

BRICKS

FOCUS SU
Digitale e IA
per l'apprendimento
delle lingue

Anno **14** | Numero **7**
ISSN: 2239-6187



BRICKS

www.rivistabricks.it

www.aicanet.it | www.sie-l.it

Editori

**AICA - Associazione Italiana per
l'Informatica ed il Calcolo
Automatico** | www.aicanet.it

**Sle-L - Società Italiana
di e-Learning** | www.sie-l.it

Direttore

Pierfranco Ravotto

Redazione

Giuseppe Corsaro

Mara Masseroni

Pierfranco Ravotto

Monica Terenghi

Matteo Uggeri

Nicola Villa

Editing

Nicola Villa

La copertina di questo numero è stata generata tramite
DALL-E di OpenAI].

Rilasciato sotto licenza Creative Commons

Attribuzione - Non commerciale 2.5 Italia

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/2.5/it/>



BRICKS

Anno 14, n.7 - Dicembre 2025

Digitale e IA per l'apprendimento delle lingue

PAG. 5 - IN QUESTO NUMERO

Imparare le lingue con l'AI tra dialogo, gioco ed emozioni

Matteo Uggeri

CONTRIBUTI SUL TEMA

Pag. 37

Verso un'educazione linguistica inclusiva: il Game-based Learning in ambienti digitali protetti

Raffaella Castellina

Pag. 46

Costellazioni Educative: PBL e IA per un apprendimento multimodale

Maddalena Conte

Pag. 57

Parole, ambienti immersivi e IA: viaggio nel nuovo modo di creare competenze significative e inclusive

Claudia Fisanotti

Pag. 66

"Distant Writing" per L2: co-autorialità narrativa nell'era dell'intelligenza artificiale

Giulia Lorenzoni, Pietro Monari

Pag. 82

IA come assistente del docente nella programmazione guidata di Tutor per l'apprendimento delle lingue straniere

Marta Sanz Manzanedo, Giovanni Silvestro

Pag. 95

Lingue e linguaggi nell'era digitale: pratiche di apprendimento con l'Intelligenza Artificiale

Michela Leandro, Francesco Picca

Pag. 111

Leggi, rifletti, commenta.

Lecturae communitas: una community online di Letteratura latina

Chiara Ardemagni, Rosa Desideri, Caterina Guagni, Dafne Maggiorini e Francesca Zaccaro

Pag. 125

Dal prompt alla lezione CLIL: l'Intelligenza Artificiale Generativa per una didattica innovativa, adattiva e multimodale

Francesca Ripamonti

Pag. 134

Le glottotecnologie

Carla Manfredi

Pag. 139

Digitale e IA nella didattica della lingua italiana: strumenti per apprendenti nativi e stranieri

Stefania Montesano

Pag. 146

Gamification e storytelling per l'apprendimento linguistico interculturale nell'era dell'AI generativa

Maria Rosaria Belardo

Pag. 152

Didattica delle lingue e IA: strategie e ambienti per lo sviluppo delle competenze linguistiche

Marcella Biserni, Brigida Clemente e Tiziana Finocchiaro

Pag. 168

Letture che parlano, voci che imparano: l'IA durante l'ora di spagnolo

Jacopo Varchetta

Pag. 174

CLIL e digitale: dalla formazione alla pratica, in compagnia dell'IA

Alberto Celli, Carmelina Maurizio

PAG. 180- LE RUBRICHE DI BRICKS

n.7 - 2025



BRICKS

In questo numero
*Imparare le lingue con l'AI tra
dialogo, gioco ed emozioni*

di Matteo Uggeri

Nella pletora di idee, strumenti, pratiche, progetti e quant'altro che emerge dalla lettura degli articoli di questo numero, scelgo di iniziare da qualcos'altro. Perché? Forse la ragione potrebbe risiedere nel fatto che non sono un insegnante di lingue, quindi magari svicolo vilmente di fronte a un compito, quello di scrivere l'editoriale su "Digitale e IA per l'apprendimento delle lingue " che padroneggio solo parzialmente.

In verità, c'è un motivo ben più valido e meno personale, che parte comunque da un moto interiore, quasi emozionale. **Come tutti (o quasi), anche io ho appreso un linguaggio. Anzi, alcuni linguaggi.** L'italiano, per immersione e poi a scuola, poi il francese, a scuola, e l'inglese, non so ancora bene come. Sostanzialmente perché era la lingua che poteva facilitare l'accesso alle mie passioni: il modellismo da bambino, la musica da ragazzo, le persone di ogni dove da adulto, per poi facilitarmi il lavoro, o i lavori.

Sono molti gli articoli di questo numero che tornano alla base, alla radice di come apprendiamo a padroneggiare una lingua. E che identificano tale processo come uno dei moti fondanti dell'animo umano e del proprio essere nella (o nelle) società. Senza scomodare in dettaglio Wittgenstein¹ o altri filosofi che hanno profondamente affrontato l'argomento, per non parlare anche di sciamani o mistici, come Gurdjieff,² possiamo dirci consci di come **l'uso (o il non uso) del linguaggio influenza immensamente la nostra posizione nel mondo.**

¹ "Tractatus logico-philosophicus", di Ludwig Wittgenstein, Feltrinelli, Milano, 2022, prima edizione 1922.

"Ricerche filosofiche", di Ludwig Wittgenstein, Feltrinelli, Milano 2024, prima edizione 1953.

² "Frammenti di un insegnamento sconosciuto. La testimonianza di otto anni di lavoro come discepolo di G. I. Gurdjieff", di P. D. Ouspensky, Astrolabio, Roma, 1978, prima edizione 1949.

Entrambi questi pensatori (Gurdjieff per tramite dell'allievo Ouspensky), sebbene ovviamente in modo assai diverso, sottolineano l'importanza di non confondere il linguaggio con il suo oggetto di riferimento, e sui relativi limiti di esso. Si tratta appunto di una specifica di pensiero che ritroviamo anche in tanti filosofi (es. Hans Vaihinger) e in molte discipline orientali (ben note a Gurdjieff), in particolare nel taoismo, e in altre correnti, come lo sciamanesimo amerindo, ad esempio in Castaneda. La nota, lungi dall'essere uno spocchioso tentativo per divagazioni filosofiche, è funzionale a ricordarci che, per quanto il linguaggio verbale sia fondamentale, arriva anche per esso un momento in cui va messo da parte se ci si addentra nelle profondità dell'animo umano e delle sue possibilità.

In tal senso, la metacognizione, a scuola o altrove, diviene quanto più essenziale, fondante, specialmente quando poi si intreccia tutto questo alle tecnologie e alle Intelligenze Artificiali.

Ma, sorprendentemente, per quanto i contributi di questo numero ovviamente raccontino esperienze in cui tali elementi digitali sono fortemente presenti, noto anche un passo "indietro", o meglio più in profondità, che riporta alle radici.

Coltivare la gioia e il gioco

Il videogame Chant of Sennaar è un capolavoro ludico, peraltro poco conosciuto, giocando il quale si è portati a **rivivere non solo i processi cognitivi e gli sforzi dell'apprendimento del linguaggio, ma anche gli aspetti intimi, emozionali.**

Si tratta di **un meta-gioco sul linguaggio stesso** che immerge il giocatore in una Torre di Babele dove deve **decifrare diversi linguaggi, in forma di glifi, attraverso l'osservazione, l'interazione e il contesto.**

Qui si abbandona completamente l'idea di un apprendimento linguistico basato su traduzioni dirette o dizionari: ogni glifo acquisisce significato esclusivamente attraverso il suo *uso* in situazioni concrete. Quando il giocatore osserva un simbolo accanto a una porta, ripetuto nei dialoghi di guardie che ne bloccano l'accesso, o associato a gesti di rifiuto, non sta decodificando un codice astratto, ma partecipando attivamente a quello che Wittgenstein chiamava un "gioco linguistico" (*Sprachspiel*).

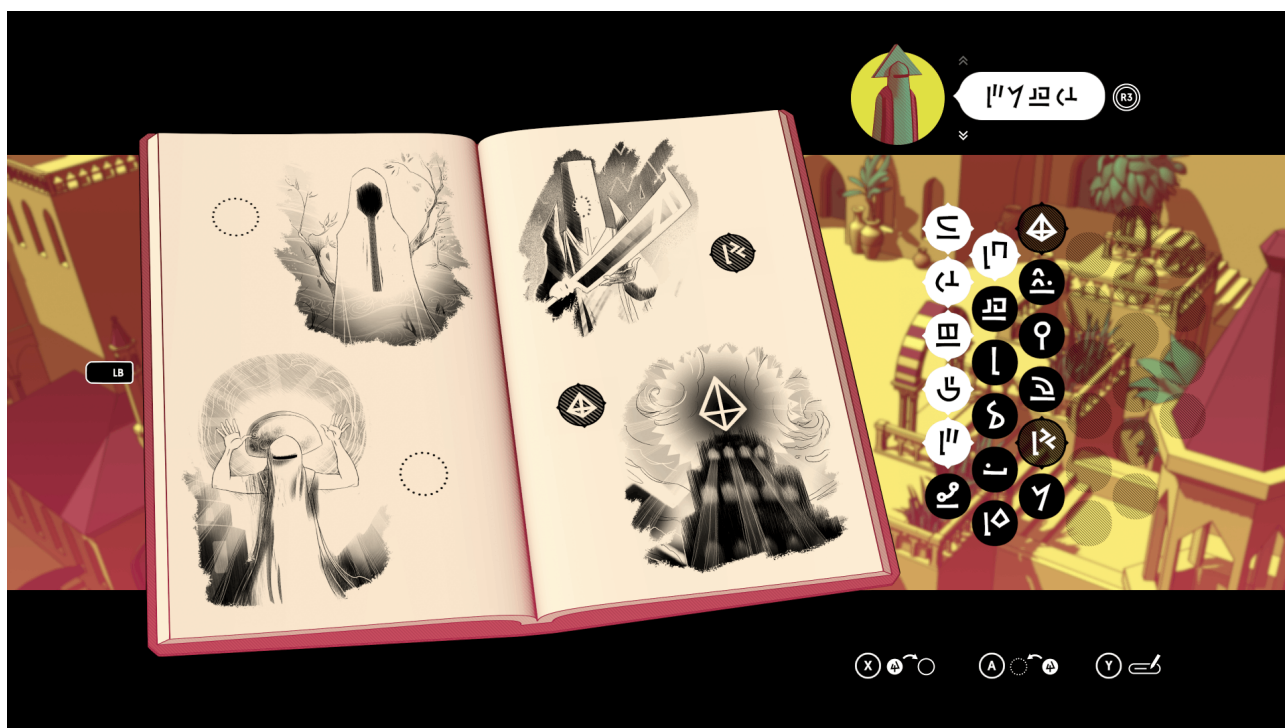


Figura 1 - Il quaderno che il nostro personaggio (senza nome) usa per disegnare ad appuntarsi le ipotesi di significato di azioni e oggetti (a sinistra) in relazione ai glifi (a destra).

Il significato emerge dall'azione, dal contesto sociale, dalle "forme di vita" dei diversi popoli della Torre. Ogni parola-glifo è il suo ruolo funzionale all'interno di pratiche condivise. Il giocatore sperimenta

visceralmente l'intuizione wittgensteiniana secondo cui **comprendere un linguaggio significa padroneggiare una tecnica, non detenere una teoria astratta.**

La natura parzialmente simbolica e pittografica dei glifi accentua ulteriormente questa dimensione: l'iconicità iniziale inganna, promettendo trasparenza semantica, ma è solo attraverso l'uso ripetuto in contesti diversi che il giocatore affina la comprensione. L'esperienza emotiva è autentica: **la frustrazione dell'incomprensione, la gioia dell'intuizione corretta, la soddisfazione di vedere confermate le proprie ipotesi linguistiche attraverso il successo nell'interazione.** Il tutto senza l'ombra di istruzioni pregresse. Un po' come quando si nasce e si cresce, o come quando si arriva, da migranti, in un paese straniero.

[SPOIL] Inoltre, i linguaggi da decodificare sono 5, così come i mondi da esplorare, con in più un potente messaggio "connettivo", per il quale il giocatore diviene mediatore culturale tra differenti popoli, aiutandoli a comunicare tra loro e a riappacificarsi.

Chants of Sennaar è dunque un meta-gioco perché non simula semplicemente l'apprendimento linguistico: è esso stesso un gioco linguistico nel senso wittgensteiniano, dove il significato non preesiste al gioco ma si costituisce attraverso la partecipazione attiva del giocatore nelle forme di vita rappresentate.³



Figura 2 - Una delle ambientazioni ed un dialogo nella lingua dei "bardi" (in glifi, nel baloon sotto) e il corrispondente inglese (sfondo nero, sopra)

³ Un interessante articolo per approfondire il gioco, che non a caso titola i paragrafi "Duolingo, eat your heart out!" e "The best foreign language class you've ever taken" è il seguente: <https://www.videogamesgood.com/post/review-chants-of-sennaar-puzzle-point-and-click>

Ritornare all'esperienza più umana che mai, grazie all'AI

Il titolo del paragrafo precedente è tratto da una citazione che Raffaella Castellina fa nel suo articolo quando menziona i principi dell'UDL, ossia l'Universal Design for Learning, che promuove l'agency di studentesse e studenti perché questa sia "propositiva e riflessiva, piena di risorse e autentica, strategica e orientata all'azione". L'articolo tratta **le potenzialità del game based learning per un'educazione linguistica inclusiva, e racconta come il gioco sia una leva naturale per sviluppare la motivazione intrinseca** e per rendere l'apprendimento efficace e coinvolgente.

L'autrice peraltro sottolinea saggiamente come app quali il notissimo Duolingo sfruttino tutt'altri mezzi, come medaglie e punti esperienza, che invece sono assai meno efficaci appunto nello stimolare all'azione.⁴

Spero a questo punto che i lettori inizino a cogliere in punti di connessione tra il Chants of Sennar e le esperienze di Bricks.

Il punto è che **l'apprendimento del linguaggio offre il fianco**, forse più delle altre materie (mi perdonino tutti gli altri insegnanti) **per andare a fondo e, in un certo senso, lavorare sull'individuo, sulla sua vera crescita anche e soprattutto in termini sociali**. La simulazione di situazioni reali vicine alla quotidianità, secondo la tradizione glottodidattica,⁵ consente di sviluppare la conoscenza reciproca docente/discenti e tra pari, favorendo l'inclusione. Il bello è poi che tutto ciò, applicato in questo caso in una scuola secondaria di primo grado, si concretizza anche con l'uso degli strumenti digitali, ma non solo. Castellina parla di **pratiche attive, più vicine al teatro che all'AI, come "Two truths and a lie", svolta in gruppo per presentarsi in inglese**. L'insegnante ha introdotto l'attività presentandosi oralmente e invitando gli studenti a individuare le loro *due verità e una bugia*, stimolando così le abilità di *speaking* necessarie per l'esame orale. I gruppi hanno poi trascritto le proprie affermazioni in una bacheca interattiva condivisa, strutturata in colonne.

⁴ L'autrice propone una distinzione a mio avviso un po' opinabile tra GBL e gamification, rifacendosi a Mark Prensky, (2001). Digital Game-Based Learning. New York: McGraw-Hill. Io preferisco non addentrarmi perché l'uso che si fa dei due termini cambia appunto in base ai contesti.

⁵ La glottodidattica fornisce i fondamenti teorici essenziali per interpretare le trasformazioni che investono l'apprendimento linguistico e offre un quadro di riferimento per progettare percorsi consapevoli. Tradizionalmente, essa si basa sulla simulazione di situazioni reali vicine alla quotidianità per sviluppare la conoscenza reciproca tra docente e discenti. I suoi principi devono essere tradotti in esperienze operative che uniscano l'innovazione tecnologica, la riflessione metalinguistica e l'educazione ai valori.

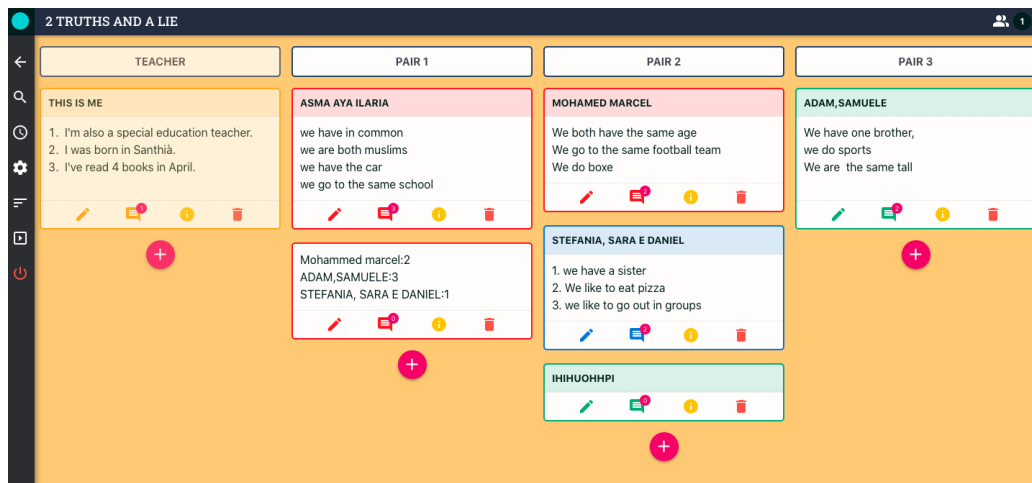


Figura 3 - Bacheca virtuale per il warm-up con gli studenti

Questo forte accento sulla relazione, sui momenti di condivisione, peer review e lavoro di gruppo è un elemento ricorrente in molte delle esperienze qui raccolte. Mi sono chiesto se si trattasse “semplicemente” di un rigurgito di umanità, magari forzato, a fronte della (presunta?) invasione tecnologica sotto la spinta dell’AI. Mi sono risposto: non credo. Anzi. **Gli autori, direi proprio anche grazie alla possibilità che LLM e simili forniscono di integrare una parte delle attività umane, trovano spazio per alzare il tiro e spostare i tempi e gli sforzi dei momenti di apprendimento verso umanissime interazioni, spesso creative e dialettiche.** Non si parla quasi mai di classe capovolta perché tale metodologia si integra, come dire, in queste esperienze dirompenti, naturalmente vive e profondamente laboratoriali. Non a caso è Vygotskij⁶ ad essere spessissimo citato, anche nell’articolo della Castellina, e a fornire di rimbalzo, sulle ali dell’AI, l’impianto pedagogico ideale per attività profondamente educative. Leggete l’articolo di Giulia Lorenzoni e Pietro Monari sul “distant writing” e ne avrete una visione chiarissima, essenziale, che chiede di essere replicata in quanti più contesti (e lingue - nel loro caso è l’inglese ma si applicherebbe anche con altre, italiano incluso) possibili. Riesce difficile scegliere i punti da citare, ma partiamo dalle considerazioni sul metodo di base, fornito da Luciano Floridi:⁷ **il “distant writing” “è inteso come un nuovo modo di concepire la produzione narrativa: non più centrato sull’esecuzione diretta del testo, ma sulla capacità di autori e autrici di progettare vincoli, intenzioni e requisiti che l’IA traduce in prosa.** Nel contesto scolastico, questa modalità ha reso visibile come studenti e studentesse possano agire da meta-autori, capaci di guidare un assistente algoritmico mantenendo piena autonomia creativa.”

Ricordate i noiosi temi che abbiamo fatto noi a scuola? E che ancora oggi tediano studenti ed insegnanti? Con la pratica del *distant writing*, dove **l’AI è appunto un appoggio di scaffolding e l’insegnante un vero**

⁶ “Lo sviluppo psichico del bambino”, di Lev Semënovič Vygotskij, Roma, Editori Riuniti, 1973.

⁷ Floridi, Luciano, “Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence” Revised version 5, (April 26, 2025). Centre for Digital Ethics (CEDE) Research Paper, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5232088> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5232088>

facilitatore della conoscenza e dei processi creativi, abbiamo interi racconti originali, la cui genesi è peraltro documentata dalle conversazioni operate con i chatbot, nonché monitorata da questionari metacognitivi e rubriche di valutazione.

Sono stati prodotti dei capolavori? Non lo sto a giudicare. Ma il metodo, che chiama in causa anche Vladimir Nabokov come confronto critico e "La struttura del Viaggio dell'Eroe" teorizzata da Campbell e poi Vogler, è impressionante anche solo nel leggerne la descrizione.

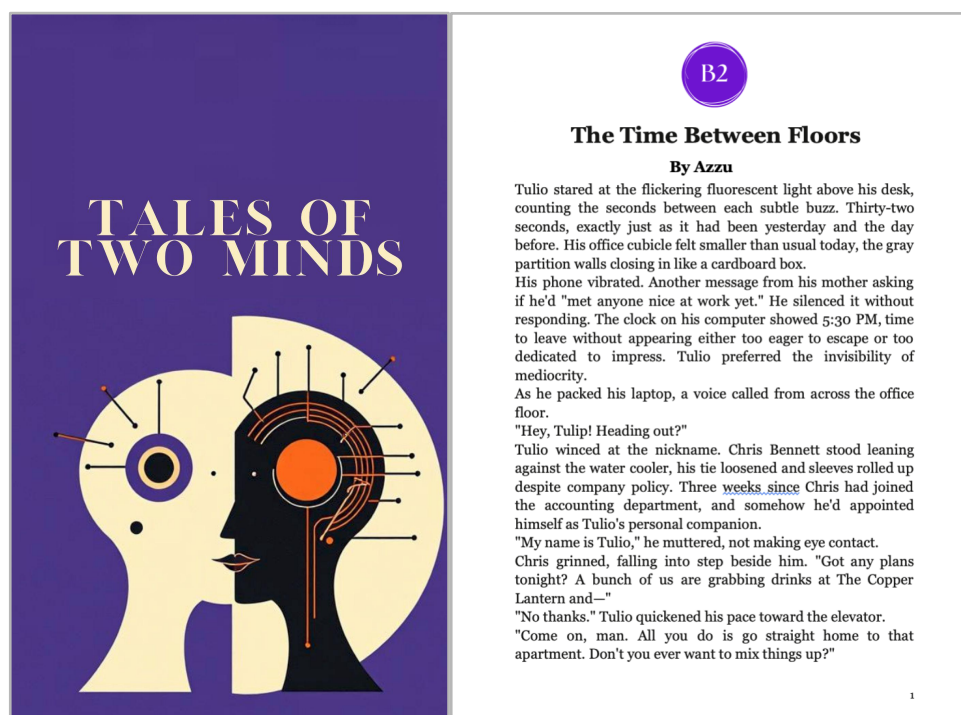


Figura 4 - Copertina della raccolta di racconti creata in collaborazione con l'intelligenza artificiale (sx) e prima pagina impaginata di un racconto (dx) del progetto Distant Writing

Vi state perdendo? Lo confesso: anche io. Mai come in questo numero⁸ ho faticato a comprendere a fondo le pratiche descritte. Questa di Lorenzoni e Monari è sottile nel suo essere innovativa. In conversazioni informali con amici e collaboratori (ebbene sì, assillo i conoscenti parlando di Bricks) mi sono trovato in difficoltà a spiegare come questo sforzo di spostare l'equilibrio tra progettazione e realizzazione di un testo letterario si concretizza ed è didatticamente valido.

"Floridi parla dell'autore nel *distant writing* come di un "designer di requisiti" che definisce intenzioni, vincoli, tono, mondo narrativo. In questa dinamica, l'IA non erode lo spazio della creatività [...] **Per studenti e studentesse che scrivono in inglese come L2, questa impalcatura riduce il carico cognitivo perché non devono improvvisare un intreccio da zero, ma possono concentrarsi su come raccontare,**

⁸ Temo di averlo già scritto in altri editoriali. L'impressione comunque è che la qualità e la complessità delle esperienze raccontate in Bricks stia costantemente crescendo, forse al passo con la tecnologia e/o le richieste implicite di studentesse e studenti.

come mostrare le emozioni, come mantenere coerenza tra le scelte compiute, utilizzando le funzioni sistematizzate da Vogler come "grammatica generativa". In un lavoro di *distant writing*, il Viaggio dell'Eroe assume anche un ruolo aggiuntivo, diventando un vincolo progettuale che chi scrive esplicita al sistema ("assicura che il mio *ordeal*⁹ abbia conseguenze emotive sulla tappa del ritorno").

Scriviamo un testo - AskLea

Hello! I am Lea, and I would be delighted to help you write a story following the compelling pattern of the Hero's Journey! This narrative structure is a brilliant framework for developing a deep and engaging tale. A story about a young girl and a pigeon sounds like a charming and insightful project. 🐦

We will collaborate on this, focusing on developing the core elements of your story step-by-step. Let's begin by defining the initial setup, which corresponds to the "Ordinary World" and the "Call to Adventure" stages of the Hero's Journey.

Please consider the following points to help us start sketching your text:

- 1. Narrator and Register:** Who will be telling the story (first-person 'I,' or third-person 'she')? Also, what kind of linguistic register should we use—is the story going to be formal and serious, or lighthearted and conversational?
- 2. The Ordinary World:** What is the young girl's name, and what is her life like before the pigeon arrives? This setting should be your protagonist's comfortable, familiar environment.
- 3. The Call to Adventure:** How exactly does she encounter the pigeon, and what makes this event a *call* to action? For example, is the pigeon injured, lost, or perhaps something rare and special?
- 4. The Pigeon:** What kind of pigeon is it, and what is the nature of its need? Giving the pigeon specific characteristics will help deepen the story's conflict later on.

