisione dei processi di tutoraggio nei modelli di didattica della lingua straniera al Centro Linguistico di Ateneo di Bologna,

intendono assumere un carattere di ri-mediazione (cap. 3). Le sezioni di indagine sul rapporto fra le caratteristiche individuali dell'apprendente e i dispositivi o processi inerenti all'autoapprendimento linguistico, condotta tramite l'elaborazione e la somministrazione di un questionario (AL.CI.MOD. – Apprendimento Linguistico, Caratteristiche Individuali e Modelli Didattici) prevedono una ricerca di carattere empirico ed intendono contribuire allo sviluppo della ricerca scientifica nel settore (capp. 4, 5 e 6).

Come già accennato, il carattere di ri-mediazione del lavoro di ricerca-azione si è affermato anche grazie al passaggio e alla trasformazione – scientifica e progettuale – dal progetto ALTAIR “Apprendimento linguistico Tecnicamente Avanzato integrato in Rete”, elaborato dal CILTA “Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata L. Heilmann” a partire dall'anno 2001 al 2004, al progetto DALIA “Didattica per l'Apprendimento delle Lingue in Autonomia”, successivo ad ALTAIR e avviatosi nell'a.a. 2008-2009. L'osservazione e l'analisi delle criticità emerse nel contesto didattico ed organizzativo del primo progetto così come l'apprezzamento verso tutte le sue qualità e potenzialità, hanno aperto una serie di piste di ricerca e sviluppo, tra cui citiamo:

- la rivisitazione dei concetti di libertà, centralità ed autonomia dell'apprendente: questa direttrice ci ha spronato ad avviare un lavoro significativo – *sul piano informativo* – per responsabilizzare l'utenza garantendo trasparenza negli obiettivi (es. formazione linguistica e prova di idoneità) e nelle modalità per raggiungerli (didattica frontale + didattica in autonomia) nell'ottica del “contratto/patto formativo” tra l'istituzione e lo studente; – *sul piano formativo* – per sensibilizzare e spronare gli studenti alle specificità dell'apprendimento linguistico ed alla consapevolezza di sé in quanto apprendenti;
- il riconoscimento del tutor come figura competente ed autorevole nei modelli formativi ibridi o in autoapprendimento, figura che contribuisce alla formazione dello studente ed al conseguimento degli obiettivi, fungendo da ponte tra l'insegnante e lo studente e da cerniera con

l'istituzione ed il suo sistema organizzativo. Le pratiche di tutoraggio possono essere di tipo reattivo o proattivo e sono fortemente correlate agli indizi ed alle informazioni che si raccolgono con gli strumenti di un monitoraggio condotto sul singolo utente e sul sistema/dispositivo;

- la progettazione didattica della piattaforma come ambiente di apprendimento olistico la cui qualità è determinata non solo dalla bontà dei singoli materiali/percorsi didattici ma dalla relazione che si crea con gli altri luoghi di apprendimento (aula e laboratorio) e con i momenti e gli spazi di scambio e comunicazione differita o in tempo reale;
- la sperimentazioni in corso per i) uscire dall'esercizio strutturale chiuso (*drills* con *feedback* correttivo immediato di tipo giusto/sbagliato) e ii) valorizzare le pratiche di interazione a distanza (tra pari o con l'esperto) anche grazie all'utilizzo di applicativi dedicati (*chat* e *forum...*).

Nel suo complesso ci proponiamo di indagare e di trovare il punto di incontro fra le potenzialità delle tecnologie e dell'*e-learning* e le aspettative della glottodidattica contemporanea attraverso una trattazione che si estende in sei capitoli e in una serie di allegati<sup>1</sup>, fra cui alcuni strumenti elaborati per gli studenti.

