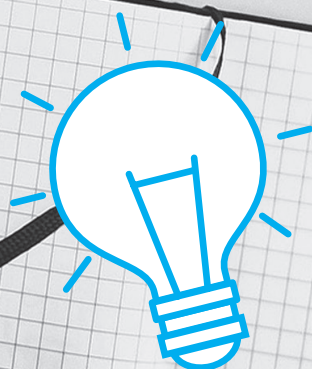


LineaFormazione
ornimi



In collaborazione con

IL INSEGNANTI ITALIANO LINGUA
SA SECONDA ASSOCIATI

Gerardo Fallani

Tecnologie digitali e didattica delle lingue online

Dalla rivoluzione tecnologica all'avvento
dell' IA

ornimi
EDITIONS

Gerardo Fallani

Tecnologie digitali e didattica delle lingue online

Dalla rivoluzione tecnologica all'avvento dell'IA

Gerardo Fallani insegna «Metodologie e tecnologie per la didattica delle lingue online» nel Corso di Laurea magistrale in Italianistica dell'Università degli Studi di Udine ed è progettista didattico (*instructional designer*) in ambito accademico. Laureato in Filosofia (2003) e PhD in Linguistica e didattica delle lingue moderne (2015), ha svolto attività di ricerca su ambienti, strumenti e risorse per la didattica interattiva e relativi sistemi di monitoraggio e valutazione dell'apprendimento. Nella didattica digitale si è dedicato all'insegnamento dell'italiano a stranieri, alla formazione dei docenti e a varie forme di tutorato online. Tra i suoi interessi più recenti, la filosofia del digitale e le implicazioni etiche e sociali dell'Intelligenza artificiale. È autore di saggi per pubblicazioni di settore e curatore della rubrica Risorse in rete per LIA, la rivista scientifica dell'Associazione ILSA.

Redazione:
Gennaro Falcone

Impaginazione e progetto grafico:
ORNIMI Editions

© **2026 ORNIMI Editions**

ISBN: 978-618-5554-79-8

Copyright © ORNIMI Editions
Lontou 8 10681 Atene
Tel. +30 210 3300073

info@ornimieditions.com
www.ornimieditions.com



L'Editore è a disposizione degli aventi diritto che non è stato possibile rintracciare e per eventuali omissioni o inesattezze. Tutti i diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, riproduzione e di adattamento parziale o totale, tramite qualsiasi mezzo (digitale o supporti di qualsiasi tipo), di quest'opera sono riservati in Italia e all'estero.

La realizzazione di un libro è il risultato di un attento lavoro di revisione e controllo, da parte dell'Autore e della redazione sulle informazioni, sui contenuti e sull'iconografia presenti e sviluppati nel volume. Nonostante un'attenta cura nelle procedure di controllo, sappiamo che è quasi impossibile pubblicare un libro del tutto privo di errori o refusi. Pertanto ringraziamo fin d'ora i lettori e le lettrici che vorranno indicare eventuali errori o refusi alla casa editrice.

Introduzione	7
1. La rivoluzione digitale	11
1.1. Reti e computer	11
1.1.1. Matematica, cibernetica, informatica	11
1.1.2. Dai primi calcolatori alle reti di computer	14
1.1.3. La situazione in Italia	19
1.2. Riferimenti teorici	22
1.2.1. <i>Social Web</i>	22
1.2.2. Apprendere nell'era digitale	25
1.2.3. Radici e prospettive teoriche	28
1.3. Intelligenza artificiale	31
1.3.1. Cenni introduttivi	31
1.3.2. Concetti di fondo	33
1.3.3. Opposizioni dialettiche	34
1.3.4. Il <i>prompting</i>	36
1.3.5. Prima di proseguire...	38
1.4. La rete come ambiente	39
1.4.1. Tra tecnologia e linguaggio	39
1.4.2. La rete come sistema di comunicazione	40
2. Tecnologie educative	43
2.1. Il documento digitale	45
2.2. Tecniche didattiche	48
2.2.1. <i>Authoring tool</i>	48
2.2.2. Abilità, tecniche, strumenti	50
2.2.3. Le <i>e-tivity</i> : il dispositivo che attiva le tecniche nella didattica online	51
2.3. Dai <i>learning object</i> alle OER	54
2.3.1. <i>Learning object</i>	54
2.3.2. Difficoltà e opportunità	55
2.3.3. Risorse educative aperte	56
2.4. L'Unità didattica digitale	57
2.4.1. <i>Excursus</i> sui modelli operativi in glottodidattica	58
2.4.2. Fruizione delle risorse educative. La questione dell'usabilità	62

2.4.3. Articolazione dell'UDD	64
2.4.4. Progettare le UDD con l'IA	67
2.5. Ambienti per insegnare e apprendere	69
2.5.1. Cenni storici	69
2.5.2. Piattaforme didattiche	69
2.5.3. Oltre le piattaforme didattiche	72
2.5.4. Didattica con i <i>social network</i> e con i dispositivi mobili	74
2.5.5. Monitoraggio e valutazione	76
3. Insegnare le lingue online	81
3.1. La didattica come mediazione	81
3.1.1. Evoluzione della FAD	81
3.1.2. Risvolti operativi	82
3.1.3. Variabili del contesto didattico	82
3.1.4. <i>E-learning</i> 2.0	83
3.2. <i>Blended learning</i>	85
3.2.1. Definizione e caratteristiche dell'apprendimento misto	85
3.2.2. Modelli di <i>blend</i>	86
3.2.3. Didattica integrata, a distanza e in autoapprendimento	87
3.3. Progettazione didattica	89
3.3.1. Programmazione, syllabo, analisi dei bisogni	89
3.3.2. Progettazione: <i>planning & design</i>	89
3.3.3. Didattica e tecnologia	90
3.3.4. Tre principi per orientarsi	91
3.4. Riferimenti metodologici	93
3.4.1. Apprendimento attivo e cooperativo	93
3.4.2. Compiti, ricerche, problemi e progetti	94
3.4.3. Altri metodi e approcci	97
3.5. Obiettivi e modelli didattici	100
3.5.1. Tipi di intervento didattico	101
3.5.2. Ruoli e funzioni della mediazione didattica	103
4. Formazione docente	107
4.1. Un altro mestiere?	107

4.2. Quadri normativi	110
4.2.1. Dal QCER al <i>DigCompEdu</i>	110
4.2.2. Indeterminatezza, competenze, certificazioni	114
4.2.3. Ancora su ruoli e funzioni	117
4.3. Percorsi formativi	118
4.3.1. Proposte	118
4.3.2. Approcci, metodi, tecniche, strumenti	121
4.3.3. Laboratorio, pratica, <i>téchne</i>	126
Congedo	133
Bibliografia	137
Appendici	149
Appendice 1. <i>E-tivity</i> – Progettare un modulo didattico	151
Appendice 2. Generare un'UDD con l'IA	155
Appendice 3. Soluzioni ai test di fine capitolo	172

Introduzione

Per insegnare e apprendere le lingue con il digitale è necessario padroneggiarne gli strumenti. Ciò, tuttavia, non è sufficiente. Quello che manca è un atteggiamento appropriato, una postura che permetta di muoversi in questo ambiente in maniera disinvolta e consapevole. Una tale postura non si raggiunge per accumulo di nozioni tecniche, ma comprendendo il sostrato storico e dunque culturale da cui la rivoluzione digitale è sorta e di cui le tecnologie educative sono una conseguenza. È su un tentativo di risposta a questo nodo che il volume si apre: chiarito il sostrato culturale diventa possibile parlare di tecnologie, metodo e formazione dei docenti, poiché ciascuno di questi temi assume forma e sapore diversi una volta acquisito un quadro più ampio.

Su questo terreno si è prodotto un equivoco di lunga durata: il presupposto falso e pernicioso secondo cui la didattica digitale consisterebbe nella mera trasposizione online di metodi, tecniche e approcci della didattica in presenza. Tale presupposto ha portato a evitare le specificità del *medium* digitale, non di rado liquidate come fastidiose idiosincrasie con cui la tecnologia intralcerebbe il discorso educativo. La formazione in didattica delle lingue, di per sé, non basta a garantirne l'applicazione al contesto digitale: serve una riflessione che ne assuma le specificità.