Take your time to think about these foundational elements. What are your ideas so far? 🤔

shift + invio per andare a capo

Scrivi

   Azioni

Invia 

Non condividere mai dati personali con Lea e ricordati che le sue informazioni potrebbero essere imprecise. Verificalo sempre.

Figura 5 - Messaggio iniziale di askLea con la funzione "Scriviamo un testo"

Ve li immaginate, in classe, a discutere tra giovani autori su come formulare il prompt giusto? O a come usare l'AI secondo i propri scopi ("dammi solo alternative", "controlla la coerenza, non riscrivere")?

Importante sottolineare come, almeno in questo caso, **non si è usato un LLM generico ma AskLea, piattaforma italiana progettata esattamente per andare a collocarsi accanto a studenti e docenti in un ruolo di scaffolding saggio e per cedere alla conduzione dell'utente**: il chatbot può assolvere diverse funzioni, in questo caso "Scriviamo un testo", in cui l'AI pone domande mirate, attende una presa di posizione dell'utente, dove il prompting è un esercizio di progettazione e non di delega. Al punto che, quantomeno studentesse e studenti più brillanti, hanno in parte "combattuto" con Lea per guidarla nella direzione che desideravano. Importante notare che **tale direzione creativa emerge proprio anche grazie all'interazione con la macchina** (non diversamente da un gruppo di lavoro, o comunque in un dialogo

⁹ "Calvario, dura prova": l'ho dovuto cercare. Così ho allargato anche io il mio vocabolario inglese!

umano) passo per passo, lasciando emergere, o perfino facendo nascere, per processi intuitivi, ulteriori idee e sviluppi.

Lo potrebbe fare il docente, anche senza l'AI? Certo, ma difficile che trovi il tempo, le energie, la pazienza. E ammettiamolo: anche certe conoscenze. Inoltre, la macchina non giudica e non imbarazza (tema questo più volte già evidenziato nei numeri precedenti di Bricks) e lascia che ragazze e ragazzi si sentano meno intimoriti.

Sento un'altra voce critica: ma davvero tutti poi hanno lavorato così bene? No, infatti l'articolo su cui ci stiamo soffermando ha come unico difetto il non approfondire il perché alcuni, anzi, alcune (anche qui sarebbe interessante esplorare le relazioni genere>risultati) hanno reagito molto bene, altri (l'articolo lo lascia intendere) si sono fermati a un prompting più pigro, senza gran risultati di apprendimento.

Ma è sempre successo, anche con i vecchi metodi pedagogici, no?

Il caso di Alessia, una delle studentesse/autrici, ci dice che "riesce ad articolare più precisamente la sua idea, usando strutture linguistiche che all'inizio non comparivano. La storia che ne deriva è una storia che Alessia ha immaginato e guidato, ma che solo attraverso il dialogo con l'IA è riuscita a tradurre in prosa inglese con coerenza e ricchezza lessicale."

Si parla di **"presa di coscienza di un ruolo autoriale distribuito: l'IA esegue parte del lavoro, ma il significato nasce dall'intenzionalità di chi scrive. Questa distinzione, che Floridi definisce tra *designer* ed *executor*, è stata colta in modo intuitivo:** non attraverso definizioni teoriche, ma attraverso la pratica del prompting, della revisione e della selezione."

Si tratta, in fondo, di un gioco di apprendimento diverso, forse gioioso, come si diceva prima, in ogni caso con enormi potenzialità, e non lontano, come effetto emozionale della scoperta di ciò che l'utente/discente è in grado di apprendere, dall'esempio del videogame Chants of Sennaar. Laddove qui c'è in più una forte componente creativa.

Far battere il cuore, non solo in binario

Dell'esperienza sopra descritta apprezzo moltissimo i più volte citati aspetti non digitali, di confronto e dialogo aperto in classe. Chiaramente, se si passa a parlare di scuola primaria, questo aspetto diviene ancora più centrale, così come anche è lecito porsi domande un po' luddiste sull'opportunità di usare l'AI (o il digitale in genere).

Maddalena Conte, in un contributo in cui anche qui cita Vygotskij,¹⁰ ci spiega come utilizzare strumenti di Intelligenza Artificiale come risorsa di peer-editing e arricchimento lessicale (italiano) con bambine e bambini. Ci parla di sogni, eroi, cuori che battono.

¹⁰ Vd. note precedenti.

“Per prima cosa, prepariamo la mente all'immaginazione. Iniziamo con un momento di silenzio e concentrazione, magari accompagnati da una musica evocativa. Chiediamo ai bambini di chiudere gli occhi e pensare al loro sogno più grande, quello che li fa battere forte il cuore. Questa immersione iniziale è cruciale per attivare il *Project-Based Learning* (PBL), radicato in un'esperienza significativa.”

Anche qui, rimando all'articolo stesso affinché i lettori abbiano piena comprensione del complesso processo messo in campo dall'autrice, che passa dall'uso della propria voce (“Chiamiamo i bambini, uno alla volta, a dire ad alta voce il loro verbo nucleo”) a quello della macchina, tramite il tool Krikey AI.

Il progetto ha come obiettivo primario quello di allargare il campo lessicale, in particolare con l'idea di acquisire dimestichezza con i verbi precisi e specifici, in sostituzione di “fare” o simili verbi generici. I sogni di cui si parla sono in verità più “missioni”, obiettivi che ogni bimba o bimbo si pone, e vengono poi a concretizzarsi in verbi nucleo. L'AI interviene appunto nel suggerire alternative ricche e contestualizzate a termini di uso comune e assai generici.

“L'obiettivo non è fornire risposte preconfezionate, ma utilizzare l'IA come strumento di scaffolding linguistico: un supporto esterno che aiuta il bambino a superare il proprio livello attuale di competenza, guidandolo nella scelta consapevole del verbo più adatto al suo sogno. Non si tratta di copiare, ma di scegliere consapevolmente il termine che esprime meglio l'intenzione.”

L'eroico proposito viene poi declinato in costellazioni, dove ogni stella è sogno/obiettivo/verbo. Le connessioni, in attività del tutto analogica, sono create incollando stelle (arricchite da disegni fatti a mano) su un cartellone e raggruppate secondo criteri definiti in gruppo, dialetticamente, andando a generare un set di simboli visivi dei valori della classe.



Figura 6 - Esempio stella dall'articolo di Conte

L'AI torna poi in forma di avatar digitale, dove a ogni stella viene associato un "guardiano", portavoce del valore che caratterizza la costellazione di appartenenza. **In un ritorno alla comunicazione orale, ma integrata con la macchina, i bimbi creano avatar definendo "Quale voce (tono, velocità, timbro) rende il tuo messaggio più motivante o più eroico?".** Questo esercizio è fondamentale per la produzione orale indiretta, insegnando l'importanza dell'intonazione nell'efficacia comunicativa."

Capriole multiculturali e poesia tra digitale e analogico

Tale rimbalzo costante tra esperienze "analogiche", o comunque poco o per nulla digitali, e immersioni nelle potenzialità della tecnologia più moderna, AI in primis, è una costante di molte delle esperienze qui raccolte. Dice benissimo Marcella Biserni: **"Nessun docente, indipendentemente dalla disciplina insegnata, può ormai prescindere da una conoscenza consapevole — se non da un uso attivo e critico — degli strumenti tecnologici a disposizione.** La loro integrazione nella pratica didattica non rappresenta soltanto una scelta metodologica, ma una necessità pedagogica, poiché gli studenti vivono e apprendono in un ecosistema digitale esteso, che oltrepassa i confini della scuola e influenza quotidianamente le loro modalità di comunicazione, di ricerca e di costruzione del sapere."

Sembrerebbero parole scontate, se non fosse che molti insegnanti sembrano non interessarsi granché a tali innovazioni. Chiaramente non parliamo solo di AI: nell'articolo della Biserni colpiscono piattaforme dove è più l'idea di base che la tecnologia in sé a consentire esperienze di apprendimento nuove, efficaci e creative. Cita Lyrics Training, tra le altre, con cui si possono fare esercizi di comprensione orale a partire da video autentici. Oppure c'è Vidnoz, tool sfruttato per creare sceneggiature in lingua inglese poi trasformate in video animati con avatar AI, il tutto in un'ottica di multilinguismo che prende spunto dagli scritti di Erasmo Da Rotterdam e che mira a valorizzare l'identità europea.



Figura 6 - Intervista a Erasmus

Si spinge oltre lo strepitoso articolo corale di Chiara Ardemagni e altre, "Lecturae communitas", come inuirete incentrato sull'insegnamento del latino tramite una pratica di *social reading*, una sorta di evoluzione del concetto del book club, che consiste nel seguire un calendario di lettura prestabilito e nel

commentare i testi su una piattaforma online, secondo le modalità tipiche di questi ambienti digitali - quindi in modo in parte anche molto aperto e "moderno" - anche con emoji.

Stiamo parlando di un corso di latino per il liceo che vuole trasformarsi nell'Instagram su Catullo? In un certo senso sì. E se state pensando che si tratta di una missione impossibile, correte a leggere l'articolo. Io posso solo tentare di sintetizzarlo. L'obiettivo è guidare studentesse e studenti a leggere e interpretare la poesia latina, in particolare quella di Catullo e Orazio, cogliendo sia il significato letterale sia quello più profondo e figurato dei testi. Gli studenti impareranno a riconoscere i temi ricorrenti nella produzione dei due poeti (amore, l'amicizia...) insieme alle peculiarità stilistiche e lessicali che caratterizzano ciascun autore.

A prescindere dall'innovatività di metodo e strumenti, già le selezioni delle opere hanno degli elementi di originalità, privilegiando ad esempio una poesia di Catullo in cui lui critica aspramente "l'amico e rivale celtibero Egnazio, criticato in modo sarcastico e irriverente per la tendenza a ridere - anche a sproposito - e per l'abitudine di smacchiarsi i denti con l'urina." Capite bene che un minimo di *engagement* viene facilmente suscitato già così.¹¹

Dopodiché il testo viene accompagnato da "una serie di domande guida, volte a stimolare una riflessione sul tema dell'opportunità sociale del riso, ma anche su tematiche attuali come quelle del *body shaming* e del politicamente corretto." Ad esempio viene chiesto se esistono regole non scritte su quando è appropriato ridere. Oppure si pone l'accento su come Catullo prende in giro l'aspetto e le abitudini igieniche di Egnazio e dei Celtiberi, ossia una sorta appunto di *body shaming* o razzismo. Oggi un post di tali toni come sarebbe accolto? E una poesia? Verrebbe pubblicata a cuor leggero? Ci si domanda allora dove risiede il confine tra ironia innocua e offesa, se è pur vero che oggi il *body shaming* è spesso condannato, ma alcune battute su aspetto e abitudini sono ancora accettate.

Fin qui, tutto prevalentemente analogico, dialettico. Si passa poi al digitale **chiedendo a studentesse e studenti di caricare un'immagine, una foto, la citazione di una canzone, un film o una serie tv che sembra esprimano lo stesso stato d'animo. Usando Digipad (<https://digipad.app/>), ossia un tool open source, ambito su cui torneremo in chiusura di questo lungo editoriale, si raccolgono i "post" o contributi di tutti in una lavagna, in ottica diciamo "social".**

L'obiettivo a questo punto è promuovere il confronto costruttivo tra pari, attraverso **discussioni e commenti online che richiedono di formulare osservazioni critiche ben motivate e rispettose del pensiero altrui**, in un'ottica di educazione alla cittadinanza digitale e allo sviluppo del pensiero critico, direzione che si rafforza quando interviene l'uso dell'AI. Questa viene sfruttata per generare dei "falsi d'autore".

"Tra le poesie di Catullo proposte agli studenti, si nascondeva un "intruso", un carne generato dall'IA, costruito per imitare lo stile, il lessico e le tematiche dell'autore latino. Il compito degli studenti era

¹¹ Si tratta del carne 39 di Catullo.

quello di individuarlo, guidati da una serie di domande che li invitavano a leggere con attenzione, riflettere e argomentare.”



Figura 7 - Una piccola sezione del muro interattivo sul Carme 49 di Catullo

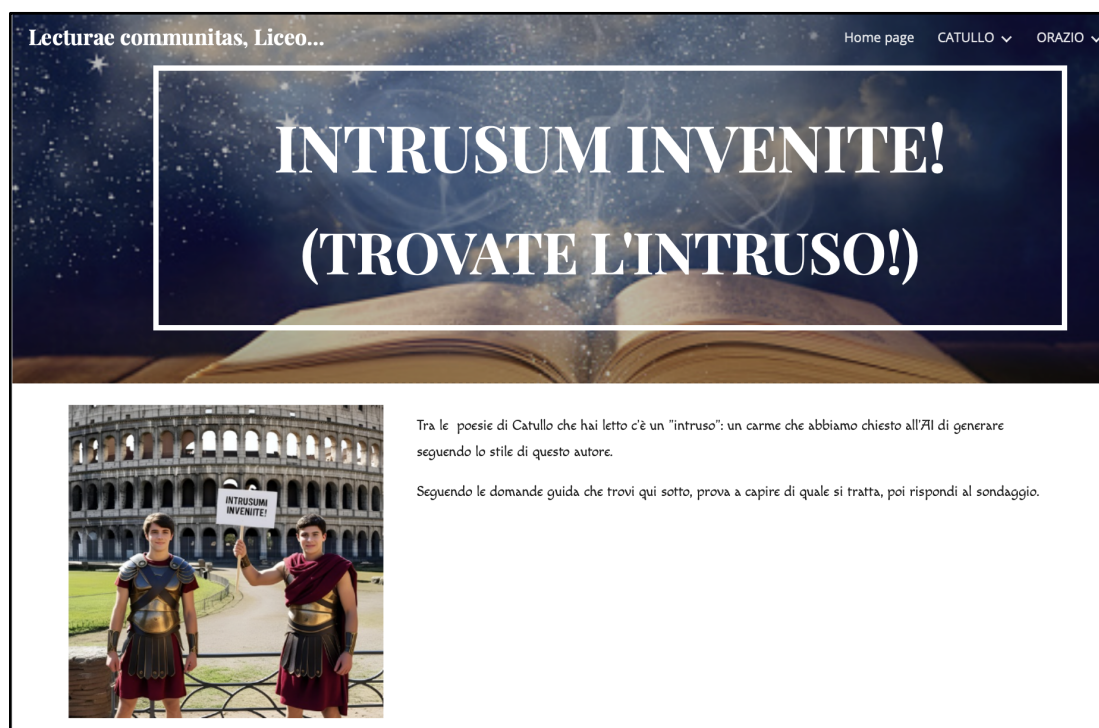


Figura 8 - La pagina del sito in cui si introduce l'attività legata all'IA.

Questo ha spinto studentesse e studenti a interrogarsi sulla coerenza interna del componimento, sullo stile "vero" dell'autore in termini di come, tramite la propria poetica, veicola certi tipi di emozioni. L'esercizio ricorda un'analisi semiotica: identificare i tratti distintivi che caratterizzano l'opera di un autore, un po' come facemmo durante un corso universitario su Eco e Peirce, dove si applicavano i

concetti del *Trattato di semiotica generale*¹² all'individuazione degli elementi pertinenti che definiscono l'identità di un testo.

Stavo al quinto (5°!) anno del corso di Design del Politecnico di Milano. Certo, ai giovani che hanno l'immensa fortuna di avere insegnanti come l'Ardemagni o le sue colleghe non è richiesto tanto, e vengono guidati da domande semplici come "Quali ripetizioni aggiungono qualcosa e quali sembrano dei doppioni?", ma direi che **come esercizio siamo a livelli molto alti, ma anche molto divertenti, focalizzato a confrontarsi con il concetto di stile e con la difficoltà di imitare la voce di un autore.** Altre domande, come "Quali elementi porterebbero a dire che non si tratta di un componimento di Catullo?", hanno aperto **una riflessione più ampia sull'identità letteraria e sull'idea stessa di autenticità.**

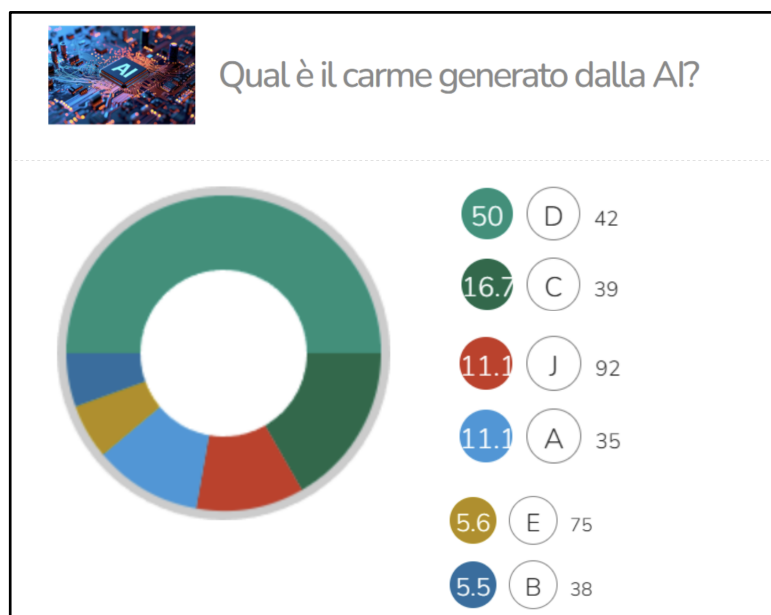


Figura 9 - I risultati dell'attività in termini statistici (che contano poco)

Entusiasmo sì, ma open

Come ho avuto modo di scrivere assai sinceramente alle autrici, se io avessi studiato latino in questo modo 35 anni fa, forse mi sarei iscritto a lettere antiche e non al Politecnico. Nota: nessun rimpianto, anche perché mi ammazzo di letture, come forse è chiaro da tempo a chi ci segue, tra cui appunto i testi già citati. Riprendo proprio il mistico Gurdjieff, poiché mette in guardia dal pericolo dell'entusiasmo. Non è il solo, lo fa anche Melville in "Pierre o dell'ambiguità", romanzo pluricensurato e quasi introvabile, ma notevole quando si tratta di trattare il modo in cui l'animo umano può/vuole/deve lasciarsi andare a decisioni non mediate, non ben ponderate.

E qui intuirete forse dove vorrei arrivare: digitale ed AI sì, ma c'è un lato oscuro? Ovvio, come in tutto, abbiamo yin e yang. Rimando alle riflessioni del numero 3/2023 – "[Intelligenza Artificiale e didattica](#)", perché chiaramente l'argomento era già emerso. Tuttavia, l'articolo della sezione Open di questo numero offre spunti interessantissimi sull'uso di software proprietari o liberi. Gli autori, Marta Andreoli e Flavio

¹² "Trattato di semiotica generale", di Umberto Eco, La nave di Teseo, 2016, prima edizione 1975.

Lovato, ci conducono con saggezza e competenza in pragmatiche riflessioni: **“In un’epoca in cui la tecnologia permea ogni aspetto della vita quotidiana, educare alle competenze digitali significa anche educare alla libertà, alla consapevolezza e alla responsabilità.”**

Si parla quindi di scelta, di quali strumenti usare e adottare in un mondo della scuola (e non) che rischia sempre più di orientarsi verso software proprietari, specialmente se si tratta di AI. C’è ovviamente un portato anche politico nelle parole degli autori: **“Il primo passo è la consapevolezza: riconoscere che anche nella scelta di un software o di una piattaforma si decide quale idea di società si vuole sostenere.”** Se parliamo di istruzione pubblica, inoltre, dovrebbe essere naturale indirizzarsi verso soluzioni open coerenti con il concetto di pubblico. **“Se diamo per assodato che il Software Libero usa lo stesso approccio con il quale la scuola persegue le sue finalità, non è che quest’ultima le sta perseguendo promuovendo (anche involontariamente) degli strumenti che funzionano al contrario delle proprie finalità?”**

Quindi attenzione: non si tratta di rinunciare luddisticamente all’innovazione, ma di tenere gli occhi aperti, essere vigili e curiosi verso soluzioni alternative. Lovato ed Andreoli ne citano parecchie, che vi invitiamo caldamente ad andare ad esplorare nel loro articolo, che promuove la "degolizzazione", ossia la rinuncia a servizi e prodotti Google dalle attività di tutti i giorni. Perché farlo?

Perché **“le scuole si trovano a obbligare studenti e studentesse a crearsi un’utenza presso una di queste piattaforme, e qui arriviamo anche alla profilazione:** una strategia per studiare in modo automatico le abitudini e le preferenze di una persona in base ai suoi comportamenti in rete (le parole chiave usate sui motori di ricerca, la geolocalizzazione, le abitudini di navigazione, ecc), per poi proporre pubblicità o contenuti (i post sui social per esempio) sempre in linea con i propri gusti e preferenze, riducendo quindi lo spirito critico e la curiosità di ampliare le proprie conoscenze, oltre che vedere continuamente pubblicità di prodotti a cui la persona profilata è sicuramente interessata visto che sono basati sulle sue attività in rete, stimolando una maggiore propensione all’acquisto e quindi al consumismo.”

Gli strumenti FOSS (Free and Open Source Software) citati, invece, rappresentano un ecosistema completo e un’alternativa etica e consapevole al software proprietario, promuovendo valori di libertà, collaborazione, autonomia e responsabilità in linea con le finalità educative della scuola. Questi strumenti permettono di modificare, condividere e migliorare il codice sorgente, offrendo agli utenti, in questo caso studenti e docenti, il controllo sui propri dati e sulla tecnologia utilizzata.

Nel contesto delle piattaforme didattiche, ormai quasi ogni scuola italiana è in mano a Google Classroom, ma non possiamo dimenticare alternative open come il noto Moodle. Meno famoso è Gibbon, per la gestione complessiva della scuola, inclusi voti, presenze e orari. Per le attività di produttività quotidiana, la suite LibreOffice fornisce strumenti completi per scrivere, creare fogli di calcolo e presentazioni, garantendo piena compatibilità e autonomia dalla dipendenza di fornitori esterni. Strumenti specifici per la didattica includono OpenBoard, una lavagna digitale interattiva per presentazioni e attività collaborative in classe, non dissimile da altri tool inclusi nella suite de La Digitale, iniziativa francese (come molte altre FOSS) che sta prendendo piede anche nel nostro paese e che trovate menzionata in

molti altri articoli. Per non usare Photoshop o il diffusissimo Canva c'è Krita, un open software avanzato per il disegno digitale e la creatività artistica.

L'adozione di questi strumenti FOSS è vista come un modo per trasformare l'utente passivo in un protagonista e un cittadino consapevole.

Aiutare le scuole ad intraprendere un percorso in tale direzione significa, anche in ottica di educazione civica, crescere cittadini responsabili, che coltivano "la fiducia nelle proprie capacità invece della dipendenza da fornitori esterni", superando i rischi di opacità e profilazione tipici del software proprietario.

Per quel che riguarda l'AI, al momento le alternative open in termini di LLM sono pochissime; tra queste menziono io Hugging Face, interessante baluardo.

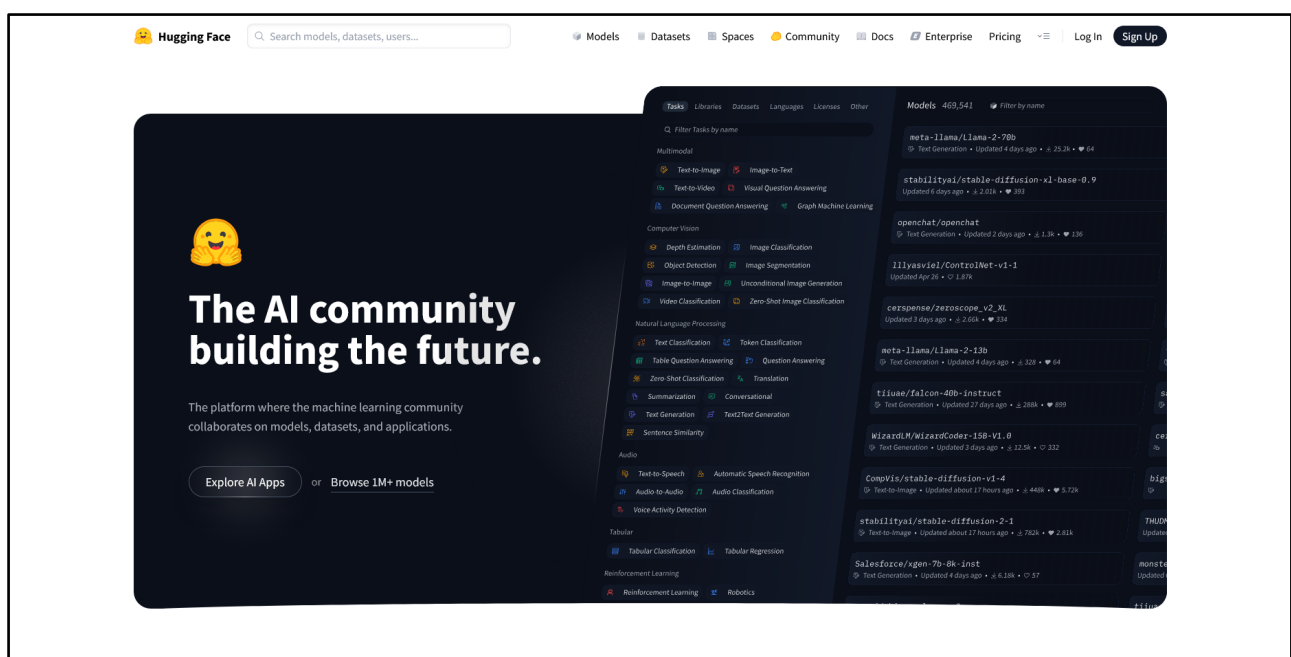


Figura 10 - Hugging Face, baluardo LLM open

Conclusioni

Al netto dei dubbi, rischi, ma anche delle soluzioni proposte sopra, le esperienze che andrete a leggere in questo numero aprono la strada a innumerevoli espansioni didattiche. La velocità con cui la tecnologia evolve pare stimolare esperienze educative sempre più coinvolgenti, creative, dialettiche, divertenti, efficaci. **Certo non tutta la scuola è come la vediamo nella lente di ingrandimento di Bricks, che chiaramente raccoglie eccellenze. La replicabilità di quanto scritto qui, per quanto dettagliato, non è certo immediata:** io stesso, come detto, perdo pezzi e mi smarrisco nei meandri delle pratiche, dei progetti e dei tool. In tal senso, da questo numero, e grazie all'AI, in particolare a Notebook LM di Google, inauguriamo una novità, ossia una mappa degli strumenti citati nell'articolo. A botte di prompt, a partire

da quello che vedete in figura 10 (con tanto di refusi), sono arrivato alla tabella che trovate qui sotto. E' immensa.

crea un elenco dei tool digitali, app, piattaforme e software citati negli articoli, con riferimento a quali pratiche e progetti, in breve, sono connessi. Collega strumenti e fonti in modo chiaro e intellegibile. L'elenco farà parte dell'editoriale del numero della rivista monografica Bricks sull'innovazione didattica. L'editoriale è, in bozza, il file O_Editoriale_Uggeri. Sii molto sintetico e crea una tabella o un elenco.