Nel primo capitolo ci si domanda in che modo le tecnologie possano avere agevolato la glottodidattica nell'affermarsi come disciplina di intervento, e in che termini e con quali modalità l'*e-learning* possa contribuire a valorizzare la dimensione sociale nei processi di formazione superiore, in un'ottica di autonomizzazione e di formazione permanente, anche attraverso i concetti veicolati dai documenti-chiave di riferimento per le politiche linguistiche europee. Il secondo capitolo è incentrato sull'analisi del concetto di dispositivo formativo come nucleo centrale e di importanza determinante per la valutazione della qualità dei processi di formazione in modalità ibrida o a distanza, ai fini

<sup>1</sup> Per avere accesso agli allegati e in generale a tutti i documenti integrativi (questionari, analisi, relazioni, documenti didattici) che vengono spesso menzionati nel libro, è possibile contattare direttamente l'autrice.

di accrescere la consapevolezza sulle numerose componenti che si intersecano in forme di didattica più elaborata. L'attenzione sul processo e sull'articolazione dell'impianto nel suo insieme, il riconoscimento della didattica come dominio di straordinaria complessità (ma anche di grande somiglianza, affinità e riproduzione imitativa delle dinamiche relazionali della vita quotidiana) si uniscono ad una presa di distanza dal singolo applicativo o strumento, e dalle sue funzioni, in una prospettiva che sembra essere coerente e ben sposarsi con le istanze dell'eclettismo metodologico nella glottodidattica. Nei dispositivi ibridi è infatti la stessa correlazione fra le varie dimensioni o componenti, materiali o immateriali che siano, a costituire un *unicum* caratterizzante e a determinare la bontà e l'efficacia del sistema rispetto agli obiettivi, al ruolo e alla soddisfazione di formatori e studenti, alla risposta alle necessità organizzative. Si mette inoltre in evidenza come l'osservazione di alcuni contesti istituzionali europei affini a quelli italiani nelle proposte di apprendimento/insegnamento linguistico in autonomia (per es.: Centro Linguistico dell'Università di Losanna e Service LANSAD dell'Univ. Stendhal di Grenoble) abbiano contribuito ad arricchire le riflessioni e agevolato l'apertura di un processo in divenire di risemantizzazione della terminologia in uso (si pensi a 'Centri di risorse linguistiche', 'Centri per l'apprendimento in autonomia', 'risorsa', 'dispositivo', 'tutor', 'piattaforma', ecc.). Nel terzo capitolo si descrive come il concetto di distanza transazionale, e in particolare la sua attenuazione, abbia costituito il cardine e il motore trainante del processo di trasformazione di un progetto pilota, coordinato dal Centro Linguistico di Ateneo agli inizi del 2000, e poi trasformatosi nel più recente progetto DALIA "Didattica per l'apprendimento delle lingue in autonomia". Una riflessione approfondita sui processi e le modalità di tutoraggio, sul rapporto tra standardizzazione dei processi e personalizzazione/individualizzazione dell'apprendimento linguistico, sulla rilettura del concetto di centralità dell'apprendente e di autonomia costituiscono il quadro teorico alla base del processo di modificazione di alcune caratteristiche dell'offerta formativa, del contesto e del progetto. Nel capitolo quarto, preliminare e fortemente agganciato al capitolo quinto,

si descrive come alcune metodologie della ricerca in educazione, in particolare quelle della ricerca-azione caratterizzate da un approccio dinamico e a spirale, legittimino e conferiscano autorevolezza a processi di cambiamento e trasformazione di tipo *bottom-up* che hanno come punto di partenza l'osservazione nel contesto, e per il contesto, portando ad un movimento circolare dei risultati, e ad una trasferibilità degli stessi da un settore ad un altro. Dopo un'argomentazione critica sui processi di monitoraggio nei modelli di didattica delle lingue in *e-learning*, nel capitolo quinto si descrivono le tappe di stesura del questionario AL.CI.MOD. "Apprendimento Linguistico, Caratteristiche individuali e modelli didattici" somministrato a un campione di 73 studenti, le tipologie di quesiti e i principi che hanno guidato il lavoro di trasformazione e classificazione delle risposte aperte in informazioni e dati da misurare e correlare statisticamente. Nel capitolo conclusivo, il sesto, si riportano le ipotesi di ricerca e i risultati ottenuti attraverso le analisi statistiche effettuate (descrittive, test della mediana e correlazioni di *Pearson*, *Fisher* e *Spearman*) argomentando i risultati ottenuti nelle diverse tappe dell'indagine, e interrogandosi su come questi possano orientarci verso un'ulteriore riflessione e revisione di strumenti e modelli, spronandoci verso un ulteriore affrancamento dalle pratiche di tutoraggio e di supporto motivazionale e socio affettivo nelle didattiche in *blended* e *full-distance*.