Di recente, due eventi hanno riportato la didattica digitale al centro dell'attenzione, sebbene in modo diverso e in diversa misura. Il primo è la pandemia, un fenomeno contingente che ha rivelato sia l'inadeguatezza del ricorso a didattiche e risorse digitali, sia la fretta con cui ci si è scagliati contro la soluzione – anziché riconoscere il problema. Il secondo è l'avvento dell'IA, che ha radici lontane ormai quasi un secolo e una portata destinata a incidere a lungo anche sul mondo dell'educazione e della formazione. Il presente volume non assume l'IA come asse portante della propria trattazione, perché il suo inquadramento sistematico richiederebbe un discorso a sé; tuttavia, non potremo evitare di dedicare uno spazio a questo tema e, quel che forse più conta, mostrarne qualche impiego. Resta in ogni caso un punto generale, che entrambi gli eventi confermano: il progresso tecnologico ha un forte impatto trasformativo sulla società e sulla cultura.

Tra chi si dedica all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue cresce la presenza dei cosiddetti *nativi digitali*: individui immersi fin dalla nascita in una quotidiana-

nità che la rivoluzione digitale concorre a strutturare e modellare. Queste persone incontrano dispositivi quasi ovunque, ma in misura minore a scuola, che resta l'ambiente meno pervaso sia dai dispositivi che dalla didattica digitale. Essere nati nel digitale, però, non significa esserne apprendenti competenti: occorre fare esperienza di una didattica che lo sappia interpretare – ed è di questa che il volume intende trattare.

L'ambito degli studi umanistici, cui la pedagogia e la glottodidattica appartengono, è spesso avverso, almeno a parere di chi scrive, non solo ai dispositivi ma anche e soprattutto alla cultura che li anima. Nel mondo della scuola, esiste uno scetticismo diffuso e non si investe molto in questa direzione. Il rischio è precludere ai futuri cittadini competenze essenziali per la loro vita.

Il pubblico di riferimento di questo lavoro è ampio ed eterogeneo. Ne fanno parte *in primis* gli studenti dei corsi di laurea, futuri insegnanti di italiano o di altre lingue, oltre ai docenti in servizio sia in contesti esterni alle istituzioni pubbliche sia nella scuola, sempre più alle prese con classi plurilingue. Che si tratti di formazione o aggiornamento, la didattica digitale vi ha certamente un posto.

Rivolgersi a una platea così ampia e diversificata comporta rischi e criticità, ma almeno un tratto unificante è chiaro: servire i beneficiari dell'azione didattica, gli apprendenti. Nella scuola, il *medium* cartaceo gode di buona salute, ma il sopravvenire del digitale, con le proprie specificità e prerogative, vi si dovrà affiancare, di certo in ottica integrativa e senza il timore della "sostituzione tecnica". In realtà, è in gioco la possibilità di ampliare i contesti e le modalità dell'intervento didattico, legittimando un più ampio orizzonte operativo.

Per questi motivi ci siamo impegnati in questo volume sulla didattica digitale, che non si propone in senso manualistico ma cerca piuttosto di tracciare le grandi linee di un discorso più vasto, sollevare domande e offrire una prospettiva su cui ragionare. La tecnologia è un agente di cambiamento che trasforma la cultura, ma vi si afferma solo se di quella cultura fa parte, solo se da quel paradigma è organicamente derivabile. Nelle tecnologie educative digitali, non ci sono esoterismi né arcani, né si incontrano chissà quali mirabolanti novità – troppo spesso tali solo agli occhi di chi non comprende il tempo in cui vive.

Il volume si articola in quattro capitoli, ciascuno dei quali porta avanti una linea propria e contribuisce a un disegno argomentativo unitario. Il primo capitolo delinea il

contesto storico e culturale della rivoluzione digitale, dalla nascita dei computer all'avvento della rete, cercando di far emergere i paradigmi teorici e la visione del mondo che vi sono impliciti: è il sostrato culturale senza il quale, riteniamo, i contenuti degli altri capitoli non avrebbero la giusta pregnanza.

Il secondo capitolo è dedicato alle tecnologie educative digitali – dal documento digitale all'unità didattica digitale (UDD), dagli ambienti di apprendimento ai più recenti sistemi per la valutazione – e sostiene due posizioni precise: l'UDD è un modello operativo nativamente digitale, suscettibile di esser elaborato con il supporto dell'IA; le piattaforme didattiche (per es. Moodle) perdono il loro ruolo di riferimento unico nell'*e-learning* per integrarsi nel più ampio contesto degli ecosistemi di apprendimento, che meglio risponde alle potenzialità di impiego della didattica digitale.

Il terzo capitolo affronta questioni metodologiche e ancor prima il rapporto tra didattica e tecnologia: la prima come variabile indipendente, la seconda come variabile dipendente. Riprendendo elementi trattati nel capitolo precedente – dal documento digitale all'UDD agli ecosistemi di apprendimento – si cercherà di stabilire un nesso tra il mutare delle forme della comunicazione didattica (cd. mediamorfosi) e i contesti in cui esse si realizzano, tenendo conto delle diverse coppie di variabili in gioco: presenza e distanza, formato cartaceo e digitale, sincrono e asincrono, apprendimento guidato e autonomo.

Il quarto capitolo si concentra sul mutare della professione docente, sulle competenze richieste e sulla formazione, giungendo a una proposta formativa: di fronte a un pubblico di docenti ampio e differenziato e a un orizzonte strumentale ormai comune, ciò che può unificare la formazione è il riconoscimento della competenza strumentale come elemento al tempo stesso disciplinare e trasversale. È in questa cornice che si affronta la competenza d'uso degli strumenti – un "quarto termine" che proporremo di aggiungere ad approcci, metodi e tecniche – come base su cui fondare, nell'ottica della formazione docente, la centralità del laboratorio sia come principio formativo sia come dispositivo organizzativo.

4.3. Percorsi formativi

4.3.1. Proposte

Secondo la nostra ipotesi la formazione del docente di lingue online non può più essere concepita come semplice estensione, aggiornamento o sovrapposizione del digitale nella formazione glottodidattica tradizionale; diversamente, bisognerà assumere come pilastro, autonomo e irrinunciabile, la competenza all'uso degli strumenti, intesa non come mera appendice tecnica al sapere glottodidattico ma come parte integrante di quel sapere. Il mezzo digitale, lungi dall'essere un canale neutro di trasmissione, contribuisce in maniera costitutiva a determinare la natura stessa delle tecniche didattiche e, con esse, la forma e l'efficacia dell'esperienza di apprendimento.

Questa posizione, già proposta quale allargamento del gergo disciplinare (Fallani 2022a), è coerente con le considerazioni fin qui svolte: se le tecnologie educative digitali hanno trasformato l'intervento didattico, ridefinendone spazialità, temporalità, ruoli, oggetti e fruizioni, allora la formazione docente deve farsi carico di questa trasformazione e non limitarsi a una sua registrazione esterna, come se si trattasse di un fenomeno di cui prendere atto e a cui poi dare una risposta formativa generica, costruita su modelli pensati per un contesto in via di superamento.

A sostegno di questa impostazione concorrono alcune osservazioni che conviene esplicitare. La prima riguarda il pubblico stesso della formazione docente in didattica delle lingue. Da quasi una decina di anni l'insegnante di Italiano L2 ha un ruolo definito nella scuola italiana, riconosciuto con l'istituzione della classe di concorso A23. Mentre tale figura si andava affermando, l'emergenza pandemica del biennio 2020/2021 ha imposto a insegnanti di ogni ordine e grado un ricorso improvviso e spesso non preparato – cioè scarsamente competente – alle TED. Come detto, le insufficienze emerse in quel periodo sono state rapidamente attribuite a difetti intrinseci delle tecnologie, lettura che ci pare insostenibile⁸⁸.

Piuttosto, va osservato che le proposte delle TED per quei tragici eventi hanno riunito in una comunità ideale gli insegnanti di lingue straniere, si trattasse dell'italiano o di altre lingue. Il fatto non stupisce perché dal punto di vista delle metodologie e delle tecnologie per la didattica digitale gli strumenti messi a disposizione non riguardano

⁸⁸ Sulla DaD come evento rivelatore dell'impreparazione del sistema e, insieme, di una retorica scomposta intorno al digitale cfr. Ranieri (2020).

un singolo insegnamento ma la didattica delle lingue in generale. Questa comunanza di orizzonte è il primo indizio del fatto che la formazione di cui ci stiamo occupando non può essere pensata come una specializzazione disciplinare ristretta, ma come un sapere trasversale che riguarda sì l'insegnamento dell'Italiano L2/LS, ma anche quello delle altre lingue straniere.

PUBBLICI E CONTESTI DELLA FORMAZIONE

Vi è poi un secondo dato, fin qui rimasto sottotraccia ma di non minore rilievo, e cioè che la didattica delle lingue – in maniera assai evidente nel caso dell'Italiano L2/LS – trova ampia diffusione anche, se non prevalentemente, fuori dai contesti scolastici e dunque formali. L'Italiano L2/LS è materia insegnata e appresa da secoli (Vedovelli 2002ab), e negli ultimi cinquant'anni ha conosciuto un'espansione considerevole sia in Italia che all'estero, per motivi noti: da un lato l'aumento della mobilità studentesca (cd. fenomeno degli *study abroad*); dall'altro il contributo dell'immigrazione, che già sul finire degli anni Settanta aveva superato l'emigrazione, invertendo i dati della bilancia migratoria nazionale (Prodi 1977).