Figura 11 - Il prompt di partenza in Notebook LM: le fonti sono tutti gli articoli del numero

Anche il solo fatto di vedere rappresentate così ordinatamente molte opportunità differenti dà un'idea delle diramazioni possibili. Abbiamo un po' perso di vista, nell'editoriale, il fulcro del presente numero, ossia l'apprendimento del linguaggio, o meglio dei linguaggi. Ci siamo sempre più allargati ad altri ambiti, ma si tratta di un processo a mio avviso sensato e naturale: dicevamo proprio all'inizio che **si parte dal linguaggio verbale per poi lavorare in profondità sull'individuo e la sua relazione con la società. Ora vi invito a tornare nello specifico dei singoli articoli.** Ho anche di nuovo sfruttato Notebook LM per creare una tabella che può facilitare voi lettori nel puntare direttamente ai contenuti che vi riguardano più da vicino, che invece trovate in fondo.

Buona lettura. Ma tenetevi forte!¹³

Mappa degli strumenti digitali per le lingue

La seguente tabella combina e integra i tool digitali, le app, le piattaforme e i software citati nei contributi, organizzati in ordine alfabetico per strumento, con un breve riferimento alle pratiche didattiche o ai progetti a cui sono associati e le relative fonti.

Strumento digitale / Piattaforma	Tipo di strumento	Open Source / Proprietario	Pratica o progetto connesso	Fonte/Articolo di riferimento
Adobe Firefly	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario/Commerciale	Creazione di immagini adeguate ai riferimenti culturali per stimolare la conoscenza e la descrizione in Italiano L2.	Montesano
ai4s (Artificial Intelligence For Schools)	Piattaforma AI (CONFAO)	Proprietario/Commerciale	Laboratorio "Interviste Impossibili" a personaggi storici/letterari: permette di intervistare chatbot personalizzati garantendo la privacy (LLM basato su GPT 4.0-mini).	Pardini

¹³ Questo editoriale è stato scritto da un umano (me, Matteo Uggeri), il quale si è fatto aiutare dall'AI per alcune parti, ossia le descrizioni di alcuni software e del gioco in apertura, per riformulare o sintetizzare alcuni estratti dagli articoli (Claude Sonnet 4.5) e per le tabelle che trovate linkate in fondo (come detto, Notebook LM di Google). Potrei stimare un 80% umano, 20% AI.

Alexa	I n t e r f a c c i a conversazionale / Assistente virtuale	Proprietario/ Commerciale	Menzionato come esempio di assistente virtuale per itinerari di studio personalizzati delle lingue.	Montesano
Algoreducation.com	Piattaforma AI	Proprietario/ Commerciale	Riduce e semplifica contenuti, crea quiz e flash card, adattando il materiale didattico al livello linguistico CEFR (QCER) degli studenti non italofoni.	Manfredi
Anki	Piattaforma/App per l'autoapprendimento	Proprietario/ Commerciale	Utilizza algoritmi per selezionare il lessico più rilevante per l'apprendente (ripetizione spaziata).	Montesano
ARAASAC in inglese	Piattaforma per la C o m u n i c a z i o n e Aumentativa Alternativa (CAA) / Simboli	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per la parte simbolica di un progetto di storytelling inclusivo in lingua inglese.	Fisanotti
AskLea (con funzione "Scriviamo un testo" e "Rispondi come se fossi")	Piattaforma/Chatbot AI	Proprietario/ Commerciale	Progetto "Distant Writing" (produzione narrativa in Inglese L2): funge da scaffolding linguistico e cognitivo, agendo come meta-autore o interlocutore critico.	L o r e n z o n i , Monari
Babbel	A p p / P i a t t a f o r m a commerciale per l'autoapprendimento linguistico	Proprietario/ Commerciale	Si basa sulla ripetizione spaziata, riconoscimento vocale e algoritmi di valutazione per l'apprendimento delle lingue.	Montesano
BBC Learning English	Piattaforma multimediale per input autentico	Proprietario/ Commerciale	Fornisce input autentico e contestualizzato per l'inglese (ascolto e <i>language noticing</i>).	Biserni, Clemente, Finocchiario
BigBlueButton	P i a t t a f o r m a d i videoconferenza (FOSS)	Open Source/ Libero	Videoconferenza con funzionalità avanzate. Alternativa etica e consapevole al software proprietario.	Lovato, Andreoli,
Book Creator	Tool per libri interattivi	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per costruire libri interattivi in un progetto di storytelling inclusivo in Inglese (CAA e Realtà Aumentata).	Fisanotti
Bookwidgets	A p p / T o o l p e r l a G a m i f i c a t i o n e l o Storytelling interattivo	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare una <i>webquest</i> sulla vita di Agatha Christie ("The Mystery of Agatha Christie").	Fisanotti

Busuu	App / Piattaforma commerciale per l'autoapprendimento linguistico	Proprietario / Commerciale	Combina l'IA con il tutoraggio individuale e si integra con assistenti virtuali/Realtà Virtuale.	Montesano
Canva (con AI e "Genera codice")	Strumento di design e AI generativa / Vibe Coding (HTML)	Proprietario / Commerciale	Utilizzato per design grafico, animazione di avatar, storytelling aumentativo (CAA), creazione di WebApp didattiche e quiz CLIL in HTML (Vibe Coding).	Conte; Fisanotti; Sanz Manzanedo, Silvestro; Montesano
Canva AI	Tool di intelligenza artificiale per il design e il codice	Proprietario / Commerciale	Funzione specifica di Canva per il <i>Vibe Coding</i> (generazione di WebApp didattiche in HTML).	Sanz Manzanedo, Silvestro
Character.ai	Chatbot/Assistente conversazionale AI	Proprietario / Commerciale	Utilizzato per la simulazione dialogica e la pratica della pronuncia.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
ChatGPT	Chatbot AI / LLM	Proprietario / Commerciale	Supporto alla progettazione CLIL; generazione di testi graduati (<i>Distant Writing</i>); simulazioni comunicative.	Maurizio, Celli; Lorenzoni, Monari; Biserni, Clemente, Finocchiaro; Gelleni
Claude	Chatbot AI / LLM	Proprietario / Commerciale	Analisi di documenti lunghi e semplificazione linguistica (CLIL); revisione multilivello (<i>Distant Writing</i>).	Ripamonti; Lorenzoni, Monari
COCA (Corpus of Contemporary American English)	Corpora autentici e risorse linguistiche digitali	Proprietario / Commerciale	Utilizzato per lo studio dell'inglese contemporaneo e per attività di <i>data-driven learning</i> .	Biserni, Clemente, Finocchiaro
Copilot (Microsoft)	Chatbot AI / LLM (con multimodalità) / Generazione di immagini	Proprietario / Commerciale	Citato per forte multimodalità e precisione nei contenuti; utilizzato per creare immagini in Italiano L2.	Ripamonti; Montesano
Curipod	Web app EdTech (con IAg)	Proprietario / Commerciale	Utilizzato nella formazione docenti per creare presentazioni con slide interattive e sondaggi in tempo reale.	Castellina
DALL-E	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario / Commerciale	Utilizzato per creare immagini adeguate ai riferimenti culturali per stimolare la conoscenza e la descrizione in Italiano L2.	Montesano

Digitale e IA per l'apprendimento delle lingue

DeepSeek	Chatbot AI / LLM	Proprietario/ Commerciale	Citato per adattamento livelli linguistici e creazione esercizi personalizzati (CLIL).	Ripamonti
Digipad (digipad.app)	Lavagna virtuale interattiva	Open Source/ Libero	Progetto <i>Lecturae communitas</i> (Letteratura latina): usato come muro multimediale collaborativo per il <i>social reading</i> .	Arde magni, Desideri, Guagni, Maggiorini, Zaccaro; Uggeri
Digistorm (suite La Digitale)	Web app EdTech	Proprietario/ Commerciale	Alternativa per sviluppare interazioni didattiche sincrone, sondaggi e riflessioni in tempo reale.	Castellina
Duolingo	App / Piattaforma commerciale per l'autoapprendimento linguistico (con IA/ Gamification)	Proprietario/ Commerciale	Integra contenuti audio, visivi e testuali; utilizza la Gamification (punti e medaglie).	Biserni, Clemente, Finocchiaro; Montesano; Castellina
Edpuzzle	Piattaforma multimediale	Proprietario/ Commerciale	Permette di creare attività interattive su video autentici, utile per il <i>listening</i> e il <i>language noticing</i> .	Biserni, Clemente, Finocchiaro; Gelleni
ELRC-SHARE	Corpora autentici e risorse linguistiche digitali	Open Access/ Libero	Archivio europeo di risorse linguistiche e corpora multilingue.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
EPALE	Piattaforma istituzionale (educazione adulti)	Open Access/ Libero	Piattaforma istituzionale per la ricerca di partner Erasmus+ per l'educazione degli adulti.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
ESEP (European School Education Platform)	Piattaforma istituzionale (Commissione Europea)	Open Access/ Libero	Piattaforma istituzionale per la ricerca di partner Erasmus+ (funzione Partner Finding).	Biserni, Clemente, Finocchiaro ,
Eurodesk	Rete informativa europea	Open Access/ Libero	Rete e supporto per progetti e opportunità Erasmus+.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
eTwinning	Piattaforma per la collaborazione online interscolastica	Open Access/ Libero	Progetti di cooperazione linguistica e interculturale online strutturata (Virtual Exchanges) in contesto europeo (Erasmus+). Citato per la ricerca partner.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
EyeJack	App per la Realtà Aumentata (AR)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzata per introdurre elementi di realtà aumentata in un progetto di storytelling inclusivo in Inglese (CAA).	Fisanotti

Freepik	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare immagini adeguate ai riferimenti culturali in Italiano L2.	Manfredi
Genially	App/Tool per la Gamification e lo Storytelling interattivo	Proprietario/ Commerciale	Utilizzata per la creazione di Gamification e storytelling interattivo nella <i>webquest</i> su Agatha Christie.	Fisanotti
Gemini	Chatbot AI / LLM	Proprietario/ Commerciale	Citato per buona <i>multimodalità</i> , informazioni aggiornate, forte nelle ricerche verificabili (CLIL).	Ripamonti
Gemini 2.5 Flash (con funzione Canvas)	LLM/Chatbot AI (Vibe Coding)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per il Vibe Coding (generazione di WebApp didattiche interattive) e per generare dialoghi automatici per il confronto critico.	Sanz Manzanedo, Silvestro; Picca, Leandro
GCompris	Suite educativa (FOSS)	Open Source/ Libero	Suite educativa con oltre 100 attività per bambini (2-10 anni) su matematica, logica, lettura, scienze e giochi di scoperta.	Lovato, Andreoli
Gibbon	Gestione scolastica completa (FOSS)	Open Source/ Libero	Consente di monitorare voti, presenze, orari e personalizzare la piattaforma. Alternativa etica al software proprietario.	Lovato, Andreoli
Google AI Studio	Piattaforma di sviluppo AI (Vibe Coding)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare app inclusive con API di Gemini integrate (Tutor DELE B1 multimodale in spagnolo).	Sanz Manzanedo, Silvestro
Google Drive / Docs	Piattaforma di archiviazione e collaborazione	Proprietario/ Commerciale	Strumento collaborativo generico per la gestione documentale e la condivisione di materiali.	Varchetta; Biserni, Clemente, Finocchiaro
Google Forms	Tool per questionari e moduli	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per la somministrazione di monitoraggi di autovalutazione e valutazione finale del progetto <i>Lecturae communitas</i> .	Ardemagni, Desideri, Guagni, Maggiorini, Zaccaro; Biserni, Clemente, Finocchiaro
Google Gemini	LLM/Chatbot AI	Proprietario/ Commerciale	Analizza immagini e genera dialoghi automatici per il confronto critico. Utilizzato per generare immagini in Italiano L2.	Picca, Leandro; Montesano

Digitale e IA per l'apprendimento delle lingue

Google Sites	Piattaforma web	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare la piattaforma condivisa per il progetto di <i>social reading</i> sulla Letteratura latina.	Arde magni, Desideri, Guagni, Maggiorini, Zaccaro
Google Slides	Piattaforma per presentazioni	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare storytelling interattivo nella webquest su Agatha Christie.	Fisanotti
Google Workspace (Classroom, Team di MS Teams, Moodle)	Sistemi CMS / Virtual Learning Environment	Proprietario/ Commerciale	Piattaforma istituzionale la cui esposizione è considerata obbligatoria per l'alfabetizzazione degli studenti non italofofoni.	Castellina; Manfredi; Lovato, Andreoli
Jitsi Meet	Piattaforma di videoconferenza (FOSS)	Open Source/ Libero	Videoconferenza sicura e senza registrazione. Alternativa libera a Zoom/Teams.	Lovato, Andreoli
Kahoot!	Web app EdTech (con IA)	Proprietario/ Commerciale	Alternativa a Curipod/ Mentimeter per sviluppare interazioni didattiche sincrone e quiz in tempo reale.	Castellina
Krita	Software per disegno digitale (FOSS)	Open Source/ Libero	Software per disegno digitale, pittura, fumetti e creatività artistica avanzata.	Lovato, Andreoli
Krikey AI	App/Tool per l'animazione 3D (AI)	Proprietario/ Commerciale	Progetto "Costellazioni Educative" (scuola primaria): utilizzato per animare i piani d'azione degli alunni in avatar 3D parlanti.	Conte
Learning apps (Learningapps.org)	Web app EdTech (generica per creazione di <i>task</i> digitali)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato nel Game-based Learning per il recupero di competenze in Inglese (crea <i>task</i> digitali interattivi).	Castellina
Leonardo AI	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato per creare immagini adeguate ai riferimenti culturali per stimolare la conoscenza e la descrizione in Italiano L2.	Montesano
LibreOffice	Suite per la produttività d'ufficio (FOSS)	Open Source/ Libero	Suite per scrivere, creare fogli di calcolo, presentazioni e documenti con piena compatibilità. Promuove l'autonomia.	Lovato, Andreoli

LingQ	App / Piattaforma commerciale per l'autoapprendimento linguistico	Proprietario / Commerciale	Utilizza l'IA per analizzare testi e suggerire letture autentiche.	Montesano
Liveworksheets	Web app EdTech (Freemium)	Proprietario / Commerciale	Alternativa per creare interazioni digitali e giochi multimediali.	Castellina
LyricsTraining	Piattaforma multimediale	Proprietario / Commerciale	Esercizi di comprensione orale (<i>listening</i>) a partire da video musicali autentici.	Biserni, Clemente, Finocchiaro; Uggeri
Magic School	Tool con IA generativa	Proprietario / Commerciale	Crea quiz a partire dai video YouTube utilizzando la trascrizione.	Castellina
Memrise	App / Piattaforma commerciale per l'autoapprendimento linguistico	Proprietario / Commerciale	Applica un algoritmo di riconoscimento degli oggetti e utilizza chatbot per simulare interazione.	Montesano
Mentimeter	Web app EdTech	Proprietario / Commerciale	Alternativa per sviluppare interazioni didattiche sincrone, sondaggi e riflessioni in tempo reale.	Castellina
Microsoft Teams	Piattaforma di collaborazione / CMS	Proprietario / Commerciale	Menzionato come software proprietario adottato post-pandemia.	Lovato, Andreoli
Midjourney	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario / Commerciale	Utilizzato per creare immagini adeguate ai riferimenti culturali in Italiano L2.	Montesano
Mizou	Chatbot/Assistente conversazionale AI	Proprietario / Commerciale	Assistente conversazionale progettato per il <i>language tutoring</i> e la simulazione dialogica.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
Mondly	App / Piattaforma commerciale per l'autoapprendimento linguistico (con AR/VR)	Proprietario / Commerciale	Utilizza intensivamente le immagini, incorporando realtà aumentata e realtà virtuale.	Montesano; Castellina
Moodle	Piattaforma e-learning (CMS/VLE) (FOSS)	Open Source / Libero	Piattaforma per creare corsi online, assegnare compiti e gestire forum. Alternativa etica al software proprietario.	Lovato, Andreoli; Castellina
MurFai	Piattaforma AI	Proprietario / Commerciale	Utilizza il riconoscimento vocale e la correzione grammaticale per l'apprendimento delle lingue, fornendo feedback personalizzato.	Montesano

Nano Banana powered app	Estensione AI di Gemini (Generazione di Immagini)	Proprietario/Commerciale	Utilizzato all'interno di Google AI Studio per generare immagini originali come stimolo alla descrizione in spagnolo (Tutor DELE B1).	Sanz Manzanedo, Silvestro
Natural Language Processing (NLP)	Algoritmo/Tecnologia di IA	Proprietario/Commerciale	Algoritmo principale utilizzato per l'apprendimento delle lingue (consente alle macchine di leggere e comprendere il linguaggio umano).	Montesano
Natural Reader (naturalreaders.com)	Piattaforma Text-to-Speech (TTS)	Proprietario/Commerciale	Utilizzato nell'insegnamento dello Spagnolo: converte testi in audio con voci naturali per migliorare pronuncia e comprensione orale.	Varchetta
Nearpod	Lavagna digitale interattiva	Proprietario/Commerciale	Utilizzato inizialmente nel progetto <i>Lecturae communitas</i> , poi scartato perché insufficiente per il confronto tra pari.	Arde magni, Desideri, Guagni, Maggiorini, Zaccaro
Nextcloud	Cloud privato e piattaforma di collaborazione (FOSS)	Open Source/Libero	Cloud privato per condividere file, documenti, calendari e attività con sicurezza e controllo totale sui dati.	Lovato, Andreoli
NotebookLM	Piattaforma di tutoraggio AI	Proprietario/Commerciale	Progetto di Educazione Civica (Overtourism): supporta lo studio autonomo (flipped classroom) generando note, mappe concettuali, flashcard e podcast interattivi.	Picca, Leandro
OpenBoard	Lavagna digitale interattiva (FOSS)	Open Source/Libero	Ideale per presentazioni, annotazioni e attività collaborative in classe. Alternativa al software proprietario.	Lovato, Andreoli
OpenSubtitles Corpus	Corpora autentici e risorse linguistiche digitali	Open Access/Libero	Esempio di corpus autentico basato su dialoghi reali, utile per attività orali o di pragmatica.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
PanQuiz	Web app EdTech (con IAG, italiana)	Proprietario/Commerciale	Permette la creazione automatica di quiz di comprensione da parte dell'IA generativa e l'interazione diretta da parte dei discenti.	Castellina

Perplexity AI	Motore di ricerca conversazionale / Chatbot AI	Proprietario/Commerciale	Utilizzata nella fase di ricerca e supporto alla progettazione CLIL. Citato per la trasparenza delle fonti.	Maurizio, Celli, Ripamonti
Pixabay	Tool per la generazione di immagini con IA (Text-to-Image)	Proprietario/Commerciale	Utilizzato per creare immagini adeguate ai riferimenti culturali in Italiano L2.	Manfredi
Replika	Chatbot/Assistente conversazionale AI	Proprietario/Commerciale	Chatbot generativo per simulare interazioni quotidiane.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
SchoolAI	Chatbot/Assistente AI	Proprietario/Commerciale	Integrato nel percorso ThingLink su <i>Hamlet</i> per permettere agli studenti di dialogare con i personaggi o una "voce guida" dell'intelligenza artificiale.	Fisanotti
Scratch	Ambiente didattico per la programmazione (FOSS)	Open Source/ Libero	Ambiente didattico per insegnare il pensiero computazionale e la programmazione creativa ai più giovani.	Lovato, Andreoli
Siri	I n t e r f a c c i a conversazionale / Assistente virtuale	Proprietario/Commerciale	Menzionato come esempio di assistente virtuale per itinerari di studio personalizzati delle lingue.	Montesano
Sketch Engine	Corpora autentici e risorse linguistiche digitali	Proprietario/Commerciale	Piattaforma professionale per la consultazione e creazione di corpora linguistici multilingue, utile per attività di <i>data-driven learning</i> .	Biserni, Clemente, Finocchiaro
Speak Ai	Chatbot/Assistente conversazionale AI	Proprietario/Commerciale	AI che analizza la produzione orale e fornisce feedback linguistico personalizzato.	Biserni, Clemente, Finocchiaro
Storywizard	App/Tool per la Gamification e lo Storytelling interattivo	Proprietario/Commerciale	Utilizzata per la creazione di Gamification e storytelling interattivo nella <i>webquest</i> su Agatha Christie.	Fisanotti
Talkpal	Chatbot/Assistente conversazionale AI	Proprietario/Commerciale	Chatbot con voce sintetica e riconoscimento orale per la pratica della pronuncia.	Biserni, Clemente, Finocchiaro

ThingLink	Strumento di creazione digitale (immersivo)	Proprietario/ Commerciale	Utilizzato nella Letteratura immersiva (Inglese) per creare un percorso interattivo (<i>whodunnit</i>) su <i>Hamlet</i> , integrando scene generate dall'AI e un chatbot di supporto.	Fisanotti ,
Ufficio Zero Linux EDU	Distribuzione Linux (FOSS)	Open Source/ Libero	Promozione di un ecosistema tecnologico sostenibile e libero nelle scuole, contrastando la dipendenza da grandi fornitori.	Lovato, Andreoli
Vidnoz	Tool per avatar AI e video animati	Proprietario/ Commerciale	Progetto "Voices of Europe": utilizzato per trasformare sceneggiature in lingua inglese in video animati con avatar AI.	Biserni, Clemente, Finocchiario ,
Wordwall	Web app EdTech (Freemium)	Proprietario/ Commerciale	Alternativa per creare interazioni digitali e giochi multimediali.	Castellina
Zorin OS EDU	Distribuzione Linux (FOSS)	Open Source/ Libero	Distribuzione Linux per le scuole, progettata per offrire una soluzione tecnologica accessibile e potente.	Lovato, Andreoli

Ecco di seguito l'elenco degli articoli di questo numero. Come sempre cominciamo da quelli relativi al tema del numero.

TEMA: DIGITALE E IA PER L'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE

Verso un'educazione linguistica inclusiva: il Game-based Learning in ambienti digitali protetti

Raffaella Castellina, insegnante di Inglese in una scuola secondaria di primo grado in Piemonte, condivide un'esperienza di apprendimento con un gruppo di classi terze miste durante un laboratorio per le competenze di base di inglese del DM 19/2024 PNRR 'Riduzione dei divari territoriali e contrasto alla dispersione scolastica'. L'approccio con il Game-based Learning ha permesso di coinvolgere e motivare tutti i partecipanti, che hanno avuto accesso diretto alle risorse e al relativo feedback all'interno di un ambiente di apprendimento digitale inclusivo, protetto e unico.

Costellazioni Educative: PBL e IA per un apprendimento multimodale

Maddalena Conte, membro dell'Équipe formativa territoriale per il Lazio, accompagna i bambini di terza primaria in un viaggio tra sogni, tecnologie e racconti. Con la Mappa stellare dei sogni, ogni alunno disegna i propri desideri, trasformandoli in parole e azioni. L'Intelligenza Artificiale diventa un alleato

creativo per arricchire il linguaggio e dare forma alle idee. Attraverso lo scaffolding digitale, i bambini costruiscono il loro Piano d'Azione e lo animano in avatar 3D parlanti con Krikey AI e Canva. Ne nasce una narrazione collettiva e luminosa, dove il sogno di ciascuno si intreccia con quello della classe.

Parole, ambienti immersivi e IA: viaggio nel nuovo modo di creare competenze significative e inclusive

Nel suo articolo Claudia Fisanotti, docente di inglese e Responsabile per la DDI presso la Sovrintendenza agli Studi della Valle d'Aosta, indaga come l'integrazione di tecnologie digitali, intelligenza artificiale e metodologie attive possa trasformare l'apprendimento delle lingue in un'esperienza inclusiva, partecipativa e coinvolgente. Attraverso progetti concreti sviluppati in contesti scolastici, vengono presentate esperienze innovative. L'uso combinato di App per l'apprendimento digitale e di piattaforme di IA generativa permette di sviluppare competenze linguistiche, cognitive ed emotive in linea con DigCompEdu e le Key Competences for Lifelong Learning.

"Distant Writing" per L2: co-autorialità narrativa nell'era dell'intelligenza artificiale

Giulia Lorenzoni e Pietro Monari, , presentano il progetto "Distant Writing con AskLea", svolto con studenti di una terza liceo linguistico impegnati nella produzione di narrativa in inglese come L2. La scrittura creativa è stata integrata con un tutor AI utilizzato come supporto linguistico e cognitivo in un percorso che intrecciava tre riferimenti principali: la riflessione sugli elementi della fiction, la struttura del Viaggio dell'Eroe teorizzata da Joseph Campbell, e una discussione critica sull'automazione educativa ispirata al racconto "The Fun They Had" di Isaac Asimov (1951)

IA come assistente del docente nella programmazione guidata di Tutor per l'apprendimento delle lingue straniere .

Il contributo di **Marta Sanz Manzanedo e Giovanni Silvestro**, rispettivamente docente di spagnolo e membro dell'EFT Toscana, presentano il Vibe Coding come approccio didattico che consente ai docenti di lingue di progettare tutor virtuali personalizzati attraverso il linguaggio naturale, senza competenze di programmazione. Dopo una panoramica sugli strumenti disponibili, viene descritta un'esperienza didattica concreta: la realizzazione e l'uso in classe di un Tutor DELE B1 multimodale per la descrizione di immagini in spagnolo. L'attività integra generazione di immagini, produzione orale e scritta e feedback automatico mirato, favorendo autonomia, riflessione metalinguistica e inclusione.

Lingue e linguaggi nell'era digitale: pratiche di apprendimento con l'Intelligenza Artificiale

Francesco Picca e Michela Leandro, docenti di Informatica e Lingua Inglese dell'I.I.S.S. "Augusto Righi" di Taranto, presentano una sperimentazione sull'uso del digitale e dell'IA per potenziare l'apprendimento della Lingua Inglese nella classe 3B Informatica, all'interno di un percorso di Educazione Civica

sull'overtourism. Il progetto si è articolato in tre fasi: studio autonomo con NotebookLM, produzione collaborativa di dialoghi e confronto critico con quelli generati da Google Gemini. L'esperienza evidenzia come un uso consapevole dell'IA possa favorire inclusione, motivazione e sviluppo di competenze linguistiche, digitali e critiche.

Leggi, rifletti, commenta.

***Lecturae communitas*: una community online di Letteratura latina**

Un gruppo di docenti del Liceo Cecioni di Livorno, le prof.sse **Chiara Ardemagni, Rosa Desideri, Caterina Guagni, Dafne Maggiorini e Francesca Zaccaro**, presentano il laboratorio digitale di social reading svolto in classi del triennio del Liceo Scientifico e delle Scienze umane. Oggetto dell'attività sono stati testi di Catullo e Orazio, letti e commentati dagli studenti su una piattaforma creata ad hoc con Google sites, che prevedeva l'uso di lavagne digitali di condivisione on line (Nearpod e Digipad). A conclusione dell'esperienza è stata lanciata una *challenge*, che proponeva agli studenti di riconoscere, tra quelli originali, un testo creato con l'AI.

Dal prompt alla lezione CLIL: l'Intelligenza Artificiale Generativa per una didattica innovativa, adattiva e multimodale

Il contributo di **Francesca Ripamonti**, docente liceale e componente di EFT Lombardia, descrive i risultati di un corso di formazione online e in presenza, per docenti CLIL (scuola primaria, secondaria I e II grado) di discipline umanistiche e STEM, focalizzato sull'uso strategico dell'IAg e sulla progettazione di prompt efficaci per generare materiali CLIL originali, inclusivi, personalizzati al contesto e adattati al livello linguistico (A2–B2) e agli obiettivi cognitivi.

Le glottotecnologie

Carla Manfredi, docente di lettere e referente intercultura, descrive la "via italiana" all'intercultura, evidenziando il ruolo delle glottotecnologie e dell'AI nell'alfabetizzazione degli studenti non italofoeni. La scuola italiana, soprattutto dal PNSD e dal periodo post-pandemico, ha reso strutturale l'uso delle tecnologie digitali, integrandole con metodologie attive e costruttiviste. Le glottotecnologie consentono inclusione, personalizzazione dei contenuti e supporto all'"italiano dello studio", favorendo ambienti di apprendimento integrati e una didattica multicanale guidata dal docente.

Digitale e IA nella didattica della lingua italiana: strumenti per apprendenti nativi e stranieri

Stefania Montesano analizza il ruolo degli strumenti di intelligenza artificiale (IA) nella didattica della lingua italiana, attraverso l'esame di applicazioni che consentono di proporre attività innovative. Evidenzia come l'IA permetta la personalizzazione dell'apprendimento, la selezione di materiali autentici e la simulazione di contesti comunicativi reali, migliorando sia la motivazione che l'efficacia didattica.

Gamification e storytelling per l'apprendimento linguistico interculturale nell'era dell'AI generativa

Maria Rosaria Belardo, docente in un istituto campano, evidenzia che strumenti di IA generativa e percorsi di glottodidattica ludica sono strettamente correlati. Per la loro natura, coinvolgente e motivante, presentano un elevato tasso di *engagement* in grado di rendere l'apprendimento delle lingue un'esperienza dinamica e immersiva e di favorire il confronto interculturale come verificato nell'esperienza in un laboratorio di italiano L2 per alunni stranieri della scuola secondaria di I° grado.

Didattica delle lingue e IA: strategie e ambienti per lo sviluppo delle competenze linguistiche

Marcella Biserni, Brigida Clemente e Tiziana Finocchiaro esplorano l'integrazione del Digital Storytelling (DST) e dell'Intelligenza Artificiale (IA) nella didattica linguistica, con un progetto per l'inglese L2 e con particolare attenzione alla classe di concorso A-23 e al ruolo delle Scuole Europee. Attraverso un approccio teorico e applicativo, mostrano come il DST favorisca l'apprendimento multimodale e l'inclusione, promuovendo al contempo i valori fondanti dell'Unione Europea — libertà, democrazia e cooperazione. La narrazione digitale emerge così come strumento pedagogico chiave per un'educazione linguistica etica, partecipativa e orientata alla cittadinanza europea.

Letture che parlano, voci che imparano: l'IA durante l'ora di spagnolo

Jacopo Varchetta, docente di Spagnola in una secondaria di secondo grado nella provincia di Napoli, descrive l'utilizzo di NaturalReader, una piattaforma gratuita di sintesi vocale, per l'insegnamento dello spagnolo in un Istituto Professionale, evidenziando come digitalizzazione e IA possano rendere l'apprendimento più accessibile, inclusivo ed efficace.

CLIL e digitale: dalla formazione alla pratica, in compagnia dell'IA

Alberto Celli e Carmelina Maurizio hanno sperimentato - nell'ambito dei corsi di formazione del PNRR in unaa secondaria di Torino - come creare un progetto CLIL ideando un prototipo di Lesson Plan ispirato alla sostenibilità e coinvolgendo come area interdisciplinare Educazione Civica. L'idea è nata dalle attività di studio e visita ad una realtà innovativa esistente in città, il Condominio 25 Verde. In ogni fase progettuale i docenti si sono avvalsi del supporto dell'IA, nella ricerca di materiali, nella creazione del progetto, avendo sullo sfondo la visione della sua spendibilità nelle classi, per la promozione di saperi integrati dalla lingua straniera a discipline più tecniche.

E proseguiamo quindi con le rubriche.

COMPETENZE E CERTIFICAZIONI

DigComp 3.0

Sandra Troia ci presenta l'aggiornamento del Quadro europeo per la competenza DigComp 3.0. Sono evidenziate le principali novità: maggiore granularità, set strutturato di learning outcomes, livelli di padronanza e integrazione trasversale di temi emergenti (IA, cybersicurezza, benessere digitale, disinformazione). Vengono chiarite le componenti del framework e le risorse di implementazione (glossario, formati editabili, spreadsheet e linked open data), con attenzione alle ricadute operative per progettazione formativa, orientamento e valutazione in contesti differenti.

Le interviste impossibili: Un laboratorio di esercitazione sulla piattaforma ai4s di CONFAO Artificial Intelligence for Schools

Claudio Pardini, vicepresidente di CONFAO, presenta a JOB Orienta nello stand del MIM un'esperienza di utilizzo dell'Intelligenza Artificiale nelle scuole. L'esperienza deriva da una sperimentazione avviata sul territorio nazionale per l'introduzione consapevole dell'Intelligenza Artificiale nelle scuole attraverso la piattaforma ai4s (Artificial Intelligence For Schools).

PROGETTI EUROPEI

Dalla visione al finanziamento: la progettazione efficace di un partenariato di cooperazione Erasmus+ KA220

Marcella Biserni e Brigida Clemente analizzano la progettazione e lo sviluppo del partenariato Erasmus+ KA220 STIAEM, fondato sull'approccio *Slow Tech*, che integra etica dell'AI, pedagogia riflessiva e neuroscienze dell'apprendimento. Descrivono il processo di costruzione del *concept* progettuale, la selezione dei partner e il ruolo strategico dell'istituzione coordinatrice. Evidenziano come la scrittura progettuale, articolata in cinque *Work Packages*, sia stata rafforzata grazie al miglioramento continuo derivato dal *feedback* della prima candidatura. Il *case study* dimostra l'importanza della complementarità delle competenze, della cooperazione internazionale e della *leadership* collaborativa. Il progetto, approvato nel 2025, offre un modello replicabile di innovazione educativa sostenibile a livello europeo.

DALLA RETE

Insegnanti efficaci con tutti gli studenti (o quasi)

Scopri la matrice delle personalità e rivoluziona il tuo approccio didattico

Claudio Allavena, Coach professionista e formatore scolastico, presenta un approccio didattico innovativo basato sulla Matrice delle Personalità. Attingendo a un'esperienza di oltre 1.000 ore di

coaching individuale con gli studenti e di formazione per centinaia di insegnanti, l'articolo dimostra come l'efficacia di una strategia educativa non dipenda solo dal contenuto o dall'impegno, ma dalla risonanza con la personalità dominante dello studente. Attraverso l'analisi di quattro macro-gruppi (Veloce/Logico, Veloce/Emozionale, Lento/Logico, Lento/Emozionale), vengono forniti strumenti pratici e esempi concreti per personalizzare la comunicazione e la motivazione in classe, trasformando gli stimoli in leve efficaci per l'apprendimento.

DALL'ESTERO

LXII Seminario di Lingua e Cultura Italiana

Erika Gelleni ha presenziato al LXII* Seminario della Lingua e della Cultura Italiana nella sede del Liceo Gian Rinaldo Carli di Capodistria. In questo articolo scopriamo cosa accade al di fuori dell'Italia, nelle scuole italiane e slovene, come viene intesa la formazione permanente, quali legami intercorrono tra Italia e Slovenia da un punto di vista didattico e culturale.

OPEN

La scuola del futuro è Libera: tecnologia, consapevolezza e bene comune

Fabio Locato e Marta Andreoli sostengono che "In un'epoca in cui la tecnologia permea ogni aspetto della vita quotidiana, educare alle competenze digitali significa anche educare alla libertà, alla consapevolezza e alla responsabilità" e che "in questo contesto che il Software Libero assume un ruolo educativo centrale". "Parlare di Software Libero a scuola significa parlare di autonomia e autodeterminazione, due valori fondamentali per la formazione dei giovani cittadini digitali".

Vi ricordiamo che potete commentare gli articoli nel nostro gruppo facebook - <https://www.facebook.com/groups/rivistabricks/> - e vi auguriamo un Buon Natale e un Felice Anno Nuovo.

Tabella che sintetizza i progetti e le pratiche didattiche riportate negli articoli

Organizzati per Lingua veicolare/oggetto di studio, Materie correlate, Ordine di scuola e Autore di riferimento.

Lingua Interessata (Veicolare o Obiettivo)	Altre Materie Coinvolte	Ordine di Scuola	Autore/i di Riferimento
Inglese (L2)	Educazione Civica, Informatica	Secondaria di Secondo Grado (I.T.I.)	Picca, Leandro
Inglese (L2/LS)	Letteratura, Educazione Civica, Sostegno	Secondaria di Secondo Grado	Fisanotti
Inglese (L2)	Narratologia, Letteratura (Beowulf, Asimov, Nabokov)	Liceo Linguistico (Secondaria di Secondo Grado)	Lorenzoni, Monari
Inglese (L2)	N/A (Recupero competenze di base)	Secondaria di Primo Grado	Castellina
Inglese (L2/LS)	Valori Europei, Digital Storytelling	Secondaria di Secondo Grado (Livello B1 QCER)	Biserni, Clemente
Inglese (L2)	CLIL (Biologia/Scienze della Terra, Storia, Italiano, Grafica e Comunicazione, Finanza e Marketing, Costruzioni, Ambiente e Territorio)	Secondaria di Secondo Grado (Liceale e Tecnico)	Maurizio, Celli
Inglese (L2 / Veicolare CLIL)	Varie (Scienze, Geografia, Storia, Educazione Civica, Arte, STEM)	Primaria, Secondaria di Primo Grado, Secondaria di Secondo Grado (Formazione Docenti)	Ripamonti
Spagnolo (LS)	Servizi Commerciali (Microlingua)	Istituto Professionale (Secondaria di Secondo Grado)	Varchetta
Spagnolo (LS)	Preparazione Certificazione (DELE B1)	Liceo (Secondaria di Secondo Grado)	Sanz Manzanedo, Silvestro
Italiano (L1)	Arricchimento Lessicale (Progetto "Costellazioni Educative")	Scuola Primaria (Classe Terza)	Conte
Italiano (L2)	Educazione Interculturale	Secondaria di Primo Grado (Alunni stranieri)	Belardo
Italiano (L2)	N/A (Alfabetizzazione, Glottotecnologie, Storytelling)	Primaria, Secondaria di Secondo Grado (italiani all'estero e non italofofoni)	Montesano
Italiano (L2)	Intercultura, Contenuti Disciplinari	Secondaria di Secondo Grado (Alunni non italofofoni - NAI)	Manfredi
Latino (Classico)	Letteratura, Educazione alla Cittadinanza Digitale, Etica	Liceo (Triennio - Secondaria di Secondo Grado)	Ardemagni, Desideri, Guagni, Maggiorini, Zaccaro
Latino (Classico)	N/A	Secondaria di Secondo Grado	Uggeri

Francese (LS)	Storia (Rivoluzione Francese)	Secondaria di Primo Grado	Sanz Manzanedo, Silvestro
Lingue in generale (Varie)	Storia, Letteratura, Scienze	Secondaria di Secondo Grado (Laboratori ai4s)	Pardini
Lingue in generale (Varie)	N/A (Formazione Docenti, Seminario a Capodistria)	Elementari, Medie Superiori (Slovenia)	Gelleni



Matteo Uggeri

matteo.uggeri@polimi[REMOVE.].it

Fondazione Politecnico di Milano

Matteo Uggeri si occupa di e-Learning e innovazione dell'apprendimento da oltre vent'anni, prima per METID poi per la Fondazione Politecnico di Milano, ma ormai anche per una discreta quantità di scuole e aziende.

Continua però a preferire il caffè al bar con amiche ed amici, leggere libri illeggibili, suonare, passeggiare in montagna, fare sport e stare con la propria famiglia.

Quando invece lavora, i suoi ambiti di azione includono l'open education, la gamification, gli intrecci tra creatività e apprendimento nonché le transizioni tra scuola, università e lavoro. Ha fatto parte del comitato scientifico dell'evento eXploring eLearning di Skilla ed è membro della rete Educazione Aperta Italia.

Insegna presso il DOL, Master Online in tecnologie per la didattica e fa parte della redazione di questa Rivista Bricks per l'innovazione didattica.

È autore de "Il manuale dell'e-Learning. Guida strategica per la scuola e la formazione aziendale" (Apogeo, 2020), tiene corsi e laboratori di gamification per scuole e aziende e svolge lavori di consulenza per diverse realtà, tra cui Grifo Multimedia ed AiFOS.

BRICKS | TEMA

Verso un'educazione linguistica inclusiva: il Game-based Learning in ambienti digitali protetti

a cura di:

Raffaella Castellina



LingueStraniere, GameBasedLearning, AmbientiDiApprendimentoDigitali

Premessa

Il DM 19/2024 “Riduzione dei divari e contrasto alla dispersione”¹ del PNRR Scuola, tra i vari interventi a supporto di studenti, studentesse e famiglie, ha previsto la realizzazione di percorsi di potenziamento delle competenze di base, di motivazione e ri-motivazione e di accompagnamento ad una maggiore capacità di attenzione e impegno in favore di studentesse e studenti che mostrano particolari fragilità negli apprendimenti, a rischio di abbandono, nelle scuole secondarie di primo e di secondo grado.

Quello che segue è un esempio di come è stato condotto un percorso sulle competenze di base in lingua inglese con alunne e alunni di classi terze della scuola secondaria di primo grado, in vista della preparazione per le prove scritta e orale di lingua inglese all’esame di Stato, per un totale di dieci ore distribuite su cinque incontri da due ore nel mese di maggio.

Il contesto di riferimento

Il gruppo eterogeneo di tredici ragazze/i, alunne/i non dirette/i della docente ma individuate/i dai consigli delle classi terze del plesso, presentava elementi vivaci e disinvolti nella relazione con l’adulto, di cui qualcuno talvolta oppositivo, con stili di apprendimento eterogenei, a conferma della teoria delle intelligenze multiple di Gardner, il quale sostiene l’esistenza di altre diverse forme di intelligenza, oltre a quelle logico-matematica e linguistica, comunemente stimulate in contesti di apprendimento formale come la scuola². Secondo lo psicologo statunitense, la molteplicità di modi di insegnare uno stesso concetto permette di capirlo meglio, poiché i discenti usano tutte le proprie intelligenze per imparare e pensare.

Gli aspetti inclusivi e motivazionali

Approcciare un tale gruppo di studentesse e studenti sulle competenze di base non può prescindere dai principi dell’UDL *Universal Design for Learning*, il cui obiettivo è promuovere l’*agency* dello studente affinché sia propositiva e riflessiva, piena di risorse e autentica, strategica e orientata all’azione, secondo le linee guida³ suddivise nelle tre macro-aree:

- progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento;
- progettare molteplici mezzi di Rappresentazione;
- progettare molteplici mezzi di Azione & Espressione.

¹[DM 19/2024 “Riduzione dei divari e contrasto alla dispersione”](#)

²Gardner H., (1983), *Formae Mentis: saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, trad. it., Feltrinelli, Milano, 2013.

Gardner H., (1993), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, trad. it., Erickson, Trento 2005

³[Linee guida UDL italiano 3.0 \(CAST 2024\)](#)

Concentrandosi sul concetto chiave di "progettare molteplici mezzi di Coinvolgimento" alle voci specifiche 'Coltivare la gioia e il gioco' e 'Offrire *feedback* che incoraggino all'azione' è stato individuato il *Game-based Learning* come metodologia attiva più rispondente al contesto.

Perché il Game-based Learning

"Il *Game-based Learning* (apprendimento basato sul gioco) è un approccio educativo che utilizza giochi con obiettivi di apprendimento specifici, progettati per bilanciare il contenuto della disciplina con il gioco e la capacità del giocatore di conservare e applicare tale contenuto nel mondo reale."⁴

Per Marc Prensky, pioniere nel campo dell'educazione digitale e teorico dell'uso dei videogiochi come strumenti di apprendimento, il valore del *Game-based Learning* risiede nell'equilibrio tra divertimento e contenuto didattico, e nel modo in cui l'esperienza di gioco facilita la trasferibilità delle competenze apprese alla realtà. Il gioco è parte integrante del processo educativo: le meccaniche ludiche (sfide, regole, livelli, punteggi, narrazione, *feedback* immediato...) vengono progettate in modo da stimolare la motivazione intrinseca, l'impegno e la partecipazione attiva degli studenti, rendendo l'apprendimento più efficace e coinvolgente.

Nota Bene: nel panorama della didattica delle lingue individualizzata e della tecnologia a suo supporto si trovano in commercio *web app* per l'auto-apprendimento (per es. *Duolingo* e *Mondly*, consigliate per alunni con DSA) che assegnano "punti esperienza" e "medaglie" per ogni lezione completata. Questa dinamica non attiene tanto al *Game-based Learning*, quanto alla *Gamification*: altra metodologia didattica attiva in cui si applicano elementi e meccaniche di gioco (come punti, *badge*, classifiche, livelli) a un contesto che non è un gioco, per motivare le persone a svolgere un compito.

L'attività didattica

Gli strumenti e l'ambiente di apprendimento

L'interattività che connota il *Game-based Learning* ha indotto l'insegnante ad attingere dalle potenzialità offerte dal digitale.

Nella scuola del primo ciclo di istruzione, tali potenzialità risiedono in primis nell'utilizzare *web app* che si appoggiano al *cloud*, in maniera tale da far lavorare alunne e alunni in un ambiente di apprendimento protetto, a salvaguardia della *privacy* dei dati personali di soggetti minori, e possibilmente unico, per evitare distrazioni.

Ci si è indirizzati sull'utilizzo di dispositivi mobili acquistati dall'istituto con i fondi PNRR del "Piano Scuola 4.0" con lo scopo di far lavorare la classe in gruppi misti a rotazione, muovendosi all'interno di una bacheca virtuale (tra le più diffuse, gratuite e/o *freemium* si segnalano *Digipad*, *Padlet*, *Miro*). La bacheca virtuale è stata condivisa tramite un *link* abbreviato e personalizzato, ovvero rinominato per essere

⁴Prensky, M. (2001). *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill

facilmente trascrivibile e quindi direttamente reperibile dalla barra degli indirizzi nel *browser* (con uno dei tanti *link shortener* disponibili gratuitamente in rete, tra cui *Tinyurl*, *Bitly*, *Urly*).

Alunni e alunne disponevano di un proprio *account* di istituto sulla piattaforma scolastica, tuttavia si è preferito fornire un *link* diretto alla bacheca, per ovviare a criticità nel reperimento delle credenziali e quindi all'iscrizione tramite codice in un ulteriore ambiente di apprendimento, a mo' di scatola cinese, tra quelli forniti dalla *app* della *suite* istituzionale o da un sistema CMS (*Content Management System*), per es. *Google Classroom*, *Team* di *MS Teams*, *Moodle*.

Infatti, il valore aggiunto della bacheca virtuale consiste nel potervi accedere direttamente tramite un *link* fornito dal creatore/proprietario della stessa (in questo caso la docente), senza la necessità di registrarsi o effettuare il *login* con un proprio *account*.

I contenuti e la loro presentazione

Il primo incontro è stato dedicato alla conoscenza reciproca docente/discenti, alla valutazione delle competenze pregresse (curricolari, digitali, socio-emotive) e all'introduzione dei dispositivi mobili e della bacheca virtuale condivisa, mediante un'interazione ludica di *warm-up* introdotta in chiave analogica, "*Two truths and a lie*"⁵, declinata in gruppo per raccontare di sé a compagni e compagne in inglese. L'attività è stata aperta dalla docente stessa, che si è presentata in modalità orale in lingua e ha sfidato il gruppo ad individuare quali fossero le sue due verità e la sua bugia, per stimolare l'abilità di *speaking* richiesta dalla prova orale d'esame. I gruppi di lavoro sono stati invitati a trascrivere le proprie affermazioni in una prima bacheca condivisa e interattiva, dedicata appositamente all'attività, strutturata in colonne.

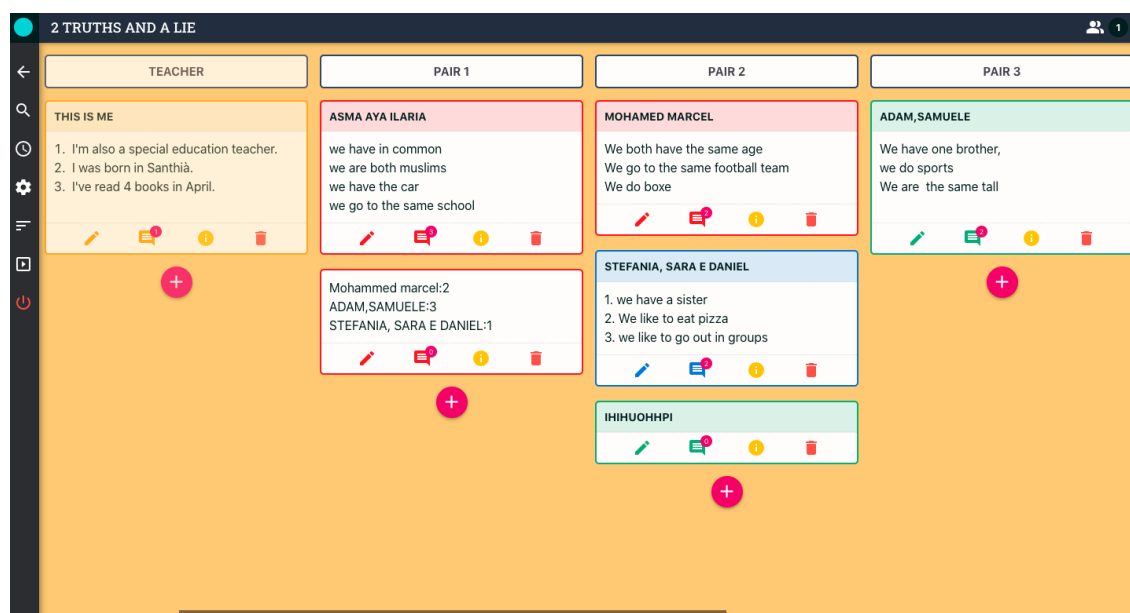


Figura 1 - Bacheca virtuale per il *Warm-up*

⁵[Classroom warmers activity booklet, Cambridge](#)

Per gli incontri successivi, è stata creata un'altra bacheca, ancora suddivisa in colonne. Infatti, per coinvolgere e motivare alunni e alunne, sono state create sezioni che si ispiravano alla persona, al suo protagonismo, al suo vissuto, come contesto in cui inserire contenuti e attività prettamente indirizzati alla riflessione sulla struttura della lingua e alla costruzione della frase, e a consolidare le abilità di *reading/writing*⁶, utili per la prova scritta di lingua inglese per l'esame di Stato al termine del primo ciclo di istruzione.