Per conseguenza, quando si parla di formazione docenti per la didattica delle lingue, solo una parte del pubblico di riferimento è quella che opera nell'ordinamento dell'istruzione statale. Di fatto, una quota consistente è attiva nelle realtà dedicate all'insegnamento delle lingue a stranieri: scuole private di italiano per stranieri, centri linguistici universitari, associazioni del terzo settore ecc. Peraltro, molti di questi attori si collocano nel dominio dell'apprendimento non formale.

Questa doppia osservazione – comunanza di orizzonte strumentale fra insegnamenti linguistici diversi e larga diffusione extrascolastica della didattica delle lingue – non è soltanto un dato sociologico: è la ragione di fondo per cui una proposta di formazione docente specificamente orientata alla didattica delle lingue online può e deve articolarsi in termini diversificati, rispondere a una varietà di pubblici e adattarsi a una molteplicità di contesti di insegnamento.

Su questo sfondo, l'ipotesi di assumere la competenza d'uso degli strumenti come uno degli elementi fondamentali della formazione in glottodidattica acquista un'evidenza ulteriore: se il pubblico dei docenti da formare è ampio e differenziato e se l'orizzonte strumentale è comune, allora ciò che può unificare la proposta formativa è

proprio il riconoscimento della competenza strumentale come elemento disciplinare specifico e insieme trasversale, capace di farsi carico della natura costitutivamente digitale del mestiere così come oggi si manifesta.

Nel corso di questo lavoro abbiamo avuto modo di trattare un insieme diversificato di TED, dalle piattaforme LMS ai sistemi *post-LMS*, fino a configurazioni più aperte che riprendono i principi dei corsi massivi pur restando gestibili da un singolo docente opportunamente formato. Quest'ultimo tipo di ambiente, in particolare, si presta alla realizzazione di unità didattiche creative e restituisce a chi vi opera la possibilità di concepire la propria attività come un artigianato a un tempo tecnologico e culturale (cfr. par. 2.3): è questo il registro in cui ci pare corretto situare non solo il mestiere del docente di lingue ma anche la didattica online, e che riprenderemo in termini più espliciti nel seguito del capitolo, quando si tratterà di proporre un'idea di *téchne* adeguata e di ancorarla a una conseguente pratica di formazione.

Per intanto, ci basti osservare che l'orizzonte strumentale delineato nei capitoli precedenti non è una collezione di mezzi a disposizione del docente, ma parte integrante del suo sapere operativo. Riconoscere questo fatto come tale significa accettare che la formazione richiede un passaggio dichiarato attraverso lo strumento, inteso – anticipiamo – come il mezzo nel quale ogni tecnica didattica prende forma. Per dare a questa tesi il corpo argomentativo che merita, nella sezione che segue ripercorreremo il quadro glottodidattico di riferimento.

4.3.2. *Approcci, metodi, tecniche, strumenti*

IL QUADRO TRADIZIONALE E IL SUO PUNTO CIECO

Per dare corpo argomentativo alla tesi appena dichiarata occorre tornare al quadro teorico-metodologico di riferimento entro il quale la formazione del docente di lingue è tradizionalmente concepita. Gli studi di glottodidattica forniscono un quadro teorico-metodologico; a tale quadro Balboni propone di integrare quello operativo della glottodidassi. In tal senso si parla di approcci, metodi e tecniche didattiche (Balboni 2002)⁸⁹, articolazione che a sua volta poggia sulla distinzione fra il piano della rifles-

⁸⁹ La glottodidattica, definita scienza interdisciplinare, elabora i propri approcci a partire dalla scelta di un insieme di teorie (linguistiche, psicologiche, pedagogiche ecc.), così che un approccio può essere per esempio formalistico, induttivo/deduttivo, comunicativo. L'approccio, poniamo, comunicativo detta un'ispirazione, un orientamento e di conseguenza informa un metodo (per una diversa lettura del rapporto tra approccio e metodo cfr. Villarini 2021).

sione epistemologica – entro cui le teorie linguistiche, psicologiche e pedagogiche concorrono a definire un approccio – e quello degli aspetti applicativi, in cui i metodi traducono l’approccio in scelte didattiche. In questo contesto, mediante le tecniche didattiche si realizzano in concreto le attività rivolte agli apprendenti. Questa scala – approcci, metodi, tecniche – ha rappresentato lo schema entro il quale negli ultimi decenni si è articolata gran parte della riflessione glottodidattica, mostrando una notevole capacità di organizzare il pensiero sulla didattica delle lingue in termini tanto descrittivi quanto applicativi.

Tuttavia, con l’avvento della didattica digitale, questo schema tradisce un punto cieco. La tecnica didattica nel quadro tradizionale è concepita come un’operazione che il docente realizza a partire da un metodo e in vista di un obiettivo: il *cloze* è una tecnica, il *role play* è una tecnica, l’attività di abbinamento è una tecnica e via dicendo. In questa concezione la tecnica vive di vita propria, indipendentemente dal mezzo con cui è realizzata; in altri termini, un *cloze* fatto su carta e un *cloze* fatto al computer sarebbero la medesima tecnica, al più declinata su supporti diversi. In questa prospettiva, il supporto è un fattore esterno, neutro, contingente, una mera scelta «logistica» che non incide sulla natura dell’operazione didattica.

Oggi, questa presunta neutralità del supporto non regge più. Il *cloze* realizzato con un sistema di completamento elementare (poniamo, una semplice attività di riempimento spazi a punteggio) non è la stessa tecnica didattica di un *cloze* realizzato con uno degli strumenti digitali più sofisticati, nel quale un sistema di suggerimenti, riformulazioni progressive e correzioni guidate accompagna l’apprendente nella costruzione della risposta (La Grassa 2023). Di conseguenza, le due soluzioni adottate non sono la stessa tecnica didattica declinata su due strumenti diversi, ma due tecniche didatticamente distinte, poiché lo strumento, lungi da essere un mezzo trasparente di esecuzione, contribuisce in maniera determinante a plasmare la tecnica didattica: il tipo di *feedback* che può restituire, il grado di induttività che può sostenere, le modalità di errore che può accogliere e gestire. Considerazioni analoghe potrebbero farsi per altri casi: un *drag and drop* su zone di rilascio inerti non è la stessa cosa di un trascinamento dentro un sistema di abbinamento dinamico, capace di restituire informazioni sull’ordine, sui tempi, sulle ripetizioni. In didattica digitale, parlare di tecniche senza specificare lo strumento con cui realizzarle è un’astrazione che non si traduce a livello applicativo.

Certamente, si potrebbe obiettare che anche nella didattica in presenza i materiali cartacei sono “strumenti” e che la differenza fra un vecchio manuale e le produzioni più recenti produce esperienze didattiche ben diverse, pur rimanendo entro il medesimo impianto metodologico. L’obiezione è ragionevole e penetrante, e riguarda una variabilità interna all’oggetto cartaceo, ma non per questo giunge a mettere in discussione la neutralità del supporto: il libro è il libro e ciò che cambia fra un manuale e l’altro è la qualità della sua progettazione, non la natura del *medium*. Nel digitale, al contrario, due strumenti diversi, anche a parità di intento didattico, rappresentano diversi *media*, poiché differenti sono le loro architetture, le loro logiche di interazione, i loro modi di registrare e restituire l’attività dell’apprendente. Lo strumento digitale, in altri termini, non è un libro fra i molti possibili, ma un *medium* a sé, con proprietà non trasferibili da uno strumento all’altro e tali da condizionare decisamente ciò che la tecnica didattica può effettivamente realizzare. In definitiva, abbiamo a che fare con una manifestazione di quel fenomeno che, seguendo Fidler, abbiamo chiamato «mediamorfosi» (cfr. par. 3.1.1).

LE VOCI CHE HANNO PREPARATO IL TERRENO

Sulla necessità che nel digitale gli strumenti non siano trattati come accessori della tecnica ma come una sua componente, si sono espressi, seppur con accenti diversi e senza giungere alla formulazione esplicita che ci pare oggi necessaria, alcuni fra gli studiosi che più hanno riflettuto sulla competenza autoriale del docente di lingue.