Come da tradizione della glottodidattica per ragazze e ragazzi, tutte le attività sono state così inserite in un contesto reale vicino alla quotidianità di alunne e alunni e personalizzato tramite l'utilizzo di un registro informale declinato in prima persona, singolare e/o plurale, a seconda delle esigenze comunicative.

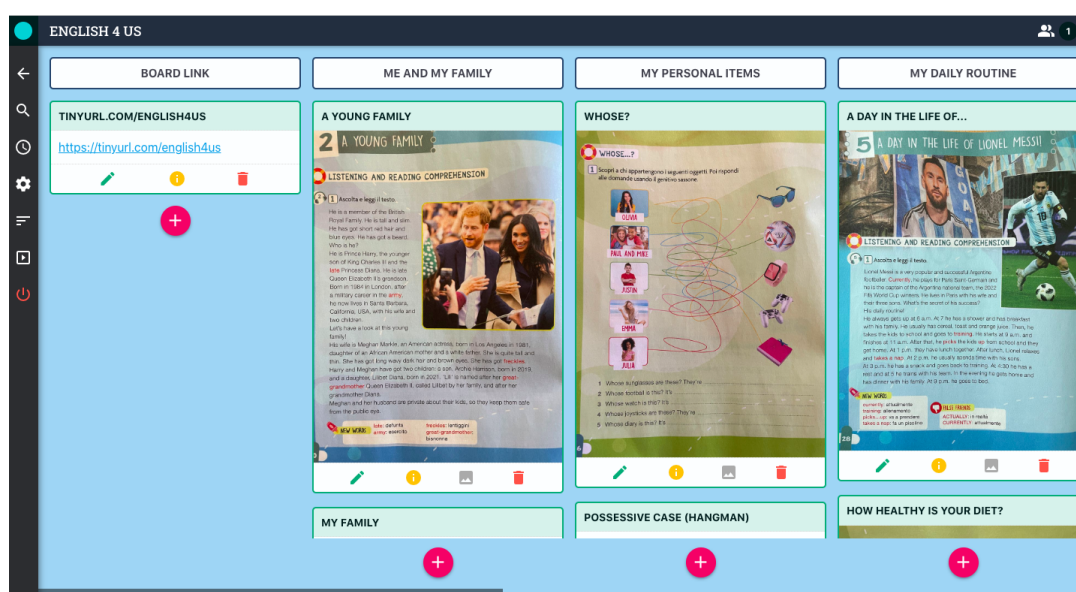


Figura 2 -Bacheca virtuale come ambiente di apprendimento

I task digitali interattivi

Una volta completata l'attività introduttiva di *reading/writing* sull'argomento specifico, ogni colonna della bacheca presentava poi *task* digitali interattivi sulle strutture della lingua - lessico, locuzioni e tempi verbali - sotto forma di giochi multimediali individuati nella *app EdTech Learning apps*, la cui *community* ne mette a disposizione una innumerevole quantità, soprattutto per quanto riguarda la lingua inglese, e quindi inseriti in bacheca tramite il relativo codice *embed* fornito. Ovvero, l'interazione è stata incorporata nella pagina *web* permettendo la visualizzazione di quel particolare contenuto dalla bacheca stessa, per evitare quindi che alunne e alunni uscissero da quell'unico ambiente. In *Learning apps* le interazioni

⁶Testi e schede tratte da *Onda enigmistica. English Magazine Per la Scuola secondaria di primo grado. Con espansione online* (Vol. 1, Vol.2)

vengono proposte in svariati *template*, desunti dal mondo dell'enigmistica, di conseguenza ben appropriati ad un contesto linguistico. Tra questi si segnalano, in particolare e in ordine progressivo di complessità, 'Ordinare le coppie' e il 'Gioco del memory' utili per le *flashcards*, 'Cruciverba' 'Crucipuzzle' e 'L'impiccato' per il lessico, 'Ordine cronologico' per la *daily routine* e i tempi verbali, il classico 'Quiz a scelta multipla', 'Testo a buchi' ovvero il *cloze test*, 'Il Milionario' per impostare una serie di domande incalzanti e di difficoltà crescente. La maggior parte si presenta in modalità *Single Player* multimediale, con la possibilità di integrare sul testo immagini, sonoro o video, compreso l'audio per un focus sulla pronuncia o un più inclusivo automatismo di *Text-To-Speech* (sintesi vocale). Si può trovare anche l'opzione *Multi Player* 'Gioca con gli amici', per es. nel *template* 'Corsa dei cavalli', funzionale ad alimentare ulteriormente il coinvolgimento, tramite dinamiche di competizione non solo con sé stessi, ma anche con altri giocatori che in contemporanea sono collegati sullo stesso *task*, proprio come si fa quando si gioca *online* a distanza in tempo reale su piattaforme di *gaming*. Altre interazioni digitali si possono creare e/o reperire con le *web app* *Liveworksheets* e *Wordwall* in modalità *freemium* (versione base gratuita), oppure vengono fornite dalle case editrici dei libri di testo adottati nella versione aumentata digitale.

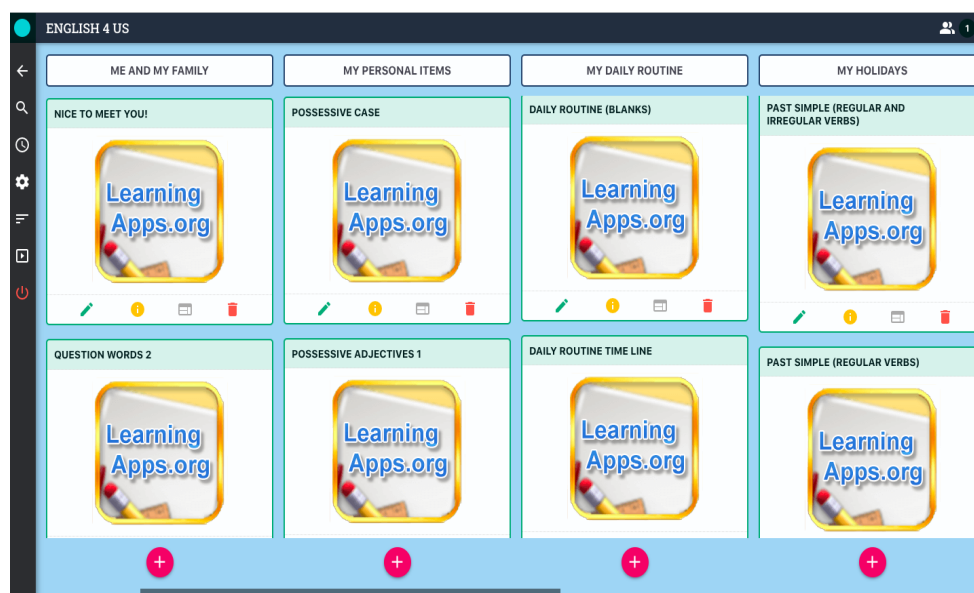


Figura 3 - Bacheca virtuale come ambiente di gioco con *task* incorporati

La bacheca è reperibile digitando "tinyurl/english4us" nella barra degli indirizzi del *browser*. Cogliamo l'occasione per ringraziare e valorizzare la nutrita *community* di docenti creatori di contenuti in *Learning Apps*, che condividono a titolo gratuito le proprie risorse, dando la possibilità di rielaborarle.

La pratica di insegnamento-apprendimento

Gli incontri si sono svolti al pomeriggio, dopo una breve pausa pranzo consumata insieme al termine delle attività didattiche. Qualcuno era dapprima poco motivato a trattenersi, tuttavia alunne e alunni si sono incuriositi per via dell'attività di *warm-up* e sentiti responsabilizzati dalla distribuzione dei dispositivi mobili, che sono stati attribuiti al gruppo di tre componenti, non al singolo discente. I gruppi si sono

composti spontaneamente, in quanto la finalità non era tanto il lavoro collaborativo, quanto osservare il/la compagno/a in azione, aiutando e/o emulando. La disposizione spaziale dei banchi era infatti ad isole, e l'insegnante poteva circolare liberamente tra i gruppi. L'attenzione veniva dapprima catalizzata dalla *smart board* dove l'insegnante introduceva gli argomenti delle attività e il loro svolgimento. Qualcuno di sua iniziativa è andato a lavorare direttamente dalla *smart board* dove era stata aperta la bacheca, per interagire meglio su uno schermo più grande. Per i più veloci, l'insegnante ha reso disponibili in tempo reale altre interazioni caricate in *backend* ma non ancora visibili al fruitore, altra funzionalità offerta dalla bacheca, che favorisce una progettazione agevole e una gestione durante l'attività flessibile e personalizzabile. In tale senso la figura del docente si pone nel ruolo del regista e facilitatore, che prepara letteralmente il campo di gioco e poi lascia spazio ad allieve e allievi di cimentarsi secondo i propri ritmi e stili di apprendimento.

La valutazione di tipo formativo

Come premesso, l'attività è stata inserita in un percorso extra-curriculare di recupero e quindi non è stato condotto alcun tipo di verifica sommativa, che oltre a non essere pertinente alla metodologia applicata, avrebbe al contrario allontanato l'interesse e l'attenzione.

Le attività di gioco interattive proposte fornivano, per loro natura intrinseca, un *feedback* immediato sulla prestazione, tali da rendere l'ambiente di apprendimento talmente immersivo in tutte le sue fasi, nella scoperta delle dinamiche, durante lo svolgimento del gioco e all'esito finale, che alunne e alunni hanno svolto anche più volte lo stesso *task* per arrivare a totalizzare il punteggio maggiore.

Al termine delle attività ragazze e ragazzi hanno compilato un questionario di gradimento e auto-valutazione sull'efficacia del lavoro svolto. Tra le domande del questionario si evidenziano: Frequentare questo progetto ti ha aiutato ad acquisire maggiori conoscenze e/o colmare eventuali lacune? Frequentando questo progetto hai acquisito un nuovo metodo di studio? Frequentando questo progetto hai acquisito nuove abilità? Ci sono state cose imparate durante il progetto che ti sono state utili nelle materie che studi? Giudichi positivamente i materiali e gli strumenti utilizzati (fotocopie, Lim ecc)? Hai incontrato difficoltà nell'affrontare le attività proposte?... Le risposte fornite hanno rivelato che il laboratorio è stato positivo e ha permesso ad alunne e alunni di riprendere e consolidare concetti chiave con conoscenze/abilità linguistiche.

Appendice

Ricaduta in ambiente di apprendimento con adulti

La stessa attività è stata riproposta in una formazione sul campo per docenti di varie discipline e ordini/ gradi di scuola, poiché facilmente adattabile e scalabile a contesti diversi. L'introduzione al laboratorio di *Game-based Learning* per docenti è stata condotta tramite la *web app EdTech Curipod*, che permette di realizzare presentazioni con *slide* intervallate da interazioni di vario tipo - domande, sondaggi,

brainstorming, riflessioni e suggestioni, *feedback* - integrata con l'IA generativa, il che ha reso corsisti e corsisti protagonisti dell'attività, attraverso l'uso agevole di *tablet* con cui inquadravano *QR code* per aprire le interazioni proposte a titolo individuale, oppure sceglievano direttamente dal loro schermo l'opzione prescelta, in risposta alla domanda visualizzata dalla formatrice sulla *smart board*. In una sorta di "metaformazione", i docenti hanno vissuto l'esperienza di una lezione che, seppur trasmissiva di contenuti, apre alla partecipazione diretta della classe. Alternative per sviluppare interazioni didattiche sincrone sono offerte da *Kahoot!* e *PanQuiz*, entrambe integrate dall'IA generativa, oltre a *Mentimeter* e *Digistorm* della suite francese *La Digitale*, che contribuiscono a stimolare e animare riflessioni in tempo reale, sia *online* sia in presenza.

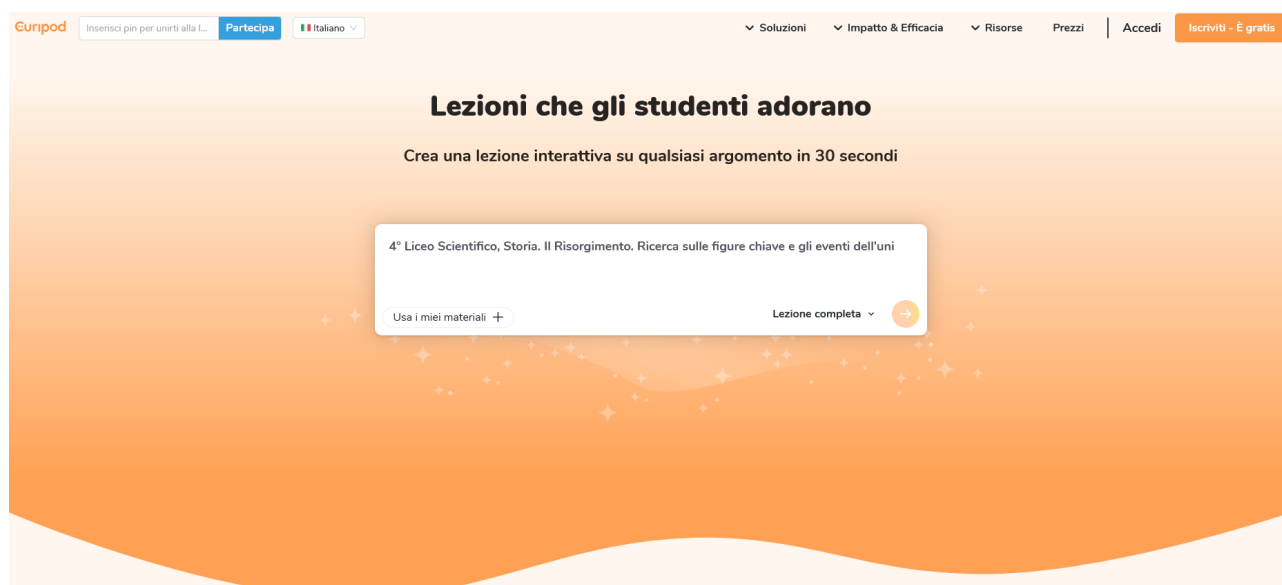


Figura 4 - Il sito del tool Curipod.

L'IA generativa per il *Game-based Learning* nelle lingue

Nell'era conclamata dell'Intelligenza Artificiale, citiamo alcuni strumenti integrati con l'IA generativa a supporto del docente di lingue per creare quiz e interazioni con *feedback* immediato.

Canva permette la cattura del testo da immagini con la tecnologia OCR e la creazione automatica di quiz di comprensione sul testo medesimo. *Magic School* crea quiz anche dai video *YouTube* utilizzandone la trascrizione. *PanQuiz* è una *web app EdTech* italiana, dall'interfaccia nativa in lingua italiana, che permette la creazione di quiz di comprensione da parte dell'IA generativa su un qualsiasi testo fornito dal docente e l'interazione diretta da parte dei discenti, con relativo *feedback* automatico, tramite un *link* condiviso senza necessità di *login*. Tali strumenti sono in continua e rapidissima evoluzione, per via della 'creatività' sostanziale dell'IA generativa e anche in seguito all'avvento dell'IA agentiva, che ora sta emergendo nei cosiddetti *AI browser*⁷ sviluppati dai maggiori attori del mercato, ovvero *Comet* di *Perplexity* e *Atlas* di

⁷ [ChatGPT Atlas alla prova, il browser AI di OpenAI tra novità e rischi, Wired 29/10/2025](#)
[Perplexity e OpenAI preparano i browser per l'era dell'AI, Wired 11/07/2025](#)

OpenAI. Non mancheranno pertanto di svelare quanto prima altre inaspettate quanto funzionali novità sul versante dell'insegnamento-apprendimento delle lingue.

Conclusioni

Il *Game-based Learning* rappresenta una strategia didattica efficace e motivante per il recupero delle competenze di base in lingua inglese, soprattutto quando inserito in ambienti digitali progettati secondo principi di sicurezza, accessibilità e inclusione. L'approccio ludico consente di creare esperienze di apprendimento autentiche e coinvolgenti, capaci di stimolare la partecipazione attiva e di ridurre le barriere emotive e cognitive che spesso ostacolano i discenti in difficoltà. La dimensione digitale, adeguatamente mediata dal docente, favorisce la personalizzazione dei percorsi e la possibilità di monitorare i progressi in tempo reale, con interventi mirati e tempestivi. In prospettiva, sarà fondamentale continuare a esplorare, anche attraverso sempre nuovi strumenti di Intelligenza Artificiale, le modalità più efficaci per coniugare tecnologia, gioco e inclusione, al fine di promuovere una didattica delle lingue realmente equa, accessibile e motivante. Si fornisce di seguito uno spunto: l'interfaccia di creazione dei vari giochi nella *web app* utilizzata è così intuitiva che, in un contesto di potenziamento e/o di didattica per competenze trasversali, si potrebbe proporre alla classe di lavorare in gruppi alla creazione dei contenuti stessi e allo sviluppo diretto dell'interazione da somministrare ai propri pari.



Raffaella Castellina

raffaella.castellina@scuola.istruzione.it

IC S. Ignazio da Santhià - Santhià (VC)

Docente di lingua inglese alla scuola secondaria di primo grado. Abilitata all'insegnamento della lingua inglese anche per la secondaria di secondo grado. Preparatrice esami di certificazione lingua inglese livelli A1/A2/B1. Animatrice digitale. Specializzata sul sostegno didattico. Membro dell'Équipe Formativa Territoriale del Piemonte. Formatrice docenti e personale scolastico sulla transizione digitale. Da sempre interessata all'inclusione e all'internazionalizzazione della scuola in ottica interdisciplinare/CLIL, attraverso metodologie didattiche attive supportate dal digitale.

BRICKS | TEMA

Costellazioni Educative: PBL e IA per un apprendimento multimodale

a cura di:
Maddalena Conte



Italiano, IA generativa, Chatbot, PBL, apprendimento esperienziale

Introduzione

Il progetto didattico "Costellazioni Educative" è un percorso esperienziale destinato agli studenti della classe terza della scuola primaria, concepito per esplorare l'intersezione tra creatività, apprendimento linguistico e innovazione digitale.

Il titolo e la filosofia del progetto si ispirano al messaggio di Papa Leone XIV in occasione del Giubileo del Mondo Educativo, in cui ha evocato l'immagine delle "Costellazioni Educative": una metafora potente della responsabilità condivisa, dove ogni individuo è una stella che brilla di luce propria e, insieme agli altri, contribuisce all'illuminazione dell'intera comunità.

Questo percorso si fonda su solide basi pedagogiche, coniugando metodologie attive con strumenti digitali innovativi.

Project-Based Learning (PBL) e Apprendimento Esperienziale

In linea con i principi di John Dewey, il progetto trasforma il sogno individuale in artefatti concreti e significativi: la *mappa stellare dei sogni* e l'*avatar parlante*. L'apprendimento non è un'astrazione, ma un processo attivo di risoluzione di problemi finalizzato ad una produzione.

Scaffolding digitale e Zona di sviluppo prossimale

L'utilizzo del chatbot rappresenta un'applicazione diretta della teoria di Lev Vygotskij. L'IA funge da mediatore linguistico, fornendo quel supporto esterno (sinonimi avanzati, revisione sintattica) che aiuta il bambino a superare il proprio livello attuale di competenza, potenziando il lessico e la produzione scritta in modo assistito e consapevole.

Multimodalità

Il prodotto finale, l'avatar parlante animato, introduce il concetto di multimodalità (Kress e van Leeuwen), dove l'apprendimento si rafforza grazie alla sinergia tra testo, voce e immagine.

Obiettivi formativi

Il progetto persegue un duplice set di obiettivi, focalizzati sull'apprendimento della lingua italiana e sull'alfabetizzazione digitale consapevole.

Obiettivi linguistici:

- acquisire la competenza di riconoscere e impiegare verbi d'azione specifici e incisivi (potenziamento lessicale) nella descrizione di un piano d'azione, evitando l'utilizzo di verbi generici quali *fare* e *andare*;
- elaborare un piano d'azione conciso e ben organizzato, articolato secondo una sequenza temporale chiara e coerente, utilizzando in modo efficace i connettivi cronologici (prima, poi, infine);

- migliorare l'efficacia comunicativa attraverso l'attenzione all'intonazione e al ritmo del parlato.

Obiettivi digitali e di alfabetizzazione all'IA:

- utilizzare strumenti di Intelligenza Artificiale come risorsa di peer-editing e arricchimento lessicale, imparando a valutare e selezionare le proposte;
- integrare efficacemente diversi modi comunicativi (testo scritto, immagine animata e suono) per creare un messaggio finale più articolato e significativo;
- acquisire familiarità con le funzionalità base di piattaforme di digital storytelling e design grafico (Canva) e strumenti di animazione AI (Krikey AI).

Incontro 1 - Svelare il sogno e i verbi nucleo

L'inizio del nostro percorso "Costellazioni Educative" è dedicato all'accensione della fantasia e all'individuazione del primo mattone linguistico: il verbo d'azione.

L'immersione stellare e il sogno individuale

Per prima cosa, prepariamo la mente all'immaginazione. Iniziamo con un momento di silenzio e concentrazione, magari accompagnati da una musica evocativa. Chiediamo ai bambini di chiudere gli occhi e pensare al loro sogno più grande, quello che li fa battere forte il cuore. Questa immersione iniziale è cruciale per attivare il *Project-Based Learning* (PBL), radicato in un'esperienza significativa.

Subito dopo, distribuiamo le sagome a forma di stella. Il centro della stella è il luogo dove il sogno prende forma, i bambini lo disegnano o lo descrivono brevemente con la fantasia.

L'identificazione del verbo nucleo

Una volta che il sogno è ben visibile, arriva il momento di dargli una direzione linguistica. Chiediamo a ciascuno di individuare il verbo nucleo: la parola d'azione singola e fondamentale che definisce cosa faranno per raggiungere quel sogno (es. se il sogno è salvare le balene, il verbo nucleo potrebbe essere *proteggere* o *aiutare*). Questa associazione immediata tra concetto e parola è il primo passo verso il potenziamento lessicale.

Il cloud dei sogni

È il momento della condivisione. Chiamiamo i bambini, uno alla volta, a dire ad alta voce il loro verbo nucleo. L'insegnante raccoglie tutti questi verbi sulla digital board per creare una *Word Cloud* o un elenco dinamico. Questo passaggio è importante per due motivi: socializza i primi risultati e permette alla classe

di visualizzare l'intera gamma di azioni su cui lavoreranno. Analizziamo insieme quali verbi sono i più frequenti e quali sono più specifici. Questa ricognizione lessicale di base ci preparerà per l'intervento del chatbot nell'Incontro 2.

La mappatura dei raggi e delle tappe

Infine, introduciamo il concetto dei "raggi" della stella. Non si tratta solo di decorazione, ma della prima bozza del nostro piano d'azione. Chiediamo ai bambini di scrivere su 3 o 4 raggi le azioni semplici o le tappe che dovranno compiere per avvicinarsi al loro sogno. In questa fase usiamo ancora verbi di uso comune (es. *leggere un libro*, *andare all' allenamento*, *chiedere aiuto*). Questo esercizio consolida l'uso dei verbi quotidiani e, soprattutto, prepara concettualmente la mente alla scrittura sequenziale che affronteremo successivamente, rendendo il sogno un obiettivo concreto e raggiungibile.

Con la stella disegnata e i primi verbi scritti sui raggi, la prima tappa si conclude; la classe è pronta per esplorare il potenziale arricchimento lessicale offerto dal Chatbot SchoolHub.

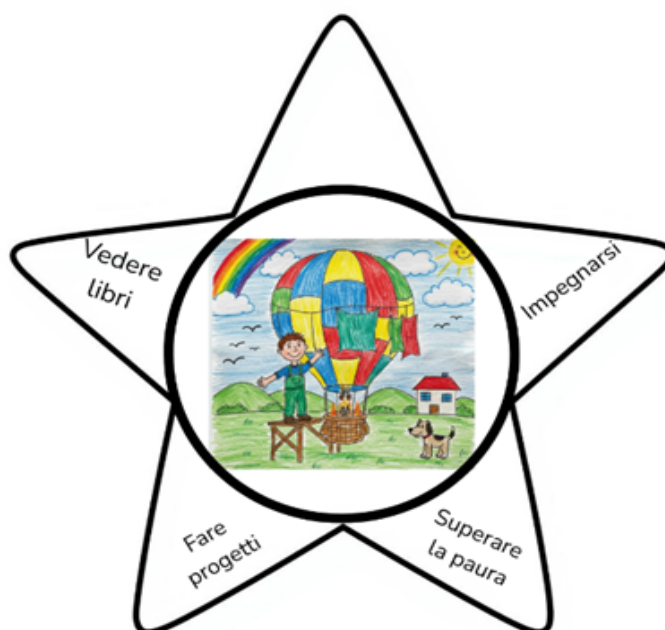


Figura 1 - Esempio stella con tappe

Incontro 2 - Il potere dei sinonimi

La seconda sessione è il momento in cui i sogni iniziano a prendere una forma linguistica articolata e complessa. Dopo aver identificato i verbi nucleo e le tappe d'azione con verbi semplici, ora usiamo il digitale per affinare e potenziare il nostro vocabolario, applicando di fatto il principio della Zona di sviluppo prossimale di Vygotskij.

Dai verbi “semplici” ai verbi “potenti”

Per avviare il percorso, si parte dall'analisi dei verbi scritti dai bambini sui raggi della loro “stella dei sogni”. Spesso emergono espressioni generiche come *fare, andare, vedere*. A questo punto, si propone alla classe una riflessione condivisa: “Questi verbi ci dicono davvero cosa faremo?” La risposta, naturalmente, è negativa.

È qui che entra in gioco il Chatbot School Hub. Attraverso tablet o PC, gli alunni interagiscono con l'intelligenza artificiale per arricchire il proprio lessico, trasformando un'azione generica in un'espressione più precisa e significativa. Ad esempio, se un bambino ha scritto “*fare un disegno*”, può rivolgersi al chatbot con una richiesta mirata: “Il mio sogno è diventare un artista. Puoi suggerirmi tre verbi più efficaci di ‘fare’ per descrivere il gesto di disegnare un ritratto?” Il chatbot proporrà alternative più ricche e contestualizzate, come *abbozzare, ritrarre, ideare*.

L'obiettivo non è fornire risposte preconfezionate, ma utilizzare l'IA come strumento di scaffolding linguistico: un supporto esterno che aiuta il bambino a superare il proprio livello attuale di competenza, guidandolo nella scelta consapevole del verbo più adatto al suo sogno. Non si tratta di copiare, ma di scegliere consapevolmente il termine che esprime meglio l'intenzione.

Completamento della stella con i raggi “arricchiti”

Dopo la consultazione con il chatbot, ogni bambino rivede i raggi della propria stella e sostituisce i verbi semplici con quelli più specifici e potenti. Questo è il momento in cui i raggi si arricchiscono e il piano d'azione guadagna in chiarezza e forza espressiva. Se il sogno era “viaggiare nello spazio”, l'azione “andare sulla Luna” può diventare “esplorare il satellite” o “raggiungere l'orbita”.

L'IA come esercizio di consapevolezza

Per consolidare l'apprendimento, il secondo incontro si conclude con una riflessione guidata. Chiediamo ai bambini di spiegare la differenza tra il verbo semplice iniziale e quello scelto con l'aiuto del chatbot. Questo passaggio rafforza la consapevolezza lessicale e dimostra che l'IA non è solo un traduttore, ma un vero e proprio assistente linguistico che aiuta a comunicare le idee con maggiore precisione ed efficacia. Al termine della sessione, ogni stella prende forma: il sogno è stato illustrato e i raggi contengono un piano d'azione dettagliato, arricchito da verbi specifici e significativi. Questo materiale sarà la base per la costruzione del testo sequenziale durante il prossimo incontro.

Incontro 3 - Strutturare il piano d'azione

Questa sessione è interamente dedicata alla strutturazione del testo. Il nostro obiettivo è trasformare i verbi isolati, scritti sui raggi della stella, in un “piano d'azione” chiaro, sequenziale e coerente, vale a dire lo script base del futuro Avatar.

La sequenza del sogno e l'utilizzo dei connettivi

Iniziamo trasformando la mappa concettuale in una narrativa. Spieghiamo ai bambini che un piano d'azione non è una semplice lista, ma una storia di come raggiungeranno il loro sogno. Per rendere la storia fluida, dobbiamo usare i connettivi temporali. Introduciamo e facciamo pratica con parole chiave come *'prima', 'poi', 'in seguito', 'dopo aver...', 'infine'*. Ogni bambino prende la sua stella e comincia a scrivere il testo del suo piano d'azione, assicurandosi che i verbi arricchiti (scelti nel secondo incontro) siano inseriti in modo logico e che le frasi siano collegate correttamente.

Controllo qualità con il chatbot

Una volta completata la prima stesura, usiamo il digitale per la fase di revisione. I bambini inseriscono il loro testo nel chatbot e gli pongono domande specifiche di editing, per esempio: *'Ho scritto il mio piano d'azione. Controlla la punteggiatura e suggeriscimi come rendere più efficace la sequenza delle frasi.'*

Il chatbot non è visto come un correttore automatico che fornisce la soluzione perfetta, ma come un co-editor che offre suggerimenti. Questa interazione è fondamentale poiché i bambini imparano a valutare criticamente le proposte dell'IA, decidendo se accettare il suggerimento per migliorare la sintassi, l'uso dei connettivi o la chiarezza del testo. Questo esercizio di peer-editing digitale rafforza la loro consapevolezza sulla struttura del testo e consolida il loro apprendimento della produzione scritta.

Assemblaggio e costellazioni verso le connessioni sociali

Con i testi pronti e rivisti, torniamo all'attività analogica. Incolliamo le stelle sullo sfondo blu/nero. Analizziamo i piani d'azione per identificare temi ricorrenti (es. i sogni legati all'ambiente, alla scienza, allo sport, o a sfide personali come la timidezza). Su questa base, la classe decide i nomi delle prime costellazioni: la "Costellazione dell'Orsa Verde" per i sogni ecologici, la "Costellazione del Coraggio" per le sfide, ecc.

Questo processo di categorizzazione concettuale è un potente esercizio di problem solving linguistico e sociale.

Utilizziamo i fili di lana per unire fisicamente le stelle che appartengono allo stesso tema. I fili non sono solo decorazioni, sono la rappresentazione visiva delle connessioni, della forza del gruppo che persegue valori simili.

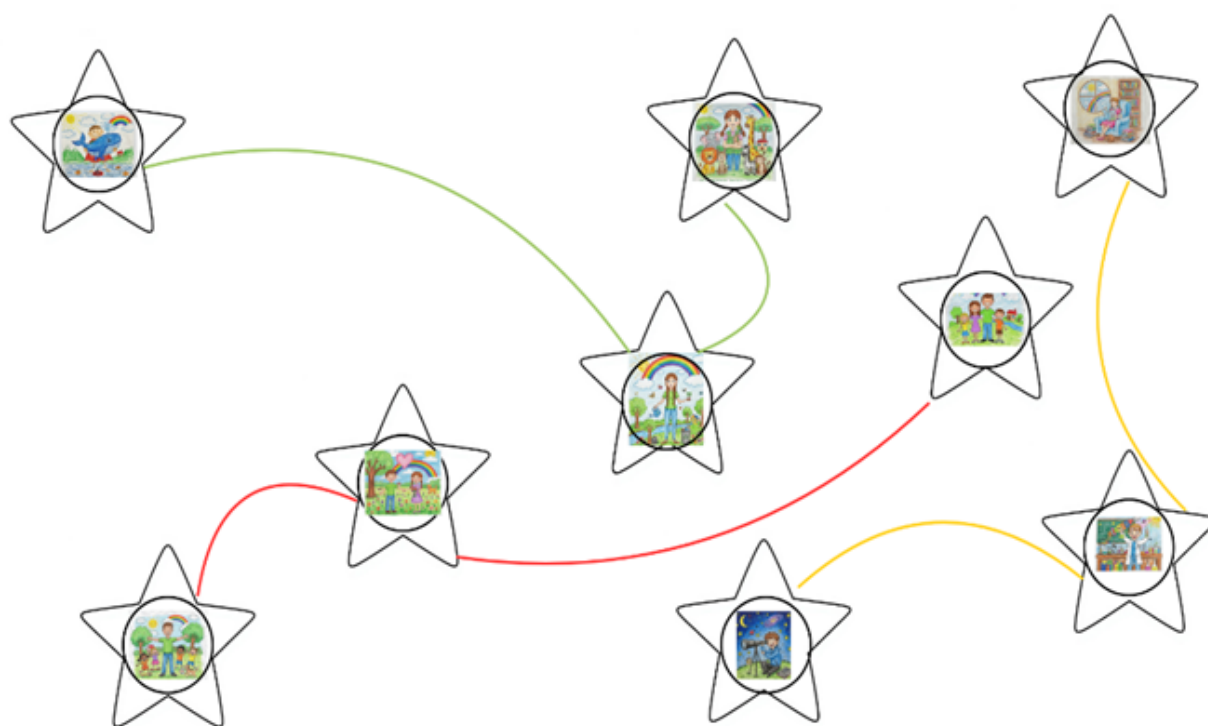


Figura 2 - Esempio Costellazioni

La legenda e la definizione del lessico astratto

La fase centrale consiste nella creazione della Legenda. Ai bambini viene chiesto: *'Quale significato attribuiamo a ciascun colore di filo? Quali valori rappresentano le costellazioni?'* Associazione Concetto-Colore: si associa ogni colore di filo a un tema astratto emerso dai sogni. Ad esempio, se diversi sogni riguardano lo studio, si può stabilire che il filo giallo rappresenta la conoscenza e la curiosità; se i sogni trattano sfide e azioni, il filo rosso rappresenta il coraggio e le difficoltà.

Le costellazioni diventano così simboli visivi dei valori della classe, come *impegno, amicizia, speranza e curiosità*. La costruzione della legenda è un'attività collaborativa che guida gli alunni nella definizione lessicale di concetti astratti, favorendo la consapevolezza linguistica ed emotiva.

Questa fase conclusiva consente di ottenere una mappa stellare completa, una discussione sui valori e uno script utilizzabile per dare voce all'Avatar nell'incontro successivo.

Incontro 4 - Costellazioni, valori e designer dell'avatar

Completata la Mappa stellare, l'attenzione si sposta sulla personalizzazione dell'avatar tramite Canva, con l'obiettivo di farne un'espressione visiva dei sogni individuali e dei valori condivisi all'interno della costellazione.

L'avatar diventa guardiano del sogno e simbolo del valore

Dopo aver individuato i valori astratti (*Coraggio, Curiosità, Impegno*) nella legenda del terzo incontro, si passa alla loro rappresentazione visiva e personale. L'avatar non è un semplice personaggio digitale, è il guardiano del sogno, portavoce del valore che caratterizza la costellazione di appartenenza. Gli alunni accedono a Canva per progettare il proprio avatar, guidati da una domanda riflessiva: *"Se il mio sogno riguarda l'esplorazione e la mia costellazione è la Curiosità, quale aspetto dovrebbe avere il mio guardiano?"*. La selezione degli elementi grafici costituisce un esercizio significativo di associazione visiva e sviluppo del lessico astratto. Ad esempio, un avatar della Costellazione del Coraggio può essere caratterizzato dalla presenza di uno scudo o una spada; mentre quello della Conoscenza potrebbe prevedere occhiali da scienziato o libri sospesi. Iniziamo con l'attività creativa su Krikey AI (<https://www.krikey.ai/>), app che utilizziamo all'interno di Canva Education. I bambini hanno inserito l'avatar parlante (creato con Krikey) in una slide vuota, quest'ultima è poi stata riempita con elementi (tipo sfondo) che richiamassero la Costellazione. Invece di disegnare staticamente, i bambini scelgono il personaggio 3D che meglio rappresenta il loro sogno.

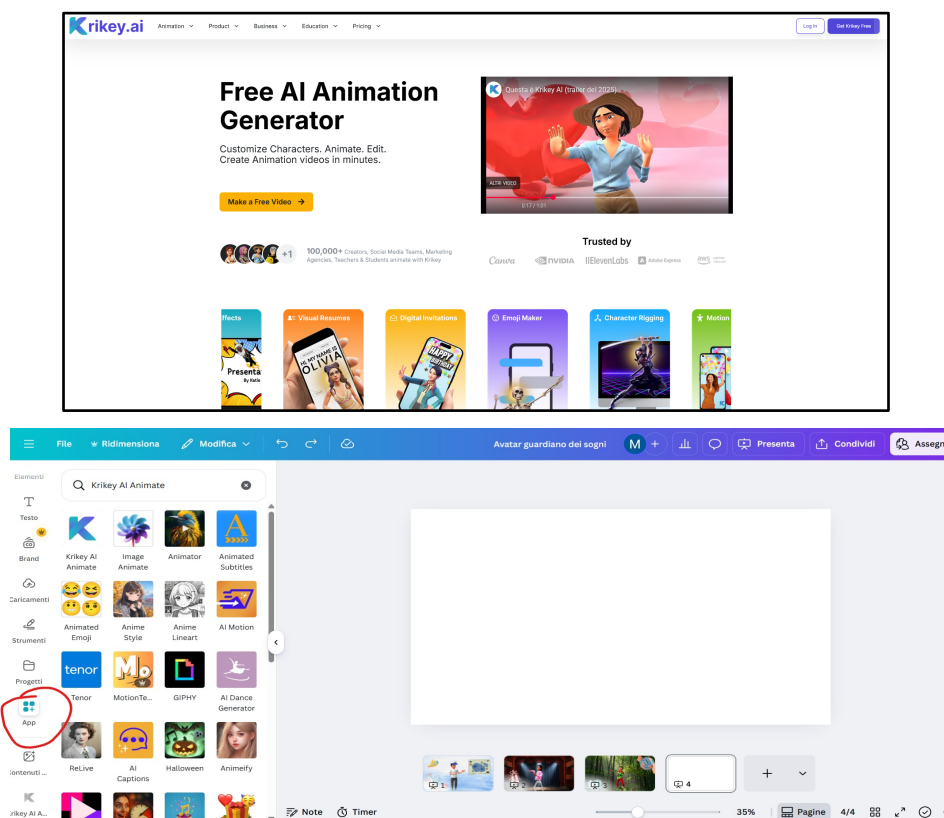


Figura 3 - L'app Krikey AI

Durante la fase di design, i bambini creano uno script breve e d'impatto per il loro Avatar (max 30-40 secondi), sintetizzando il piano d'azione rivisto. Lo script deve presentare il bambino, indicare la Costellazione di appartenenza e comunicare il piano d'azione in modo incisivo e motivante.

Si potrebbe chiedere di seguire la seguente scaletta:

1. L'identità e il valore (presentazione)

L' avatar si presenta e dichiara il valore della sua costellazione. Questo collega il lavoro individuale a quello collettivo della mappa.

2. La missione e l'azione (contenuto).

L' avatar pronuncia il *piano d'azione* sequenziale. Questo è il momento di usare i verbi potenziati (scelti nell'Incontro 2) e i connettivi temporali (*prima, poi, infine*—lavoro dell'Incontro 3).

3. La fase di conclusione (motivazione).

Una frase finale che rafforza il messaggio o il valore della Costellazione.

Esempio script

Questo script è pensato per un bambino il cui sogno è "*Esplorare il mondo sottomarino*" e che appartiene alla "*Costellazione della Curiosità*" (Filo Giallo).

Avatar: "Ciao! Sono [Nome del Bambino] e sono il Guardiano della *Costellazione della Curiosità*!

Il mio sogno è padroneggiare i segreti del mare.

Prima devo studiare le mappe oceaniche e acquisire nuove tecniche di immersione.

Poi costruirò il mio sottomarino tascabile.

Infine, esplorerò gli abissi più inesplorati, portando nuove conoscenze al mondo!

Ricorda: la curiosità è la chiave per ogni avventura!"

I bambini possono sperimentare le diverse opzioni di voce offerte da Krikey AI. Chiediamo loro: '*Quale voce (tono, velocità, timbro) rende il tuo messaggio più motivante o più eroico?*'. Questo esercizio è fondamentale per la produzione orale indiretta, insegnando l'importanza dell'intonazione nell'efficacia comunicativa.

Krikey AI si occupa automaticamente della sincronizzazione labiale (bocca che si muove) e dell'animazione, liberando i bambini dalla complessità del *video editing* e permettendo loro di concentrarsi sul *contenuto* e sulla *performance vocale*.

Dopo aver creato l'Avatar animato parlante con Krikey AI, il video o la GIF viene caricata su Canva. Qui i bambini inseriscono cornici, titoli o il simbolo della loro costellazione per finalizzare il progetto. Grazie a Krikey AI, l'avatar ha una presenza fisica animata che rende il messaggio più efficace.

Vernissage stellare

L'incontro si conclude con il "Vernissage Stellare" sulla digital board. Ciascun partecipante presenta il proprio Avatar 3D animato e parlante. La verifica finale si articola in due ambiti:

- **linguistico**, il messaggio pronunciato dall'Avatar coincide con lo script arricchito, valutando l'utilizzo appropriato del lessico e la corretta sequenza espositiva;
- **multimediale/emotiva**, il bambino illustra la motivazione della scelta relativa alla voce e al personaggio selezionati tramite Krikey AI, giustificando come tale combinazione sia risultata funzionale per trasmettere efficacemente la propria missione.

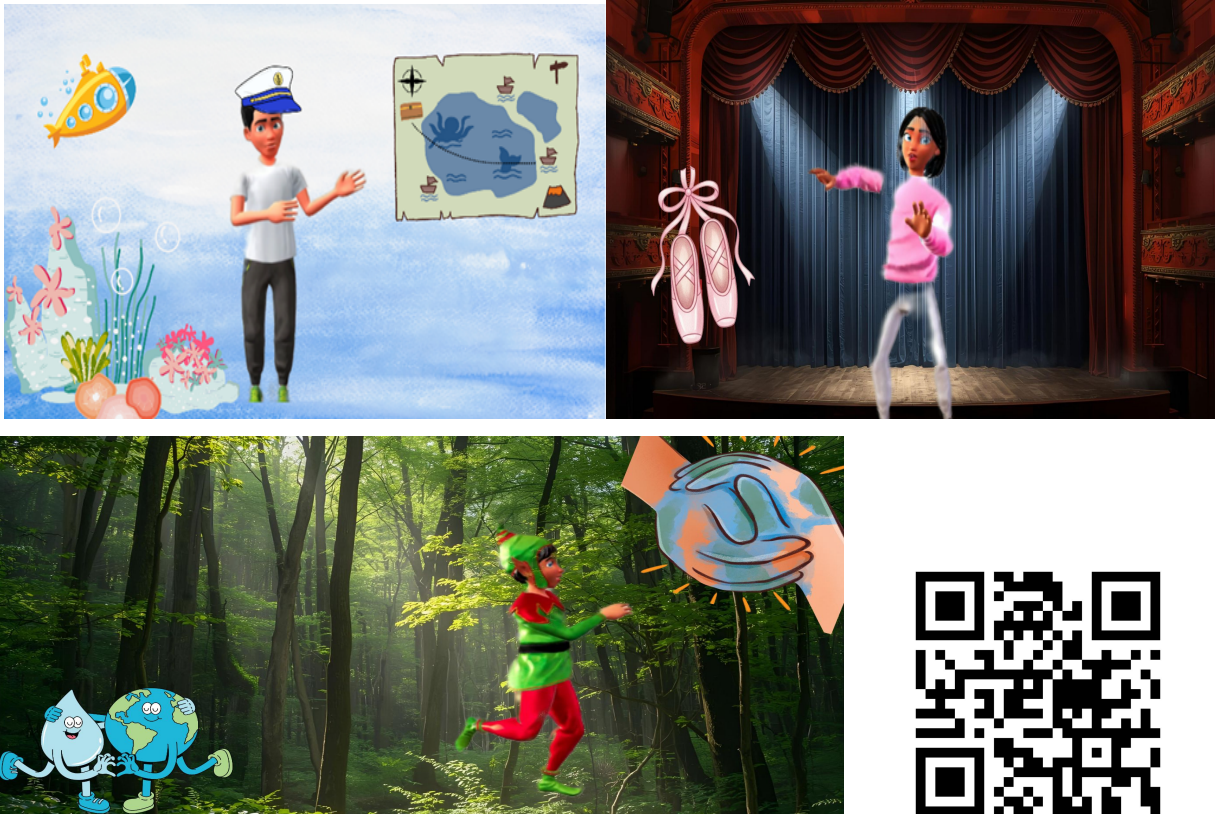


Figura 4 - Esempi Avatar animati

Conclusione

Il percorso "Costellazioni Educative" evidenzia come una progettazione didattica ibrida, che integra attività analogiche con le potenzialità offerte dall'Intelligenza Artificiale, sia in grado di generare risultati rilevanti nel potenziamento linguistico degli alunni della scuola primaria.

L'efficacia dell'intervento si manifesta sui seguenti livelli complementari.

- **Impatto linguistico e cognitivo.** Mediante lo scaffolding digitale fornito dal Chatbot, gli studenti hanno registrato un significativo miglioramento delle competenze lessicali, privilegiando verbi specifici a discapito di quelli generici. La pratica approfondita dei connettivi temporali ha rafforzato la capacità di produrre testi scritti sequenziali e coerenti (piano d'azione). Tale percorso, ispirato ai principi della Zona di sviluppo prossimale di Vygotskij, ha reso l'arricchimento lessicale un'esperienza consapevole e partecipata.

- **Multimodalità e competenze per il futuro.** La realizzazione dell'avatar 3D tramite Krikey AI e Canva rappresenta l'applicazione concreta dell'apprendimento esperienziale teorizzato da Dewey. L'approccio multimodale ha permesso agli studenti non solo di redigere un testo formalmente corretto, ma anche di gestire la performance comunicativa nella sua totalità, dalla modulazione della voce all'animazione labiale, favorendo così una preparazione più adeguata a contesti comunicativi multimediali e interattivi.

In conclusione, ogni stella ha imparato a brillare con la propria, nuova luce lessicale e digitale, contribuendo alla luminosità e alla coesione della comunità di classe.



Maddalena Conte

maddalena.conte10@scuola.istruzione.it

Docente di scuola primaria e componente dell'Equipe Formativa Territoriale del Ministero dell'Istruzione per la regione Lazio. È laureata in Scienze della Formazione Primaria e in Linguistica Moderna, con abilitazione sia per posto comune che per sostegno. I suoi principali interessi di ricerca includono le metodologie didattiche innovative, le tecnologie, l'intelligenza artificiale, la ricerca educativa e l'inclusione.

BRICKS | TEMA

Parole, ambienti immersivi e IA: viaggio nel nuovo modo di creare competenze significative e inclusive

a cura di:

Claudia Fisanotti



Didattica; Digitale; IntelligenzaArtificiale; Apprendimento linguistico; Inclusione; Motivazione;
ComunicazioneAumentativaAlternativa; ApprendimentoAttivo; StorytellingDigitale; DidatticaEmotiva

Insegnare con il cuore nell'era digitale

L'insegnamento è un atto profondamente umano. È relazione, empatia, curiosità condivisa. Oggi, in un tempo in cui le tecnologie digitali e l'intelligenza artificiale plasmano ogni aspetto del nostro vivere, insegnare significa costruire ponti tra umanità e innovazione, tra emozione e competenza.

Non possiamo più limitarci a trasmettere conoscenze: dobbiamo accompagnare i nostri studenti a costruirle, a sentirle proprie, a riconoscerne il valore, a riflettere su come studiano e gestiscono i saperi. L'apprendimento significativo nasce quando ciò che si impara dialoga con la vita, quando la conoscenza si intreccia con l'esperienza e l'emozione.

In questa prospettiva, la scuola deve tornare a essere un luogo di senso, in cui la dimensione digitale diventa linguaggio espressivo e occasione di crescita. Le tecnologie non sono fini, ma strumenti: finestre aperte su mondi narrativi e cognitivi nuovi. L'intelligenza artificiale, se utilizzata in modo consapevole, diventa un alleato pedagogico, un moltiplicatore di possibilità e un veicolo di inclusione.

L'innovazione educativa non risiede nel "cosa" si usa, ma nel "come" e nel "perché".

Insegnare con il cuore significa guidare i ragazzi a diventare protagonisti del loro apprendimento, capaci di riflettere, collaborare e creare. È un approccio che pone la competenza — non la performance finale — al centro del processo educativo.

Letteratura immersiva: leggere per agire, comprendere per creare

La letteratura rappresenta, da sempre, un percorso dentro la complessità dell'esperienza umana; introdurla in classe significa non soltanto insegnare una lingua, ma educare al pensiero e alle emozioni. Leggere significa interrogarsi, immedesimarsi, scegliere. L'introduzione di ambienti immersivi e strumenti digitali nello studio della letteratura nasce dal desiderio di restituire alla lettura la sua funzione trasformativa, creando contesti di apprendimento motivanti e cognitivamente stimolanti per gli studenti.

Con ThingLink, Canva, BookWidgets e altri strumenti di creazione digitale, i testi diventano esperienze da percorrere. Gli studenti non analizzano più un romanzo o una tragedia: li esplorano, li reinterpretano, li vivono. Mentre camminano tra le pagine, letteralmente — cliccano su luoghi, ascoltano voci, guardano immagini che ricreano mondi narrativi, fanno riflessioni, apprendono in modo "altro".

Questa dimensione esperienziale, ancorata ai principi del DigCompEdu (in particolare all'Area 5, *"Empowering Learners"*), sviluppa competenze trasversali: linguistiche, digitali, critiche, relazionali. La lettura si trasforma in una "zona di sviluppo prossimale", per usare le parole di Vygotskij: un luogo dove si cresce insieme, in interazione costante con l'altro e con il contesto.