Già Balboni ricordava come nella didattica di tradizione anglosassone gli insegnanti siano soliti creare «da soli parte o tutto il materiale didattico e le relative attività» (2008: 3), e in questo richiamo era implicita la consapevolezza che la competenza autoriale non è un’aggiunta facoltativa al sapere glottodidattico ma una sua componente operativa di base. Diadori (2009), a proposito della certificazione DITALS, precisava che, senza capacità autoriale, un docente neanche accede alla certificazione professionale; in questo modo, Diadori legava il riconoscimento certificatorio all’esercizio concreto di quella capacità.

Queste due voci hanno avuto il merito di stabilire il principio della centralità della competenza autoriale e dunque il legame fra tale capacità di costruire materiali e l’accesso alla certificazione professionale. Occorre però aggiungere che alla luce delle trasformazioni indotte dalle TED si registrano altri elementi che allora non potevano essere visti, previsti, intercettati.

Non meno rilevante, è la riflessione di Guglielmo Trentin (2014), che ha insistito sulla necessità, per il docente, di possedere competenze digitali specifiche, e individuato nella didattica digitale una serie di potenzialità, quali la flessibilizzazione dei tempi e dei percorsi, la diversa modalità di interazione con e tra gli apprendenti, l'integrazione fra didattica in presenza e online. Tutto ciò – questa l'ovvia conclusione – richiede interventi formativi mirati perché quelle competenze non possono essere acquisite per semplice estensione di quelle possedute dal docente in presenza. Sebbene abbia chiaro che al docente non sono richieste tutte le competenze di un *instructional designer*, Trentin (2014: 2) rimane convinto che

l'acquisizione della filosofia generale dell'ID e degli annessi elementi chiave rappresenta la *conditio sine qua non* per dar senso e organizzazione all'uso strutturato e consapevole del Web come strumento in grado di potenziare e migliorare il processo di insegnamento-apprendimento.

Se all'epoca della sua formulazione, questa rivendicazione poteva suonare molto forte, il riferimento alla competenza digitale di base che il *DigCompEdu* prevede come orizzonte di qualificazione minima, riconoscendola come asse formativo autonomo per il docente, è oggi un dato di fatto.

IL QUARTO TERMINE

Se la tecnica didattica digitale è costitutivamente legata allo strumento che la realizza, allora lo strumento è uno dei suoi componenti strutturali. È questo il motivo per cui proponiamo che gli strumenti entrino nel gergo disciplinare – oltre che nella prassi formativa.

Da ciò deriva la proposta che vorremmo ribadire e ulteriormente motivare, e che altrove abbiamo articolato in forma più sintetica (Fallani 2022a): integrare la scala glottodidattica tradizionale di approcci, metodi e tecniche con un quarto termine, gli strumenti, che di essa diventino parte costitutiva insieme agli altri tre, con piena dignità di categoria disciplinare e non come appendice operativa subordinata. In altri termini, non si tratta di indebolire la riflessione teorica a causa di un qualche afflato strumentalista; al contrario, si tratta di riconoscere che, nella didattica digitale, la tecnica si realizza attraverso e nello strumento, e che ignorare questo legame nel contesto della formazione docente produce una riflessione teoricamente inadeguata.

Formulata in questi termini, la proposta ha conseguenze precise. Infatti, sul piano della glottodidattica essa chiede di farsi carico di una categoria che fin qui le era stata estranea. Inoltre, sul piano della formazione docente, essa impone di pensare a percorsi formativi in cui lo strumento sia un oggetto di apprendimento riconosciuto e centrale, non un'aggiunta accessoria. Ciò genera un'ulteriore conseguenza.

Una volta riconosciuti gli strumenti come nuova voce del glossario della glottodidattica, la loro inclusione nella formazione docente non può avvenire nei modi consueti, cioè attraverso lezioni frontali o comunque teoriche, fossero anche centrate sull'apprendente (docente in formazione, o *student teacher*). Il formato didattico in cui si esponga il funzionamento degli strumenti, con lo *student teacher* che prende nota e semmai si esercita, non solo dovrebbe sostanzialmente ripugnare a chi sia razionalmente e profondamente convinto della bontà e giustezza dei progressi e delle acquisizioni degli ultimi cinquanta anni di elaborazione glottodidattica: semplicemente, non funzionerà.

IMPARAR FACENDO

Quando è in gioco l'acquisizione di una competenza procedurale e non soltanto di una conoscenza dichiarativa (cfr. par. 2.4.3) – e tale è notoriamente il caso dell'apprendimento linguistico – non si tratta di sapere ma di saper fare. In maniera strutturalmente analoga, sapere come uno strumento è fatto non equivale a saperlo usare.

Nella didattica digitale questa differenza si fa tanto più cogente quanto più gli strumenti sono ricchi, articolati e suscettibili di impieghi diversi e creativi a seconda del contesto didattico in cui vanno inseriti. Una certificazione professionale in glottodidattica analoga a quelle già note (DITALS, CEDILS, ma anche DILS-PG dell'Università per Stranieri di Perugia), ma specificamente rivolta alla competenza in didattica digitale, dovrebbe perciò includere fra le sue componenti la padronanza degli strumenti. Tale padronanza, però, si acquisisce per esperienza, vale a dire con la pratica, anche guidata (*mentoring*).

Questa, in fondo, è la giusta intuizione alla base del *learning by doing* e dell'attivismo in didattica⁹⁰. Non solo, a partire da questo riconoscimento si ha modo di recu-

⁹⁰ Si noti che di attivismo si parla quasi sempre con riferimento al pragmatismo di Dewey e alle istanze del costruttivismo. In realtà, è esistita in Italia una solida tradizione attivista e per l'appunto "laboratoriale", nota per l'impegno di Don Milani, Bruno Ciari, Mario Lodi e altri, nel contesto degli anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso. A tale opera ha attinto De Mauro, sistematizzandola nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975). Un bel quadro di queste vicende è stato tratteggiato da Lo Duca (2003).

perare quella forma di artigianato culturale e tecnologico al tempo stesso, per il quale la competenza strumentale è una *téchne* nel senso più genuino del termine. Questa, come ci ha insegnato la riflessione filosofica, non si apprende in altro modo che attraverso la pratica: attiva e dunque laboratoriale.

4.3.3. Laboratorio, pratica, *téchne*

IL LABORATORIO: PRINCIPIO FORMATIVO E DISPOSITIVO ORGANIZZATIVO

Stabilito che gli strumenti digitali rappresentano un quarto termine di riferimento per la didattica delle lingue online e che la loro padronanza non è un'abilità accessoria ma una componente strutturale della formazione docente, la domanda sul percorso formativo che tale padronanza pone diviene ora ineludibile. La risposta che vogliamo proporre nelle pagine che seguono – e che intendiamo motivare prima nei suoi corollari operativi e poi nei suoi presupposti teorici – è che la formazione in cui gli strumenti diventano oggetto centrale di apprendimento non possa darsi in altra forma che laboratoriale. In linea teorica, il laboratorio è, prima ancora che un dispositivo organizzativo, il principio formativo secondo cui certe competenze si acquisiscono solo facendo (*learning by doing*) e in nessun altro modo si lasciano trasmettere. In coerenza con il principio appena enunciato – che ce lo impone – procederemo dunque dal concreto al fondamento. Anziché stabilire prima i principi e trarne poi le conseguenze, partiremo da un'osservazione comune.

Chiunque abbia avuto una qualche esperienza di formazione docente in didattica digitale sa che per quanto si possano spendere parole, fornire schemi, illustrare interfacce e descrivere funzionalità, niente di tutto questo, sul piano di ciò che ci si porta a casa, equivale alle ore passate a costruire materialmente attività didattiche con uno strumento. Ciò comporta fare, sbagliare, riprovare, correggere, esplorare opzioni impreviste, magari scoprendo che un'impostazione apparentemente accessoria cambia in modo decisivo il comportamento dell'attività che ne risulta. È in questo modo che si può raggiungere un certo grado di familiarità con lo strumento, se non una vera e propria padronanza.

È questa l'osservazione di fondo e di essa il laboratorio è la naturale traduzione organizzativa. Un laboratorio di formazione docente in didattica delle lingue online, nei termini in cui qui lo concepiamo, è un dispositivo in cui il docente in formazione passa la maggior parte del tempo a lavorare sugli strumenti, individualmente o in piccoli gruppi, sotto la guida di un formatore e/o l'accompagnamento di un mentore che intervengano non tanto per

spiegare lo strumento ma per sbloccare il lavoro, segnalando soluzioni, suggerendo direzioni, correggendo errori o anche, semplicemente, lasciando che l'errore produca i suoi effetti, dato che molto di ciò che si impara in un laboratorio si impara proprio in questo modo.

Se nei corsi di formazione la durata complessiva è di regola contenuta entro i limiti delle lezioni (o vi eccede appena un po'), in un laboratorio di questo tipo la durata deve poter andare molto oltre quei limiti, perché è solo nell'esercizio prolungato che l'abilità prende corpo e diventa quella forma di competenza che è qui in gioco.

Si profila allora una felice coincidenza. La natura eminentemente digitale del lavoro da svolgere è tale da poter essere – se non da dover essere – condotta direttamente sullo strumento e, a conti fatti, da remoto. La componente teorica, in questa impostazione, occuperebbe una porzione ridotta in rapporto all'intero percorso formativo. Ciò significa configurare il corso in quella modalità che i documenti ministeriali⁹¹ definiscono «prevalentemente a distanza», vale a dire un modulo *blended* in cui i momenti in presenza e il lavoro da remoto si distribuiscono in un rapporto che potrebbe variare dal 20-25% al 75-80%.

Vi è, infine, la questione dell'aggancio fra strumento, tecnica e contesto didattico. Il docente in formazione non impara a usare un programma di videoscrittura studiandone le voci dal menu degli strumenti. Al contrario, vi entra per realizzare un'attività il cui scopo è funzionare in un dato contesto applicativo, vale a dire in un particolare momento dell'UDD (o di qualsivoglia altro modello operativo, se confacente), e nello strumento trova la tecnica didattica più adatta a tale scopo. In tutto questo, tornano in gioco i tre principi per orientarsi nel rapporto tra didattica e tecnologia (cfr. schema riadattato da Rotta in par. 3.3.4).

È in questo modo, per esempio, che ragionando sul testo *input* da proporre nell'unità se ne progetta l'apertura, cioè quel momento che la tradizione glottodidattica chiama motivazione o contestualizzazione. Il laboratorio può offrire l'occasione per esplorare, sullo strumento, i diversi modi in cui un'immagine, un video o un testo audio possono essere arricchiti di elementi che ne preparino la comprensione, e per scoprire concretamente, lavorandovi sopra, come le scelte fatte sullo strumento influenzino la natura didattica di ciò che ne risulta. È un nesso che nei manuali di glottodidattica può restare implicito, ma che in laboratorio, per forza di cose, diviene esplicito.

⁹¹ Il Decreto Ministeriale 1835/2024 (Art. 3), che altre fonti istituzionali recepiscono «a caduta», definisce in modalità «prevalentemente a distanza» le attività formative svolte per via telematica in misura superiore ai due terzi del totale. La nostra ipotesi fa riferimento a una prevalenza ancora più marcata.

UNA NOTA SUL *SETTING*

La didattica delle lingue online è il contesto operativo in cui i laboratori di formazione docente devono in definitiva insegnare a operare. Come abbiamo appena visto, conviene allora che questi stessi laboratori si svolgano in modalità prevalentemente online, con i momenti in presenza che sostengano la dimensione comunitaria. Quest'ultimo punto rimanda alla logica del *blend* argomentato da Graham (2004; cfr. par. 3.2.1), nel quale l'attivazione – o innesco (*boost*) – pertiene al contesto presenziale, mentre la parte applicativa – il «metterci le mani» – può (e conviene che sia così) svolgersi da remoto.

Questa scelta, che pur potrebbe soddisfare un calcolo di convenienza logistica, è coerente con la logica ricorsiva secondo cui ciò che si raccomanda al docente di fare con i suoi apprendenti è *in primis* l'attivismo, l'orientamento al saper fare e, in subordine, l'integrazione tra didattica in presenza e online⁹². In definitiva, sperimentare, sperimentarsi e saper trarre vantaggi specifici da ciascuna modalità è esattamente ciò che dovrebbero fare i docenti in formazione, perché solo in questo modo avranno una significativa opportunità di provare in prima persona il *setting* in cui dovranno a loro volta operare. Il vantaggio è duplice: da un lato il laboratorio mette in pratica tutte le modalità di lavoro che del *setting* online sono un tratto distintivo e che difficilmente si imparano senza averle praticate a sufficienza; dall'altro, si fa esempio della didattica che intende promuovere.

TÉCHNE E CONOSCENZA TACITA

Come promesso, dopo aver considerato la pratica del laboratorio come dispositivo organizzativo della formazione docente, analizzeremo ora i presupposti e i risvolti che lo rendono pertinente come approccio teorico. Il discorso sulla tecnologia, infatti, rimanda alla questione della tecnica e all'antico concetto di *téchne*, che a sua volta chiama in causa le abilità nelle arti e nei mestieri.

La tecnica, nella sua accezione classica, è una capacità di operare che si fonda sulla conoscenza e sull'esperienza ma non si esaurisce in esse, poiché non riflette un sapere empirico induttivamente costruito, né una conoscenza di tipo scientifico deduttivamente ricavabile, ma è piuttosto un terzo genere di sapere, irriducibile a entrambi, che ha nella pratica reiterata il suo modo di acquisizione e di trasmissione.

⁹² Mentre la competenza procedurale, il saper fare, sono invariabilmente l'obiettivo del processo formativo, la didattica *blended*, che gioca sull'opposizione tra presenza e distanza, potrebbe non essere prevista in un contesto solo presenziale, nel quale tuttavia abbiamo visto che la didattica digitale vive comunque nell'opposizione di formato, con i materiali cartacei.

Michael Polanyi (1958), ridefinendo la conoscenza come attività personale, ha legato il concetto cardine di abilità all'intuizione e alla conoscenza tacita, o implicita: l'abilità pratica avrebbe perciò caratteristiche preverbalì, non sarebbe mai completamente espressa né formalizzabile; eppure, rimarrebbe essenziale per interagire con gli oggetti e nel mondo⁹³. Questa tesi mostra profonde ripercussioni in tutti gli ambiti legati alla trasmissione di saperi pratici ed è di particolare pertinenza per il caso di cui stiamo trattando. Infatti, se la padronanza degli strumenti digitali è una *téchne* nel senso polanyiano – un sapere tacito, preverbale, acquisibile solo per esperienza personale e non per spiegazione esterna – allora la pretesa di trasmetterla attraverso lezioni, per quanto centrate sull'apprendente, è non solo inefficace ma teoricamente impossibile, poiché si basa sulla pretesa di rendere esplicito un sapere che per costituzione non lo è.

La tecnica, dunque, si concretizza in un agire – una *performance*, se vogliamo – a regola d'arte. Come modello di questo agire abbiamo già avuto modo di assumere quello del musicista (Fallani 2022a), la cui pratica (arte) rivela l'abilità di evocare qualcosa di profondamente umano, sebbene in maniera, ci sia concesso, strumentale e artificiosa (Donà 2006; Pichiassi 2007).

Il termine *performance* non è scelto a caso. Nella teoria degli atti linguistici, l'atto performativo è quello che compie ciò che annuncia, esistendo nel suo stesso compiersi: è la comunicazione come gesto⁹⁴. Il concetto, notoriamente, è alla base del QCER, dove designa non soltanto la competenza linguistico-comunicativa come obiettivo della didattica ma anche un criterio generale della comunicazione. Ora, ciò che vale per la comunicazione *tout court*, a maggior ragione deve valere per la comunicazione didattica, nella quale rientrano a pieno titolo sia il docente, in formazione e/o in servizio, sia i processi formativi in senso lato. Di fatto, la didattica comunicativa entra pragmaticamente anche nei percorsi formativi del docente.

Come nel caso del musicista, dunque, dietro questa *performance* si cela un percorso formativo, perché è solo in virtù di un tale percorso che l'abilità – e dunque la capacità di performare (didatticamente) – è resa possibile. Inoltre, i costituenti di tale percorso non si lasciano enumerare in astratto ma si organizzano intorno a un nucleo che è irriducibilmente esercitativo, ovvero attivo. La sua formazione comprende più elementi: dalla tecnica strumentale, alla teoria musicale, alla storia della musica, ma questa arti-

⁹³ Ne sono esempi guidare un mezzo, sia esso una bicicletta o un'automobile, oppure suonare uno strumento musicale (Polanyi 1990).

⁹⁴ Sull'origine del termine «performativo» in teoria degli atti linguistici cfr. Sbisà (1978).

colazione non è distante da quella di altri saperi, tra i quali la didattica delle lingue. In quest'ultimo caso, il docente si concentra sul sostegno all'acquisizione delle strutture della comunicazione (conoscenze dichiarative, o «sapere la lingua»), degli elementi socioculturali, e sulla riuscita delle esercitazioni pratiche (scambi conversazionali, pratiche di scrittura e così via). Queste richiamano una tecnica o abilità pratica nel senso poc'anzi discusso: una tecnica che si apprende solo nella pratica reiterata, cioè con l'esperienza, e nell'accompagnamento da parte di chi già la padroneggia⁹⁵.