Gli studenti, da lettori passivi, diventano co-autori. Dal testo nascono mappe concettuali, podcast, video interattivi, quiz narrativi. Ogni forma di rappresentazione diventa occasione per esercitare la lingua, la creatività e la capacità di argomentare. In questo modo, la letteratura smette di essere "antica" e torna a essere urgente, viva, contemporanea.

Letteratura e cittadinanza digitale: il testo come specchio del mondo

Un romanzo non parla solo di personaggi, ma di noi. Ogni testo letterario è un campo di riflessione etica e sociale, uno spazio dove la parola diventa responsabilità.

L'incontro tra letteratura e *educazione civica digitale* nasce proprio da qui: dalla volontà di trasformare la lettura in un'esperienza di consapevolezza.

In classe, un capitolo di un romanzo, di un racconto breve o simili può diventare il punto di partenza per un dibattito sui diritti, una poesia può aprire una riflessione sulla libertà, una scena teatrale può suggerire il valore della solidarietà.

Attraverso le piattaforme collaborative di *Google Workspace for Education* e l'uso di ambienti di scrittura condivisi, gli studenti costruiscono progetti di cittadinanza attiva, come "manifesti digitali" o campagne di comunicazione etica.

L'educazione linguistica si intreccia così con quella civica, in un percorso coerente con le competenze chiave europee e con la prospettiva dell'apprendimento per competenze.

L'atto di leggere e discutere diventa atto di cittadinanza. Gli studenti imparano a riconoscere stereotipi, ad analizzare i media, a prendere parola in modo critico.

È la lingua, in questo contesto, che forma cittadini digitalmente consapevoli e culturalmente empatici.

Shakespeare in chiave interattiva: abitare le emozioni

L'incontro con Shakespeare è sempre un incontro con l'umanità. *Hamlet*, *Romeo and Juliet*, *Macbeth* non sono soltanto testi da leggere: sono esperienze emotive e morali che attraversano la mente e il cuore dei giovani.

In classe, la letteratura diventa così un ambiente immersivo di apprendimento, dove il digitale e l'intelligenza artificiale non sostituiscono il testo, ma lo rendono esperibile, indagabile, vivo.

L'esperienza con *Hamlet* nasce dal desiderio di far scoprire la letteratura "in maniera altra", più partecipata, attraverso la struttura narrativa del *whodunnit* — "chi è stato?" — per guidare gli studenti a esplorare la tragedia come un mistero da risolvere.

Ecco che, quindi, la creazione dello scenario è diventata naturale. Il link vi porterà all'attività che i ragazzi possono svolgere in modalità flipped o in piccolo gruppo: [Murder @Elsinore -a Whodunnit with a Twist](#).

All'interno di ThingLink ho creato un percorso interattivo, composto da scene generate con l'intelligenza artificiale integrata in Canva e poi salvate come immagini o brevi video. Ogni scena corrisponde a un momento chiave della storia:

- la galleria dei sospettati, dove i personaggi raccontano la propria versione dei fatti;
- la stanza degli alibi, in cui si confrontano testimonianze e motivazioni;
- lo spazio della riflessione, dove si chiede agli studenti di individuare chi ha realmente ucciso il padre di *Hamlet* e perché.



Figura 1- La lista dei sospetti in Macbeth #storytelling with a twist

Gli studenti, esplorando i contenuti testuali e visivi, si trovano di fronte a una rete di indizi linguistici, emotivi e simbolici. Attraverso i teaser e le informazioni integrate nel percorso ThingLink, devono ricostruire gli eventi e interpretare i comportamenti dei personaggi.

A rendere l'esperienza ancora più coinvolgente è l'uso di SchoolAI, con cui è stato possibile integrare un chatbot personalizzato che accompagna la riflessione sugli eventi: gli studenti possono dialogare con i personaggi o con una "voce guida" dell'intelligenza artificiale per confrontare ipotesi, verificare la coerenza delle proprie deduzioni e comprendere le motivazioni profonde dietro l'assassinio che sottende alla tragedia Shakespeariana.

In questo modo, l'apprendimento diventa un processo investigativo e cooperativo, in cui la letteratura viene scoperta attraverso il pensiero critico e l'esperienza diretta e la lingua di arrivo viene arricchita da nuovo lessico e da nuove espressioni naturali.

I ragazzi non studiano *Hamlet* —vivono il suo dramma, dialogano con lui, comprendono le dinamiche e le ricompongono, fino ad arrivare a carpire l'essenza più profonda del personaggio: la fragilità umana di fronte al dubbio, alla verità e alla colpa.

L'attività diviene un potente strumento di educazione emotiva e linguistica: le competenze cognitive (comprensione, analisi, sintesi) si intrecciano con quelle sociali e relazionali, permettendo agli studenti di riflettere su temi universali come la lealtà, la giustizia e la responsabilità morale.

Grazie all'integrazione di tecnologie creative, immersive e l'intelligenza artificiale, il classico si trasforma in un ambiente di apprendimento aumentato, dove le emozioni e la ragione dialogano e dove ogni studente può sentirsi protagonista del proprio percorso formativo, essendo proiettato *in medias res*.



Figura 2 - Murder @Elsinore -a Whodunnit with a Twist

Agatha Christie: la letteratura come caso da risolvere

Se Shakespeare è il luogo delle emozioni universali, Agatha Christie è il laboratorio del pensiero critico e dell'osservazione. Portare in classe la sua figura significa offrire agli studenti un viaggio nella complessità della mente umana, nella costruzione del mistero e nel ruolo, troppo spesso sottovalutato, della donna nella letteratura del Novecento.

Da queste premesse è nata una *webquest* pensata come un percorso di scoperta e indagine. L'obiettivo è quello di trasformare la biografia di Agatha Christie in una *spy story educativa*, invitando gli studenti a ricostruire — in modo personale e professionale — la vicenda dei famosi undici giorni di scomparsa dell'autrice, un evento che ancora oggi suscita curiosità e teorie¹.

La costruzione della *webquest* è stato un momento di approfondimento e di riflessione che mi ha permesso di comprendere appieno come impostare la didattica per la mia classe di riferimento e renderla più multimodale e inclusiva.

Qui il link: https://www.bookwidgets.com/play/pC9VWqly-iQAEfk_lkgAAA/GD4NNG8/the-mystery-of

Ogni tappa della *webquest* propone materiali autentici: fotografie, ritagli di giornale e documenti d'epoca provenienti da fonti reali o rigenerati con l'aiuto dell'intelligenza artificiale, grazie ad applicazioni che creano Gamification e storytelling interattivo come Bookwidgets, Genially, Storywizard e Google Slides. Questi strumenti hanno permesso di dare coerenza e profondità narrativa al percorso, restituendo un contesto realistico e al tempo stesso accattivante per gli studenti, che si sentono coinvolti come veri e propri investigatori culturali.

¹ Nel 1926, la scrittrice Agatha Christie scomparve misteriosamente per undici giorni, facendo temere che fosse stata vittima di un crimine. Fu poi ritrovata in un hotel con un nome falso, apparentemente colpita da amnesia, e le ragioni reali della sua sparizione restano ancora oggi un mistero.

La struttura della webquest alterna momenti di ricerca, lettura e riflessione critica, accompagnati da *Slide* e *Widgets* interattivi integrati direttamente nella *Quest*. Ogni sezione presenta un enigma da sciogliere: un articolo da interpretare, una testimonianza da confrontare, una fotografia da analizzare.

Il fine non è individuare un colpevole — perché Agatha Christie non è mai stata vittima, ma protagonista del proprio mistero — bensì comprendere le ragioni del suo comportamento, il contesto sociale e personale in cui quella scomparsa è maturata, e il suo legame profondo con la creatività e la condizione femminile dell'epoca.

L'attività si conclude con una produzione orale in lingua inglese, una *tell-all interview* che simula un'intervista esclusiva all'autrice dopo la sua ricomparsa.

In questo role play multimediale, gli studenti realizzano **un video podcast** in cui uno o più intervistatori indagano sul "caso Christie", esplorando emozioni, motivazioni e riflessioni sul suo lavoro.

Attraverso questo dialogo immaginato, ma costruito su basi documentarie, gli studenti esercitano competenze di speaking, mediation e critical thinking, oltre a sviluppare una sensibilità culturale verso la figura della scrittrice come donna e artista.

Questo percorso dimostra che la letteratura può diventare uno spazio di indagine e interpretazione della realtà, in cui le parole non servono solo a raccontare, ma a comprendere.

Con l'aiuto del digitale e dell'intelligenza artificiale, il mistero di Agatha Christie si trasforma in un pretesto pedagogico per allenare curiosità, empatia e capacità di connessione tra testi, storia e società.

E in questo viaggio, ancora una volta, la tecnologia non ha tolto profondità all'esperienza: l'ha resa più accessibile, più viva, più umana.

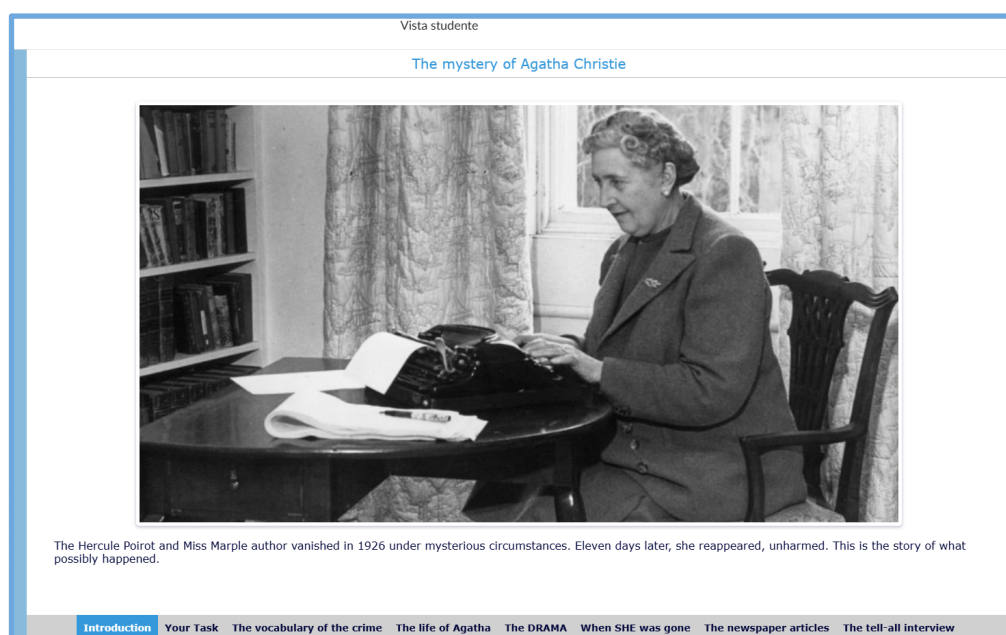


Figura 3 - The Mystery of Agatha Christie

Scrittura aumentativa e storytelling inclusivo con intelligenza artificiale

L'inclusione non è un obiettivo finale, ma un punto di partenza.

Ogni studente deve poter accedere alla bellezza della parola e alla potenza della narrazione. In questa prospettiva, la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) diventa uno strumento di equità e partecipazione, un linguaggio che apre spazi di espressione per tutti, anche per chi incontra barriere comunicative o linguistiche.

Nei miei percorsi per la scuola primaria e il sostegno, ho sperimentato come la scrittura aumentativa possa fondersi con lo storytelling digitale e l'intelligenza artificiale, dando vita a esperienze narrative accessibili, multisensoriali e coinvolgenti. Le parole si accompagnano a simboli, immagini e audio, mentre l'intelligenza artificiale permette di generare personaggi unici, animazioni per le illustrazioni e elementi di realtà aumentata (AR), così che le immagini possano muoversi, interagire e creare un ambiente immersivo di apprendimento.

In progetti come quello della principessa *Tallulah* e del suo fedele scoiattolo *Fizzlewinks*, i protagonisti si divertono all'interno della foresta magica sotto il castello della principessa, vivendo piccole avventure piene di sorprese e scoperte. Queste storie vengono poi utilizzate come base per attività didattiche mirate: esercizi di comprensione supportati da audio, elementi visivi e momenti di riflessione personale permettono agli studenti di entrare nella narrazione secondo il proprio modo di percepire e comprendere, stimolando sia le competenze linguistiche sia le abilità socio-emotive.

Qui il link della risorsa:

<https://read.bookcreator.com/Dp39AgOc7dN5bA4mYnTkUXzX0z52/jOOHVbMkTRePyWpMwXNibQ>

Il progetto dedicato alla scrittura aumentativa in lingua inglese nasce proprio dall'idea di utilizzare la tecnologia per rendere l'apprendimento della lingua un'esperienza inclusiva e partecipata. Durante una recente formazione per docenti della scuola primaria, ho mostrato come la CAA possa integrarsi naturalmente nello storytelling in lingua straniera, supportata da strumenti digitali avanzati.

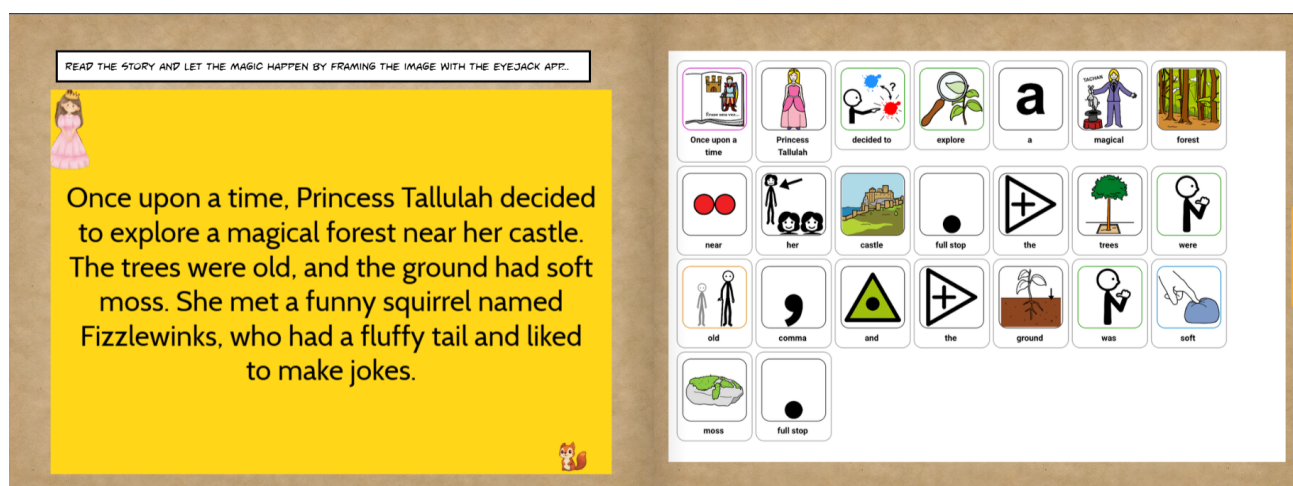


Figura 4 - Un esempio di CAA applicato allo storytelling in lingua di arrivo

Per la realizzazione, ho utilizzato: ARAASAC in inglese per la parte simbolica, Book Creator per costruire il libro interattivo e gli esercizi integrativi multimodali, l'app EyeJack per introdurre elementi di realtà aumentata, così che le immagini potessero letteralmente prendere vita, e infine l'Intelligenza artificiale di Canva per generare i personaggi, animazioni e contenuti dinamici, rendendo la narrazione ancora più immersiva e personalizzabile.

Il risultato è un libro accessibile e interattivo, capace di far apprendere nuovi vocaboli e strutture linguistiche attraverso un'esperienza visiva, sensoriale e interattiva completa.

In questo tipo di narrazione, la tecnologia non "compensa", ma potenzia: trasforma la diversità comunicativa in una risorsa e promuove una visione dell'apprendimento linguistico realmente inclusiva. La multimodalità diventa la chiave per la comunicazione efficace e per il successo formativo di ogni singolo alunno, ricordandoci che non esiste un solo modo per comunicare, ma infiniti modi per capirsi.

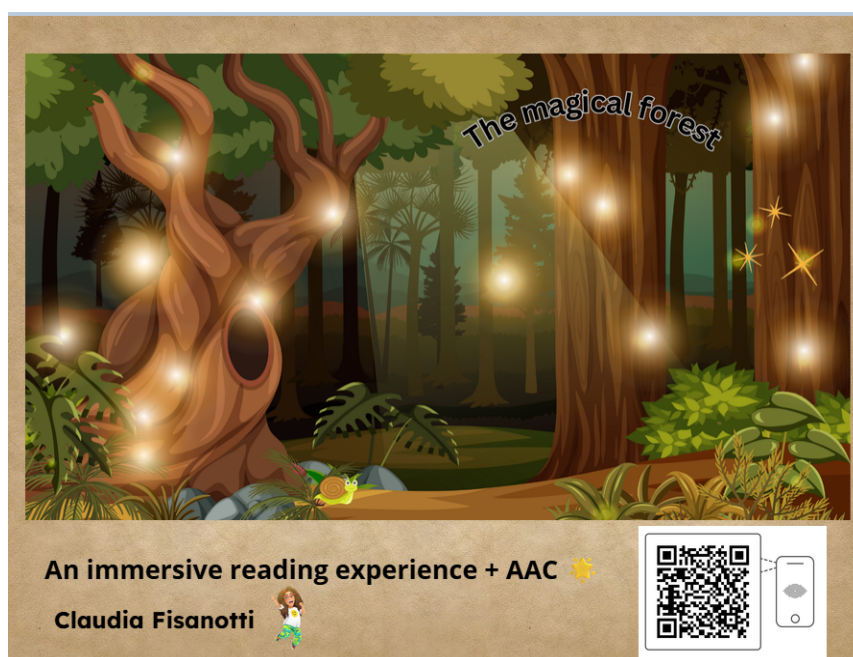


Figura 5 - The Magic Forest

Conclusioni – Creare competenze, costruire umanità

Viviamo in un'epoca in cui i testi si generano, le immagini si creano, le voci si sintetizzano. Ma la scuola resta il luogo in cui tutto questo prende senso.

Parole, ambienti immersivi e intelligenza artificiale rappresentano oggi una nuova grammatica dell'apprendimento: una grammatica fatta di emozione, empatia e responsabilità.

Creare competenze significa andare oltre la conoscenza nozionistica e coltivare la capacità di pensare, scegliere e cooperare. Significa educare alla lentezza e alla profondità in un mondo accelerato, far convivere curiosità e riflessione.

L'intelligenza artificiale diventa un alleato prezioso per gli apprendimenti per competenza: consente di personalizzare percorsi, stimolare la curiosità, supportare la comprensione e rendere ogni esperienza

significativa. Allo stesso tempo, qualità come la creatività, il pensiero critico e il problem solving si configurano come competenze trasversali fondamentali da sviluppare fin dai primi anni di scuola, per accompagnare gli alunni verso una cittadinanza consapevole, capace di integrarsi e contribuire a una comunità che cresce e si sviluppa anche grazie al digitale.

L'insegnante non è più solo un trasmettitore, ma un designer di esperienze: colui che orchestra ambienti, relazioni e linguaggi per permettere a ciascuno di trovare la propria voce. Come scriveva Freinet, "la scuola deve essere un laboratorio di vita"². Oggi, grazie al digitale e all'intelligenza artificiale, quel laboratorio può essere aperto, creativo e inclusivo.

Insegnare con il cuore, nell'era digitale, significa unire ragione e immaginazione, tecnologia e sensibilità, per formare cittadini capaci non solo di abitare il futuro, ma di costruirlo con responsabilità e umanità. Gli esempi di attività in lingua inglese integrate con l'intelligenza artificiale mostrano chiaramente come lo studente possa diventare protagonista del proprio apprendimento, non un fruitore passivo. Diventa creatore di ambienti, artefice di scelte, consapevole del proprio operato e del proprio sé, vivendo l'esperienza di apprendimento come un percorso personale e significativo, dove competenze, creatività e consapevolezza si intrecciano in modo autentico e trasformativo.



Claudia Fisanotti

fisanotticlaudia@gmail.com

Insegnante di inglese, Google Trainer, Coach e co-leader della community GEG Italia e ELP Google. Referente per la didattica digitale integrata in Valle d'Aosta, si occupa di formazione docenti e innovazione metodologica. Appassionata di storytelling, gamification e apprendimento socio-emotivo, progetta percorsi creativi e inclusivi che integrano tecnologie digitali e intelligenza artificiale. Coordina progetti sperimentali e percorsi formativi per promuovere una didattica attiva e personalizzata. La sua visione è quella di una scuola empatica e partecipativa, in cui il digitale diventa strumento per valorizzare creatività, collaborazione e benessere, sia per gli studenti che per i docenti.

² C. Freinet (1967), L'educazione del lavoro, Editori Riuniti.

BRICKS | TEMA

“Distant Writing” per L2: co-autorialità narrativa nell’era dell’intelligenza artificiale

a cura di:

Giulia Lorenzoni e Pietro Monari



Distant Writing, L2, scrittura creativa, tutor AI, innovazione didattica

Introduzione

Questo contributo presenta il progetto "Distant Writing con AskLea¹", svolto nell'aprile-maggio 2024 con diciannove studenti e studentesse di una terza liceo linguistico (livelli CEFR B1-C1) impegnati nella produzione di narrativa in inglese come L2. Abbiamo integrato la scrittura creativa con un tutor AI² utilizzato come supporto linguistico e cognitivo in un percorso che intrecciava tre riferimenti principali: la riflessione sugli elementi della fiction, la struttura del Viaggio dell'Eroe teorizzata da Joseph Campbell, e una discussione critica sull'automazione educativa ispirata al racconto "The Fun They Had" di Isaac Asimov (1951)³.

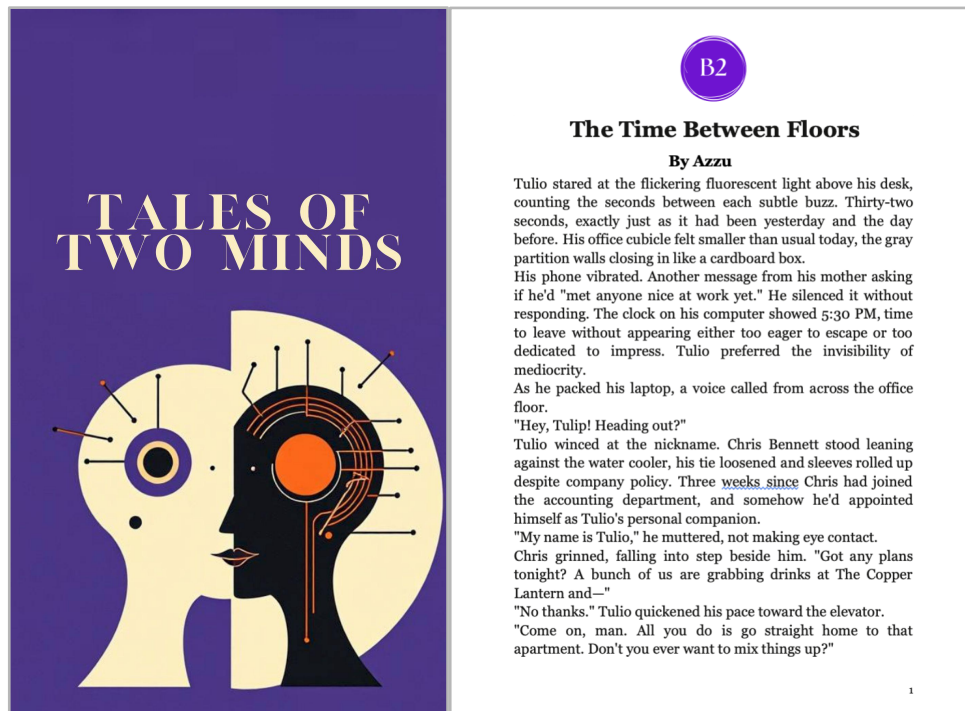


Figura 1 - Copertina della raccolta di racconti creata in collaborazione con l'intelligenza artificiale (sx) e prima pagina impaginata di un racconto (dx) del progetto Distant Writing

La nostra sperimentazione si inserisce nella cornice teorica del "*distant writing*", tratteggiata da Luciano Floridi⁴ e inteso come un nuovo modo di concepire la produzione narrativa: non più centrato sull'esecuzione diretta del testo, ma sulla capacità di autori e autrici di progettare vincoli, intenzioni e requisiti che l'IA traduce in prosa. Nel contesto scolastico, questa modalità ha reso visibile come studenti

¹ Tutor AI realizzato da Talent srl - <https://www.asklea.ai/>

² Per tutor AI si intende un sistema di intelligenza artificiale conversazionale - chatbot - basata su modelli di linguaggio di grandi dimensioni (LLM) che si differenzia dalle chatbot generaliste, come ChatGPT, Claude o Gemini, perché include istruzioni e funzionalità specifiche per favorire e supportare l'apprendimento.

³ Edizioni del racconto - <https://www.isfdb.org/cgi-bin/title.cgi?58943>

⁴ Floridi, Luciano, "Distant Writing: Literary Production in the Age of Artificial Intelligence" Revised version 5, (April 26, 2025). Centre for Digital Ethics (CEDE) Research Paper, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=5232088> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5232088>

e studentesse possano agire da meta-autori, capaci di guidare un assistente algoritmico mantenendo piena autonomia creativa.