Lo stesso discorso vale per la formazione del docente di lingue online: non si dà padronanza della *téchne* strumentale senza un percorso che ne contempli la pratica né si danno ore di pratica utili senza un dispositivo formativo che le organizzi e le accompagni. Quel dispositivo, ci pare, non può essere altro che il laboratorio nei termini in cui lo abbiamo descritto. Gioverà dunque ribadire che l'acquisizione delle competenze attese rimarrà sostanzialmente inaccessibile finché è demandata alle sole lezioni, frontali o centrate sull'apprendente, normalmente erogate nei corsi di formazione tradizionali.

Per concludere, riprendiamo le considerazioni svolte in queste pagine e proviamo a tirarne le fila. Abbiamo dichiarato in apertura di questa sezione che la formazione del docente di lingue online richiede di assumere la competenza strumentale come pilastro autonomo; abbiamo poi argomentato che ciò comporta l'integrazione dello strumento come soggetto disciplinare autonomo nel quadro glottodidattico tradizionale; abbiamo infine dimostrato che una formazione adeguata dovrebbe essere di tipo laboratoriale, con ciò intendendo un principio formativo prima ancora che un dispositivo organizzativo.

Se queste tre proposizioni reggono insieme, come ci pare, allora il quadro che ne risulta è quello di una formazione docente che sappia farsi carico della natura specifica della didattica delle lingue online: una formazione che riconosce la padronanza dei «ferri del mestiere» – per usare un'espressione che altrove abbiamo proposto come sintesi della responsabilità del docente nel maneggiare le risorse digitali (Fallani 2024) – come parte integrante e irrinunciabile di quel «sapere» e che assume fino in fondo la responsabilità che a un tale potere d'azione corrisponde. Una formazione che non si accontenti di accompagnare al digitale chi insegna le lingue, ma si proponga di formare il docente che del digitale è ormai a tutti gli effetti un artigiano, chiamato a condividere le sue competenze.

⁹⁵ Un discorso analogo vale per l'apprendente, con la differenza che la sua pratica non include di necessità la trasmissione agli altri di ciò che ha appreso.

Congedo

Abbiamo percorso un cammino che dalla storia e dalla cultura della rivoluzione digitale ci ha condotto alle tecnologie educative, alle questioni metodologiche e infine alla figura del docente di lingue. Lungo questo percorso, un filo conduttore ha legato le parti: la mediazione del sapere – ciò che Fidler ha chiamato «mediamorfosi» – si trasforma con i *media* che la veicolano, e tale trasformazione non è accessoria ma costitutiva della didattica. Resta da tirare qualche filo.

Studio, ricerca ed educazione sono i temi di questo lavoro e sono attività che la tradizione ci consegna come comunitarie. Ragionando sulla cibernetica, il connettivismo, l'informazionalismo e l'infosfera, abbiamo posto la questione della perdita di centralità dell'io e dello spostamento del *focus* su un piano più ampio, quello della comunità e della storia: orizzontalmente, nella sincronia dei pari, e verticalmente, nel divenire storico degli eventi. A questa seconda dimensione abbiamo dato importanza, convinti che trascurarla equivalga a perdere l'orientamento complessivo.

È un peccato, ma è un dato di fatto, che al digitale si è a lungo negata cittadinanza come elemento culturale e, di conseguenza, come parte integrante della sfera educativa. È poi sopraggiunta l'IA, un ragionamento sulla quale presuppone proprio quel digitale così pervicacemente osteggiato. La comunicazione nel villaggio globale, tuttavia, richiede le competenze di cui abbiamo parlato: ad esse occorre educare le nuove generazioni.

Ecco allora che il docente di lingue può incontrare l'apprendente; a questo punto, se la sua formazione lo ha dotato delle giuste competenze, allora gli impone di farsi tramite del loro trasferimento – come peraltro il *DigCompEdu* raccomanda. Entra così in gioco una responsabilità che non si lascia ridurre alla sfera tecnica, ma che riguarda quella educativa nel senso più pieno, e con essa la dimensione politica delle scelte che la sostengono – o la trascurano.

Il sostrato culturale e storico della rivoluzione digitale non è una cornice accessoria al discorso ma la condizione su cui fondarne una corretta comprensione. Senza di essa, parlare di didattica digitale fa scadere tutta la questione a mera strumentazione; di qui l'approccio, tutt'altro che episodico, secondo cui per fare didattica digitale non occorre formare docenti, *tutor* e – come ricorda il QCER – gli altri attori a qualunque

titolo interessati alla didattica, bensì dotarsi delle tecnologie più avanzate.

Abbiamo poi trattato l'unità didattica digitale, intesa come modello operativo nativamente digitale per la didattica delle lingue; di pari passo, abbiamo osservato che l'orizzonte dei sistemi di gestione dell'apprendimento – le piattaforme LMS, un tempo riferimento esclusivo per l'*e-learning* – si estende oggi agli ecosistemi di apprendimento, che meglio rispondono alle prassi correnti della didattica delle lingue e della didattica in generale. Il rapporto tra didattica e tecnologia ha trovato qui il suo ordine: la prima come variabile indipendente, la seconda come variabile dipendente, e non viceversa – un punto su cui è facile equivocare quando si scambia la disponibilità degli strumenti per la loro funzione di supporto pedagogico. E proprio gli strumenti, riconosciuti come «quarto termine» accanto ad approcci, metodi e tecniche, hanno permesso di fondare la centralità del laboratorio nella formazione dei docenti di lingue, di fronte a un pubblico ampio e differenziato e a un comune orizzonte applicativo.

Il volume lascia aperta una questione. In esso convivono due strutture distinte: l'unità didattica digitale, che organizza la materia in un modello didattico per l'apprendimento linguistico, e l'*e-tivity*, che stabilisce le modalità di interazione, tipicamente in asincrono. Entrambi i costrutti sono nativamente digitali ed entrambi possono insistere sulla didattica delle lingue, ma sembrano rispondere a domande di natura differente. Su questo punto, una sintesi per così dire conclusiva non c'è.

I limiti di un'ipotesi sono parte dell'ipotesi stessa ed esplicitarli, oltre che giusto, è di solito produttivo. In futuro, l'UDD potrà integrarsi nel più generale schema dell'*e-tivity*; oppure le due strutture continueranno a vivere distinte poiché rispondono a domande di principio diverse – cosa si impara e come si interagisce – e la distinzione resterà strutturale, non provvisoria. Su questo punto il volume non decide, segnala.

C'è poi un nodo di natura diversa, che queste pagine affrontano diversamente, riconoscendolo come proprio. Quando l'apparato concettuale qui sviluppato ha cominciato a prendere forma, all'inizio del decennio scorso, l'oggetto era circoscritto alla didattica online intesa come modalità a distanza e in autoapprendimento, il cosiddetto «online puro», in cui il digitale era il *medium* unico dello scambio. È in questa scena che è nata l'unità didattica digitale e che molte delle riflessioni qui presentate hanno tratto la loro prima formulazione. Nel frattempo, però, il quadro ha continuato a trasformarsi. Si è consolidata l'ubiquità dei dispositivi e il digitale ha progressivamente ampliato

il suo raggio di azione arrivando a stabilire una continuità, dentro e fuori dalle aule. Per parte nostra, non ci siamo limitati a registrare il cambiamento: abbiamo cercato di riconoscerlo e comprenderlo, per ricavare la distinzione tra didattica integrata (in presenza), da remoto e in autoapprendimento.

Con questo lavoro si è cercato di definire un punto di partenza. La scelta metodologica è stata rifarsi al contesto storico e culturale, assumendolo come lente di lettura di tecnologie, metodologie e formazione docente, vale a dire come criterio con cui affrontarle salvando il quadro d'insieme. Un'esaustività su ciascuno di quei temi richiederebbe lavori specificamente dedicati, ma qui era importante riunire le quattro parti in un'unica trattazione, affinché i principi che le innervano potessero affiorare e connettersi. L'impostazione potrebbe apparire un limite, ma riflette la convinzione che ragionando sui fondamenti teorici e culturali si possano evitare sia gli eccessi tecnicistici sia gli opposti ideologismi. Un limite, d'altronde, presuppone ciò che si situa oltre di esso, in questo caso nuove linee di ricerca.

Ognuno dei temi riportati qui di seguito rappresenta una linea di trattazione autonoma. La questione dei *learning analytics*: l'integrazione tra i dati raccolti mediante xAPI e gli approcci qualitativi tradizionali può fornire una comprensione più profonda dei processi di apprendimento linguistico. A ciò si legano il tema dell'apprendimento informale delle lingue e il sistema degli *open badge*, che offre la possibilità di riconoscere competenze acquisite in contesti non strutturati né istituzionali.

Vi sono poi le implicazioni etiche e filosofiche della didattica digitale, dall'epistemologia all'equità di accesso, a cui si aggiunge l'impatto dell'IA. Quest'ultimo apre una linea autonoma: le tecniche di interazione con i sistemi generativi – dal *prompting* alle architetture persistenti come Skill (Claude/Anthropic), Gem (Gemini/Google) e Custom GPT (ChatGPT/OpenAI) (cfr. Appendice n. 2) – e il loro innesto nella didattica delle lingue, dove rendono pensabile la generazione di unità didattiche su misura, e nella formazione del docente. È la prospettiva del docente non più solo consumatore di risorse ma autore dei propri materiali (cfr. par. 1.3.5): una direzione che la glottodidattica aveva da tempo intravisto e auspicato (cfr. par. 4.3.2), e che oggi le reti generative rendono praticabile. Il suo svolgimento spetta alla formazione, alla pratica e alla ricerca future.

Non ultimo, viene il laboratorio, che per come lo abbiamo descritto è scalabile. Un

processo innovativo nella formazione docente permetterebbe di sperimentare nuove forme di didattica e, per conseguenza, di avvalersi della robusta raccolta di dati che ne deriverebbe. Scalarlo – sembra quasi un’ovvietà – condurrebbe a un *Teaching and Learning Center*, un’etichetta che negli ultimi anni ha preso piede in molti atenei italiani come segno di innovazione, ma che non può sostenere la propria autorevolezza senza affiancare al piano della didattica quello della ricerca.

Rimane una considerazione, sebbene di diversa natura. Il presente lavoro non aveva per oggetto specifico l’italiano L2; piuttosto, come dichiarato fin dal titolo, ha riguardato la didattica delle lingue. Nel quarto capitolo abbiamo rilevato, tra docenti di lingue diverse, la comunanza sul piano strumentale e dunque su quello formativo. A questa si sono aggiunte altre acquisizioni, all’inizio non previste. L’apparato concettuale qui costruito è stato elaborato a partire dalla didattica delle lingue, ma nel suo disegno di fondo non appare legato a questo o a quel campo disciplinare. Un’ipotesi che il libro non è in condizione di argomentare e che dunque si limita a registrare, semmai come traccia per eventuali sviluppi, è la seguente: la didattica delle lingue online, nella sua densità strumentale, potrebbe servire da banco di prova per una riflessione sulla didattica digitale in contesti diversi da quello in cui è nata.

Adesso, però, siamo giunti al momento in cui si finisce di leggere e si comincia a fare. Le due appendici che seguono offrono materia operativa: la prima è un’attività di progettazione, un’*e-tivity*, da svolgere come tirocinio di quello stesso mestiere; la seconda è un’unità didattica digitale, da leggere come modello di riferimento per chi si forma all’insegnamento delle lingue online. Modello da osservare, quest’ultima, e percorso da fare, l’altra: due statuti diversi e complementari, come complementari sono le vesti che assume il destinatario di questo lavoro: docente di lingue e docente in formazione che, mentre fa, migliora il suo fare, affina la sua *téchne*.

Appendici

Le esercitazioni che seguono non vogliono esaurire la materia di cui si è discusso nel volume, né esemplificare in modo sistematico ogni dispositivo che vi è stato richiamato. Sono due restituzioni operative, scelte per la loro capacità di mettere in pratica due nodi su cui il libro si è soffermato: la strutturazione di un'attività interattiva online sotto forma di *e-tivity*, intesa come dispositivo che attiva e tiene insieme tecniche altrimenti scollegate (cfr. § 2.2.3), e la progettazione di un'UDD con l'aiuto dell'Intelligenza artificiale (cfr. § 2.4.4). Il lettore vi troverà materiali concreti – *prompt* da copiare, schede da compilare, esempi commentati – pensati come punto di partenza, da adattare al proprio contesto di lavoro e, se del caso, da modificare in profondità.

Le appendici si rivolgono a una sola figura, il docente di lingue, che colgono nel duplice aspetto del docente che opera con gli studenti e che intraprende un percorso di formazione e/o aggiornamento che, ragionevolmente, lo accompagnerà per l'intero arco della carriera. Le due esercitazioni sono perciò doppiamente declinate. Nel primo caso abbiamo un *task* di progettazione, costruito come *e-tivity*, in cui il lettore è il protagonista attivo del proprio percorso formativo: gli si chiede di progettare un modulo didattico, di confrontarsi con i colleghi sulle scelte fatte e di restituirne una sintesi al gruppo. Nel secondo caso abbiamo un'UDD destinata a studenti di lingua italiana, completa del *prompt* che la genera: chi legge la incontra come modello operativo, qualcosa che potrà replicare e adattare per i propri apprendenti. Si potrebbe dire, semplificando, che la prima ne attraversa una tappa formativa, e la seconda mostra il mestiere all'opera.

Le due appendici hanno strutture interne diverse, che meritano un chiarimento. La prima esercitazione è composta da due artefatti distinti: la scheda di *e-tivity*, autonoma e fruibile in sé, e uno o più *prompt* di supporto. Questi ultimi sono stati costruiti per il volume come strumenti operativi: non hanno alle spalle una sperimentazione estesa e si propongono come punto di partenza, da rifinire e adattare. Il lettore li potrebbe trovare già funzionali, ma resta forte l'invito a considerarli rimaneggiabili. La seconda esercitazione, invece, è un unico artefatto: il *prompt* completo per la generazione di un'UDD, al cui interno è incorporato un esempio commentato, corredato da alcune note critiche che mostrano i punti su cui un docente dovrebbe intervenire sull'*output*

dell'IA. Il *prompt* e l'esempio non sono separabili, perché è proprio mostrando un caso che si insegna alla macchina (e a chi la usa) cosa ci si aspetta dal lavoro. Va aggiunto che questo *prompt* non nasce in queste pagine: ha una storia editoriale propria, di cui si è dato conto nel § 2.4.4, e qui viene restituito nella sua forma corrente – anch'esso, in ogni caso, rimaneggiabile come quelli della prima esercitazione.

Una nota sull'uso. L'output di un modello generativo non è mai un prodotto finito: è una bozza, talvolta sorprendentemente buona, più spesso bisognosa di intervento. Per leggere criticamente quanto l'IA produce – sia l'UDD-esempio inclusa nella seconda esercitazione, sia ciò che ciascuno genererà replicando il *prompt* nei propri contesti – può essere utile tenere a mente le domande che seguono, che sintetizzano i criteri progettuali discussi nel libro.

1. La focalizzazione è davvero una sola, o l'UDD rischia di disperdersi su più obiettivi?
2. Le attività sono progressive, dalla più facile alla più difficile?
3. Lo strumento digitale indicato è adeguato al tipo di attività che deve realizzare?
4. L'uscita comunicativa riusa effettivamente quanto è stato elaborato nella focalizzazione?
5. Le consegne sono coerenti con il contesto di apprendimento (guidato o in auto-apprendimento)? In caso contrario, cosa va modificato?

Sono domande semplici, il cui valore non sta nella loro sofisticazione ma nel fatto di essere applicate in modo costante: una sorta di *checklist* cui ricorrere ogni volta che si valuta un'UDD, sia essa o meno generata dall'IA.

Per chi preferisse lavorare direttamente sul testo digitale dei materiali – copiando e adattando il *prompt*, modificando le schede – è disponibile una versione elettronica delle due esercitazioni all'indirizzo XXX [<https://ital2.org/pubblicazioni/>]. Vi si trova il contenuto delle appendici in formato testuale, agevole da copiare e rielaborare, e versioni del *prompt* di generazione UDD (Appendice n. 2) preconfigurate per i principali ambienti generativi – nelle forme che oggi prendono il nome di Skill (Claude), Gem (Gemini) e Custom GPT (OpenAI) – così che il *prompt* non vada reincollato a ogni nuova sessione ma sia richiamabile come assistente persistente, eventualmente da condividere con i propri corsisti.

Appendice 1. E-tivity – Progettare un modulo didattico

Quanto segue non è un modello da leggere ma un percorso da fare. È un'e-tivity – nel senso preciso del termine richiamato in § 2.2.3 – pensata per chi è in formazione sulla didattica delle lingue online: un'attività di progettazione articolata in sei voci, con un compito individuale, un confronto tra pari e una restituzione finale. Progettare significa decidere, e ogni decisione va argomentata. L'esercitazione è pensata per un contesto di laboratorio o di corso, ma è praticabile anche individualmente; in quest'ultimo caso, il confronto fra pari può essere sostituito dal dialogo con un assistente generativo, secondo il prompt allegato in coda all'esercitazione.

Coordinate

- Durata: 7 giorni (una settimana, modalità asincrona per le fasi di lavoro individuale e di confronto; la sessione plenaria conclusiva è sincrona e corrisponde alla lezione successiva del corso)
- Obiettivo: progettare un modulo didattico su due livelli – il modulo nel suo insieme (macro) e una sessione di lavoro al suo interno (micro) – prendendo decisioni motivate dentro un contesto che il corsista stesso sceglie e definisce

Innesco

Progettare un modulo didattico vuol dire prendere una serie di decisioni concrete per apprendenti concreti. Non “una classe” in generale, ma un gruppo con un grado scolastico, un'età, una provenienza, un rapporto con la lingua che si insegna.

Prima di iniziare a compilare la scheda, scegli il pubblico per cui progetterai:

- una classe della scuola italiana (primaria, secondaria di I o II grado)
- un gruppo di studenti Erasmus in un corso universitario di italiano L2
- un gruppo di adulti in un Centro per l'Istruzione degli Adulti
- un'altra situazione specifica che ti è familiare o che ti interessa

Questa scelta orienterà tutte le decisioni che prenderai dopo.

Compito

Compila la scheda di progettazione su due livelli. Ogni cella prevede una scelta motivata: le motivazioni sono il cuore del lavoro.

LIVELLO MACRO Il modulo	
Grado di scuola e classe	
Profilo linguistico della classe	
Setting	Integrato / a distanza / misto? Perché? (cfr. § 3.2.3; cfr. anche la tabella di Graham in § 3.2.1)
Obiettivo del modulo	Cosa devono saper fare gli apprendenti alla fine?
Metodologia prevalente	AC, TBLT, <i>flipped</i> , <i>webquest</i> , PS/PBL, scrittura collaborativa? Perché?
Strumenti e risorse digitali	Quali? Perché questi e non altri? (cfr. § 3.3.4, principio tecnologico strumentale)
LIVELLO MICRO Una sessione di lavoro dentro il modulo	
Testo input	Tipo (scritto/audio/video) e tema
Livello QCER	
Focalizzazione principale	Lessico / grammatica / funzioni comunicative / testualità / altro
Preparazione	Quali attività? Con quale strumento?
Contatto con il testo	Quali attività? Con quale strumento?
Focalizzazione	Quali attività? Con quale strumento?
Uscita comunicativa	Quale produzione? Orale/scritta? Con quale strumento?

In alternativa, per il livello micro: usa il *prompt* UDD dell'esercitazione 2 per generare una prima versione della sessione, quindi incollala nella scheda e annota cosa modifichereesti e perché.

Autoriflessione sul processo (mezza pagina circa):

- Quale vincolo del contesto scelto ha influenzato di più le tue scelte?
- Dove hai sentito il bisogno di informazioni o competenze che ancora non hai?
- Qual è la scelta che ti è costata di più, e perché?
- Se hai usato il *prompt* UDD dell'esercitazione 2 per il livello micro, in che modo il

confronto con l'output ti ha costretto a esplicitare scelte progettuali che non avevi formulato consapevolmente?

Un prompt di supporto – per chi voglia usarlo come “sparring partner” sulla scheda compilata, prima del confronto con i colleghi – è proposto alla fine di questa esercitazione.

Pubblica la scheda compilata nello spazio condiviso del corso.

Confronto

In sottogruppi di 3-4 persone, leggi le schede dei colleghi del tuo sottogruppo. Per ciascuna, individua una scelta divergente dalla tua: dove tu avresti fatto altrimenti. Discutete: non per stabilire chi ha ragione, ma per esplicitare il perché di ciascuna scelta. Il sottogruppo lavora autonomamente, senza tutor.

A chiusura del confronto, il sottogruppo prepara una breve sintesi (mezza pagina) sulle tendenze emerse: quali scelte sono state più ricorrenti, quali più divergenti, quali criteri sono sembrati prevalere nelle giustificazioni.

Condivisione

Ogni sottogruppo riporta la propria sintesi nella sessione plenaria conclusiva, che coincide con la lezione successiva del corso. Il docente partecipa: può commentare, riprendere, segnalare casi notevoli, valutare la coerenza delle scelte rispetto al contesto, rilanciare verso ulteriori approfondimenti. La condivisione non è una pagella: è il momento in cui il lavoro individuale e di sottogruppo si ricompone in un quadro collettivo, e il prodotto torna in circolo davanti al gruppo intero.

Una nota sul senso di quanto avete appena fatto

Quest'esercitazione ti ha chiesto di progettare un modulo didattico attraverso un percorso che ha un nome preciso: *project-based learning* (PBL). Hai scelto un contesto concreto, hai lavorato su un prodotto identificabile (la scheda compilata), ti sei confrontato con i colleghi in piccoli gruppi autogestiti, hai restituito il lavoro al gruppo intero in plenaria. Tutte le caratteristiche che la letteratura riconosce al PBL.

L'effetto è ricorsivo: nella tua scheda, tra le metodologie prevalenti possibili per il modulo che stavi progettando, c'era anche il PBL. Hai praticato una metodologia mentre imparavi a riconoscerla come opzione progettuale da offrire ai tuoi futuri ap-

prendenti. Non è un paradosso né un trucco: è una delle forme più efficaci di apprendimento, quella in cui il metodo e il contenuto coincidono.

Prompt di supporto (opzionale)

Questo prompt funziona come “sparring partner” sulla scheda che hai compilato. Non la giudica, non la corregge: la interroga. È pensato per il momento che precede la pubblicazione della scheda nello spazio condiviso, come lettura critica a una voce sola prima del confronto con i colleghi.

Agisci come specialista in didattica delle lingue con strumenti digitali. Ti sottopongo una scheda di progettazione didattica che ho appena compilato. Il tuo compito NON è valutare o correggere le mie scelte, ma rileggerle criticamente insieme a me.

Procedi così:

1. INCOERENZE. Segnala eventuali contraddizioni interne fra le scelte (per es. *setting* che non si accorda con la metodologia, strumenti che non supportano la focalizzazione del micro, ecc.). Spiega perché le consideri tali.
2. ZONE DEBOLI. Indica le celle in cui la mia giustificazione ti sembra più fragile, generica o inesplorata. Formula una domanda che mi aiuti a rinforzarla.
3. IMPLICITI. Metti in evidenza almeno due assunti che giudichi non sufficientemente esplicitati e che potrei aver dato per scontato. Possono essere impliciti sul contesto, sugli apprendenti, sul mio ruolo di docente, sulla mia idea di lingua.
4. PROVOCAZIONE FINALE. Proponi una scelta radicalmente diversa da una di quelle che ho fatto (*setting*, metodologia, testo input, strumenti...) e argomenta brevemente come la scheda cambierebbe se l'adottassi.

Non essere accondiscendente. Non dirmi che la scheda è «buona» o «ben strutturata». Concentrati solo sui quattro punti sopra.

SCHEDA COMPILATA:
[incolla qui la scheda]

Nota – fallback sul profilo. Se nel compilare la voce «profilo linguistico della classe» senti di non riuscire a immaginare un pubblico concreto, puoi chiedere a un modello generativo di suggerirti un profilo plausibile. Tieni però presente che la scelta del pubblico è parte integrante del lavoro progettuale: usare questo espediente è un *fallback*, non una scorciatoia.



Tecnologie digitali e didattica delle lingue online

Tecnologie digitali e didattica delle lingue online. Dalla rivoluzione tecnologica all'avvento dell'IA

Le tecnologie educative digitali (TED) hanno trasformato il modo in cui insegniamo e apprendiamo le lingue, ma non si tratta di strumenti che si aggiungono alla didattica dall'esterno: il digitale ridefinisce la mediazione tra chi insegna, chi apprende e ciò che si apprende. Capire da dove viene questa trasformazione – e dove sta andando, in specie con l'IA – è condizione per governarla anziché subirla.

Il volume accompagna l'insegnante di lingue, in servizio o in formazione, fondendo educazione linguistica e didattica digitale nella pratica operativa. Il presupposto è che il digitale non sostituisca ciò che lo precede ma ne ampli gli orizzonti: come l'alfabeto non ha cancellato l'oralità, le tecnologie di rete non soppiantano i metodi della didattica, ma aprono contesti nuovi accanto a quelli più consueti.

In collaborazione con

IL INSEGNANTI ITALIANO LINGUA
SA SECONDA ASSOCIATI

ornimi
EDITORS

www.ornimieditions.com



Questo volume, sprovvisto del relativo talloncino, è da considerarsi "copia gratuita", fuori commercio.

Tecnologie digitali
e didattica delle lingue online