Il risultato del progetto è stata una serie di racconti originali, il cui processo di creazione è stato documentato attraverso portfolio individuali, raccolta delle conversazioni complete con la chatbot, questionari metacognitivi e rubriche di valutazione. Dall'analisi qualitativa delle interazioni emergono alcuni pattern pedagogici ricorrenti: domande a complessità crescente come strumento di scaffolding, differenze nette tra co-costruzione e delega, uso dell'IA come spazio di riflessione tecnica sugli strumenti narrativi e sviluppo progressivo di consapevolezza linguistica. Il *distant writing*, così inserito in una cornice progettuale intenzionale, si è rivelato una pratica efficace per sostenere la produzione testuale in L2, ampliare la complessità narrativa e consolidare una postura critica verso gli strumenti algoritmici.

Introduzione: contesto e intenzioni pedagogiche

L'introduzione dei sistemi di intelligenza artificiale generativa nella didattica ha accelerato un dibattito spesso polarizzato tra entusiasmo e preoccupazione. Nel nostro lavoro abbiamo provato a muoverci in uno spazio diverso, ovvero quello della progettazione educativa consapevole. L'obiettivo non era "insegnare a studenti e studentesse a usare l'IA", né tantomeno incoraggiare forme di delega, ma mostrare come si possa costruire un percorso in cui sperimentare modi intelligenti, critici e anche appaganti di usare queste tecnologie.

L'analisi del poema anglosassone *Beowulf* ha offerto un'occasione naturale per riprendere la struttura del Viaggio dell'Eroe elaborata da Joseph Campbell e resa operativa per la scrittura creativa da Christopher Vogler (2007)⁵, che studenti e studentesse conoscevano grazie a un percorso sullo storytelling digitale affrontato l'anno precedente. Questo richiamo ha reso più fluido il passaggio al modulo effettivamente dedicato al genere fiction: non si trattava di introdurre concetti nuovi, ma di mostrarne la continuità in contesti differenti, dalla narrazione epica allo storytelling contemporaneo. È in questa fase che abbiamo introdotto un tutor AI come interlocutore critico attraverso la funzione di askLea "Rispondi come se fossi". Studenti e studentesse hanno così dialogato con una simulazione di Vladimir Nabokov, per rendere espliciti aspetti narratologici, voce, prospettiva, costruzione del personaggio, che spesso restano impliciti durante la lettura.

Questa fase ha funzionato come momento di raccordo fra conoscenze nuove e pregresse e ha permesso di sperimentare una relazione con il tutor AI orientata all'esplorazione condivisa, spostando l'accento dal "chiedere risposte" al "costruire domande".

⁵ Christopher Vogler, *Il viaggio dell'eroe. La struttura del mito ad uso di scrittori di narrativa e di cinema*, Dino Audino 2010, tradotto da J. Loreti; Joseph Campbell, *L'Eroe dai Mille Volti*, Lindau, 2016, tradotto da F. Piazza.

Cornici teoriche e materiali di riferimento

“Distant writing”: dal concetto di Floridi alla pratica scolastica

Il legame tra la nostra esperienza e il concetto di *distant writing* è nato a posteriori. Leggendo l'articolo di Luciano Floridi, abbiamo riconosciuto nella sua distinzione tra *close writing* (scrittura diretta) e *distant writing* (scrittura progettata) una descrizione sorprendentemente aderente al lavoro che studenti e studentesse stavano già svolgendo.

Floridi parla dell'autore nel *distant writing* come di un "designer di requisiti" che definisce intenzioni, vincoli, tono, mondo narrativo. In questa dinamica, l'IA non erode lo spazio della creatività: permette piuttosto un diverso equilibrio fra progettazione e realizzazione. In classe, questa dimensione si è tradotta in pratiche molto concrete: studenti e studentesse che discutevano fra loro su come formulare il prompt "giusto", che attribuivano all'IA compiti precisi ("dammi solo alternative", "controlla la coerenza, non riscrivere"), che distinguevano spontaneamente ciò che apparteneva alla loro visione narrativa da ciò che derivava dai suggerimenti algoritmici.

Campbell, Vogler e il Viaggio dell'Eroe come struttura di lavoro

La struttura del Viaggio dell'Eroe, teorizzata da Joseph Campbell e adattata da Christopher Vogler in uno schema narrativo articolato in fasi sequenziali (chiamata, soglia, prove, trasformazione, ritorno), ha fornito una mappa comune a tutti, senza tuttavia trasformarsi in uno schema rigido. Per studenti e studentesse che scrivono in inglese come L2, questa impalcatura riduce il carico cognitivo perché non devono improvvisare un intreccio da zero, ma possono concentrarsi su *come* raccontare, *come* mostrare le emozioni, *come* mantenere coerenza tra le scelte compiute, utilizzando le funzioni sistematizzate da Vogler come "grammatica generativa". In un lavoro di *distant writing*, il Viaggio dell'Eroe assume anche un ruolo aggiuntivo, diventando un vincolo progettuale che chi scrive esplicita al sistema ("assicura che il mio *Ordeal* abbia conseguenze emotive sulla tappa del ritorno"). In questo modo, la struttura campbelliana-vogleriana si trasforma in un linguaggio condiviso tra autore e IA.

Nabokov e la teoria della fiction come dialogo

L'“intervista impossibile” a Vladimir Nabokov, sviluppata tramite askLea, è stata uno degli strumenti più efficaci per far emergere consapevolezza narrativa. Il dispositivo era semplice: studenti e studentesse preparavano domande su tecniche e strumenti narrativi e il tutor AI rispondeva imitando lo stile preciso del Nabokov critico letterario.

In questa fase ci interessava soprattutto mettere in scena la teoria come conversazione, più che inseguire la verosimiglianza della voce imitata. Osservare l'IA "ragionare" su narratore o simbolismo costringeva studenti e studentesse a chiarire già nella domanda cosa desideravano capire. L'approccio

dialogico ha trasformato l'IA in uno spazio di apprendimento, dove il centro del lavoro non erano le risposte restituite ma le domande da costruire.

L2, IA e Zona di Sviluppo Prossimale

La rilevanza linguistica del progetto richiede un passaggio esplicito. Tutte le storie sono state scritte in inglese come seconda lingua. Per questo, l'IA non ha funzionato come "scorciatoia" linguistica, ma come estensione della Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP), come teorizzata da Lev Vygotskij, ovvero come lo spazio in cui chi impara riesce a compiere un'operazione linguistica o concettuale con supporto, prima di essere in grado di farlo autonomamente⁶. Nel nostro progetto, l'IA ha assunto il ruolo di quel supporto: ha permesso di articolare in L2 una complessità narrativa che studenti e studentesse già possedevano sul piano cognitivo e immaginativo.

Il modulo didattico: struttura, dispositivi e intenzioni

Il modulo si è sviluppato in circa venti ore di lavoro in classe, cui si è aggiunta una fase editoriale PCTO (oggi FSL) di altre quindici ore. Presentiamo qui una versione sintetica del percorso, focalizzandoci sugli elementi più rilevanti per la didattica L2 e per l'uso della chatbot.

Fase preliminare: attivare conoscenze e aprire lo spazio critico

La premessa al progetto non è stata un'introduzione tecnica all'IA, ma la costruzione di una cornice concettuale per scrivere. Abbiamo ripreso gli elementi della narratologia già incontrati negli anni precedenti, come il narratore, il punto di vista, il conflitto, il simbolismo, e li abbiamo resi espliciti attraverso una breve attività dialogica con askLea in modalità "Rispondi come se fossi - Nabokov". Questo esercizio, più ludico che formale, ha permesso a studenti e studentesse di familiarizzare con la chatbot senza la pressione della produzione testuale.

In parallelo, abbiamo usato "The Fun They Had" di Asimov non per parlare di "storia dell'IA", ma per discutere la relazione con essa: l'assenza di condivisione e il senso di solitudine che accompagnano il percorso di apprendimento con il maestro meccanico, hanno offerto immagini chiare per interrogarsi sui rischi della delega completa dell'esperienza di crescita.

A questo punto abbiamo definito tre condizioni operative che hanno guidato tutto il progetto:

- l'IA può suggerire, ma non decide;
- ogni interazione deve essere documentata;

⁶ Lev S. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio. Ricerche filosofiche e psicologiche*, Laterza, 1990.

- l'obiettivo è riuscire a esprimere la propria creatività in L2 con una libertà paragonabile a quella che si sente in L1.

Per rendere verificabile il processo, è stato creato un portfolio in cui studenti e studentesse potessero raccogliere estratti di conversazioni, bozze successive, osservazioni sul proprio modo di chiedere aiuto all'IA e le motivazioni dietro le scelte narrative.

Accanto al portfolio, abbiamo utilizzato tre questionari, distribuiti in momenti diversi del percorso, che hanno svolto una funzione altrettanto importante. Il "Fiction Concepts Assessment", somministrato nella fase iniziale, serviva a verificare se concetti come narratore, punto di vista, conflitto o simbolismo fossero davvero disponibili nella memoria attiva della classe. Il "Progress Check", a metà del percorso, chiedeva di indicare a che punto ci si trovava nella costruzione della storia, quali difficoltà si stavano incontrando e in che modo si stava usando l'IA. Il "Final Reflection Questionnaire", infine, invitava a ripercorrere l'intero processo: come è cambiato l'uso dell'IA, quali parti della storia sono realmente "proprie", quali suggerimenti sono stati accolti o rifiutati, e cosa si è imparato sulla propria voce narrativa e sulla lingua inglese. Insieme, portfolio e questionari hanno costruito una struttura di auto-osservazione che ha reso il progetto trasparente, documentato e consapevole. Il processo di scrittura è stato osservato nel suo dispiegarsi come lavoro continuo di riflessione e scelta.

Sviluppo narrativo: l'IA come interlocutore progettuale

Lo sviluppo narrativo è iniziato con una fase di esplorazione delle idee: personaggi, ambientazioni, conflitti. In questa fase l'IA non ha svolto il ruolo di "generatore di trama", ma quello di interlocutore che amplia il campo delle possibilità. Studenti e studentesse hanno iniziato, nella cornice del Viaggio dell'Eroe, da un nucleo narrativo spesso essenziale: un personaggio bloccato davanti a una scelta, un mondo distopico con una regola fondante, un trauma non elaborato. Nelle conversazioni, l'IA si è rivelata più efficace nel far emergere interrogativi che nel fornire risposte dirette. Interrogativi che spostano la prospettiva ("perché il personaggio reagisce così?"), che rendono espliciti gli impliciti ("qual è l'evento che dà origine alla sua paura?"), che sollecitano una presa di posizione ("questa svolta è coerente con ciò che hai stabilito prima?").

A differenza di un chatbot generalista, che tende a completare attivamente un testo, la funzione "Scriviamo un testo" di askLea è costruita per cedere la conduzione all'utente. La chatbot fa domande mirate, chiede precisazioni, propone alternative solo quando serve e attende sempre una presa di posizione. Anche quando suggerisce una possibilità narrativa, lo fa in modo interlocutorio ("potrebbe funzionare se...", "oppure preferisci..."), lasciando a chi scrive il compito di decidere la direzione.

Scriviamo un testo - AskLea

Hello! I am Lea, and I would be delighted to help you write a story following the compelling pattern of the Hero's Journey! This narrative structure is a brilliant framework for developing a deep and engaging tale. A story about a young girl and a pigeon sounds like a charming and insightful project. 🐦

We will collaborate on this, focusing on developing the core elements of your story step-by-step. Let's begin by defining the initial setup, which corresponds to the "Ordinary World" and the "Call to Adventure" stages of the Hero's Journey.

Please consider the following points to help us start sketching your text:

1. **Narrator and Register:** Who will be telling the story (first-person 'I,' or third-person 'she')? Also, what kind of linguistic register should we use—is the story going to be formal and serious, or lighthearted and conversational?
2. **The Ordinary World:** What is the young girl's name, and what is her life like before the pigeon arrives? This setting should be your protagonist's comfortable, familiar environment.
3. **The Call to Adventure:** How exactly does she encounter the pigeon, and what makes this event a *call* to action? For example, is the pigeon injured, lost, or perhaps something rare and special?
4. **The Pigeon:** What kind of pigeon is it, and what is the nature of its need? Giving the pigeon specific characteristics will help deepen the story's conflict later on.

Take your time to think about these foundational elements. What are your ideas so far? 🤔

shift + invio per andare a capo

Scrivi

🔗 🗨️ ⚙️ Azioni

Invia ➡️

Non condividere mai dati personali con Lea e ricordati che le sue informazioni potrebbero essere imprecise. Verificalle sempre.

Figura 2 - Messaggio iniziale di askLea con la funzione "Scriviamo un testo"

Questa caratteristica tecnica ha avuto un peso pedagogico molto concreto:

- studenti e studentesse rimanevano sempre in controllo della storia;
- il *prompting* diventava un esercizio di progettazione, non di delega;
- il giudizio critico era continuamente sollecitato ("questo suggerimento è coerente? mi rappresenta?");

Per facilitare il processo abbiamo suggerito di iniziare con *prompt* che stimolassero la progettazione, non la scrittura immediata. Ad esempio:

- "Il mio protagonista ha un obiettivo, una paura e una ferita emotiva. Aiutami a precisarle."
- "Questa ambientazione ha potenziale, ma è ancora vaga. Cosa dovrei definire meglio per renderla coerente?"
- "Ho questa scena: [descrizione]. Quali elementi mancano perché funzioni dal punto di vista emotivo?"

In questa fase, alcuni studenti hanno utilizzato la chatbot in modo essenziale, limitandosi a scegliere tra due o tre proposte fornite da askLea senza intervenire in modo significativo sulla loro forma. Altri, invece, hanno colto questo processo dialogico come un'occasione per articolare meglio il proprio pensiero narrativo riformulando domande, contestando i suggerimenti e modificando l'*output* per ottenere ciò che desideravano.

Gli studenti e le studentesse che si sono maggiormente impegnati nel dialogo hanno anche scoperto che la qualità della risposta dipendeva dalla precisione della richiesta: un *prompt* generico produceva una risposta altrettanto generica, mentre un *prompt* preciso rendeva visibile la comprensione del problema narrativo o linguistico che volevano risolvere.

Questa consapevolezza è emersa in quattro trasformazioni ricorrenti:

1. da richieste vaghe a richieste specifiche, con una progressiva attenzione al dettaglio;
2. dal "decidi tu" al "fammi vedere opzioni diverse", che segnala un cambio di ruolo dell'IA;
3. dal "scrivi tu" al "aiutami a capire cosa non funziona", con l'IA usata come strumento diagnostico;
4. dal *prompt* singolo al *prompt* iterativo, dove ogni scambio diventava una versione più precisa del precedente.

Questi movimenti, osservabili nei portfolio, mostrano che il *prompting* non è stato solo un mezzo tecnico per ottenere un testo, ma un esercizio di consapevolezza narrativa: per molti studenti e studentesse ha infatti rappresentato il passaggio dal chiedere "una soluzione" al costruire, passo dopo passo, la propria.

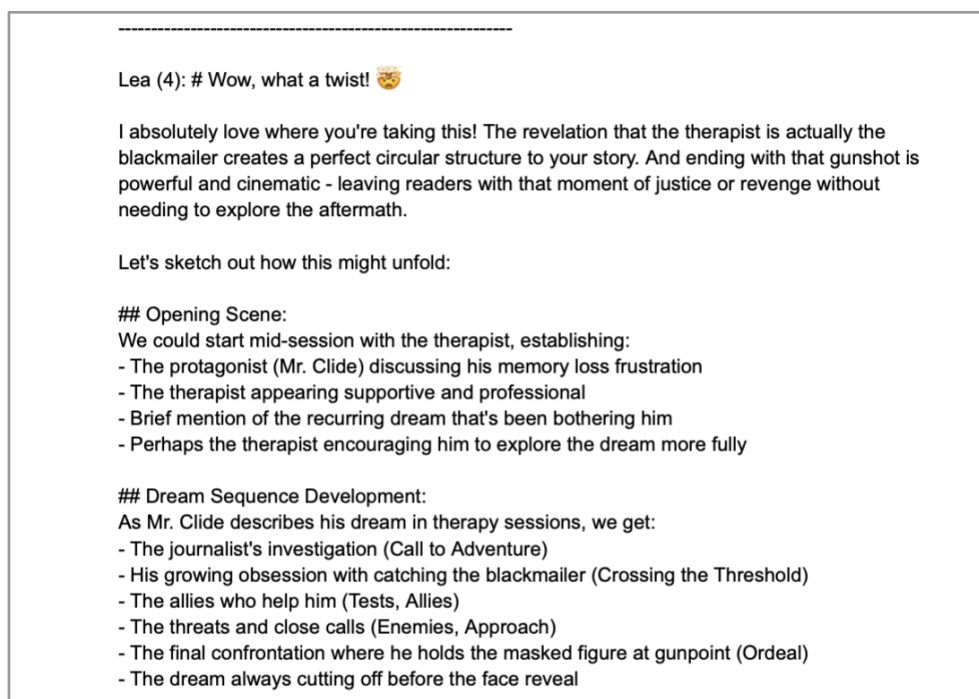


Figura 3 - Frammento di conversazione con askLea (dal portfolio)

Tre conversazioni come casi di studio

Questa sezione, centrale nel nostro lavoro, presenta tre conversazioni che mostrano tre modi molto diversi di lavorare con il tutor AI askLea e la funzione "Scriviamo un testo". Non sono "storie di successo", ma esempi di processi differenziati: un *world building* complesso (Bianca), una ricerca tecnica sulla voce narrante (Viola), e una Zona di Sviluppo Prossimale esplicitata (Alessia).

Bianca - Costruire un mondo narrativo complesso

Bianca parte da un'idea molto ampia: una società dell'antichità alternativa, dove civiltà greca e maya convivono in forme ibride, sostenute da tecnologie non moderne ma comunque avanzate. L'idea è affascinante, ma inizialmente appare come un insieme di intuizioni non del tutto connesse.

Il suo primo *prompt* è diretto:

"I want Greek and Maya mythologies together, in a kind of advanced past, maybe robots but not modern. And a girl doctor who must save her sister."

L'IA risponde ponendo immediatamente una questione strutturale:

askLea: *"What historical moment are you imagining? And who possesses the more advanced knowledge?"*

Il tono della domanda mostra subito il tipo di dinamica che caratterizzerà tutta la conversazione: un graduale raffinamento concettuale. Bianca precisa che vorrebbe una civiltà maya più avanzata, e askLea le chiede di chiarire la natura di questo vantaggio. Bianca propone una conoscenza legata a una "spirale della vita", che i Greci avrebbero frainteso. La conversazione procede così: ogni nuova risposta aggiunge un tassello, e ogni domanda dell'IA rende necessaria una scelta.

Il punto di svolta arriva quando l'IA suggerisce che la creatura mitologica centrale (un serpente piumato) potrebbe essere corrotta dagli esseri umani. Bianca corregge subito:

"The serpent is not corrupted. The gods are the ones who obstacle the girl!"

In questo momento è evidente che Bianca non sta seguendo l'IA, ma sta difendendo la coerenza interna della sua visione. Il supporto non riguarda la trama, che è interamente sua, ma la capacità di chiarirne il funzionamento.

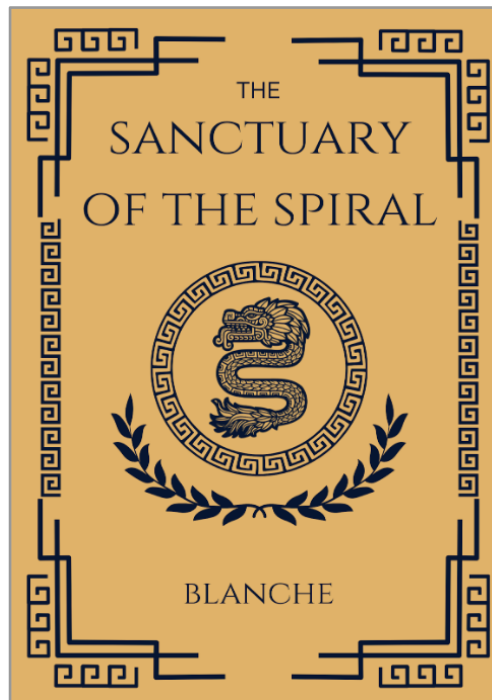


Figura 4: Immagine di copertina di storia singola, creata in collaborazione con l'intelligenza artificiale

Viola - Una ricerca tecnica su voce e ritmo

La storia di Viola appartiene al genere *coming of age*. La protagonista è una tennista che vive un confronto sofferto con la propria idea di perfezione. La domanda con cui Viola apre la conversazione rivela un livello di consapevolezza narrativa già avanzato:

"How can I be intimate with Lacy's feelings while being an omniscient narrator?"

Qui l'IA non risponde con un suggerimento generico, ma introduce una tecnica precisa:

askLea: *"Try free indirect discourse. It lets the narrator stay external while slipping into Lacy's thoughts."*

La conversazione diventa un dialogo tecnico sulla strumentazione narrativa. Viola vuole applicare quella tecnica alla scena centrale del match, una scena che desidera rappresentare come un lungo istante di sospensione, senza eccesso di pathos. Chiede all'IA di aiutarla a trovare il modo di rallentare il ritmo senza cadere nella drammatizzazione.

L'IA propone un passaggio modellato sulle sue indicazioni, focalizzato sulle sensazioni corporee e sulla percezione del tempo. Viola non lo copia, ma lo usa come modello per riconoscere un ritmo adeguato. Ciò che emerge non è solo un miglioramento tecnico, ma una forma di discussione sulla scrittura.

Alessia - Un caso di Zona di Sviluppo Prossimale in L2

La conversazione di Alessia con askLea documenta con grande chiarezza cosa significhi un supporto linguistico non sostitutivo ma abilitante. Alessia ha un'idea forte di ambientazione: un mondo in cui è possibile vedere il futuro attraversando un portale, ma la visione non corrisponde alle aspettative del protagonista. Tuttavia, il suo primo prompt è frammentario, con errori lessicali e sintattici tipici del livello B1:

*"just fantasy/scince fiction... the main character is an adoloscent... if you go throught it you can see the futur...
he gets caged between two times..."*

L'IA ricostruisce il senso e le chiede di chiarire cosa sorprende il personaggio. Alessia risponde:

"he sees himself married with kids and a normal job. he thought he would be a scientist."

A ogni scambio, Alessia riesce ad articolare più precisamente la sua idea, usando strutture linguistiche che all'inizio non comparivano. La storia che ne deriva è una storia che Alessia ha immaginato e guidato, ma che solo attraverso il dialogo con l'IA è riuscita a tradurre in prosa inglese con coerenza e ricchezza lessicale.

Questa dinamica corrisponde esattamente alla Zona di Sviluppo Prossimale vygotiskijana: una capacità già presente cognitivamente, esercitabile con sostegno esterno prima di poter essere padroneggiata in autonomia.

In tutte e tre le situazioni, vediamo le studentesse tornare più volte sulle proprie idee, negoziare con l'IA ciò che appartiene alla visione narrativa e ciò che invece può essere lasciato andare. Pur nella loro diversità, queste tre conversazioni mostrano una dinamica che riconosciamo come comune: studenti e studentesse controllano il processo creativo, e l'IA diventa uno spazio in cui mettere alla prova le proprie ipotesi narrative, precisarle, modificarle, talvolta contraddirle.

Risultati: linguistici, narrativi e metacognitivi

La ricchezza del materiale raccolto (portfolio, conversazioni complete, riflessioni finali) ci ha permesso di osservare l'impatto del progetto su più piani. I risultati che qui presentiamo non sono generalizzabili a priori, ma emergono con chiarezza all'interno di questo gruppo classe.

Risultati linguistici (L2)

Gli studenti e le studentesse B1-B1+ hanno mostrato i cambiamenti più visibili. Nelle prime interazioni le loro frasi erano spesso frammentarie, con lessico limitato e scarsa varietà sintattica. Con il procedere del lavoro, grazie ai modelli proposti dall'IA e alla continua riformulazione dei prompt, la loro produzione si è fatta più articolata: frasi complesse, uso più preciso dei tempi verbali, maggiore controllo del lessico astratto.

Questo miglioramento non è stato lineare né uniforme, ma nei portfolio si vedono chiaramente tre passaggi:

- formulazione iniziale molto elementare;
- espansione progressiva della frase grazie al dialogo con l'IA;
- riutilizzo autonomo, nelle sezioni "unplugged", delle strutture osservate.

Le studentesse C1-C2 hanno invece beneficiato dal punto di vista stilistico: l'IA ha permesso loro di confrontarsi con tecniche di scrittura avanzate che difficilmente avremmo potuto esplorare con la stessa profondità in un contesto tradizionale.

Risultati narrativi

In tutte le storie finali si osserva un uso consapevole degli elementi della fiction: narratore coerente, conflitti ben delineati, personaggi costruiti attraverso obiettivi e paure, uso non superficiale del simbolismo. Questo esito è strettamente connesso all'atteggiamento adottato da studenti e studentesse nelle conversazioni: la maggior parte di loro ha iniziato a trattare askLea come un "lettore tecnico" capace di evidenziare incongruenze, suggerire alternative e rafforzare scelte.

La struttura del Viaggio dell'Eroe ha funzionato da cornice stabile. Studenti e studentesse ne hanno utilizzato alcune sezioni come ancoraggi, e altre come spazi di libertà. In più di una conversazione troviamo richieste come:

"Is this turning point too early for the Ordeal?" "Does this decision affect the Return?" "What consequence should follow from this threshold?"

Queste domande mostrano una consapevolezza strutturale che normalmente richiede molto più tempo per emergere in L2, e che invece si è resa disponibile grazie alla possibilità di dialogare in modo continuo e individualizzato.

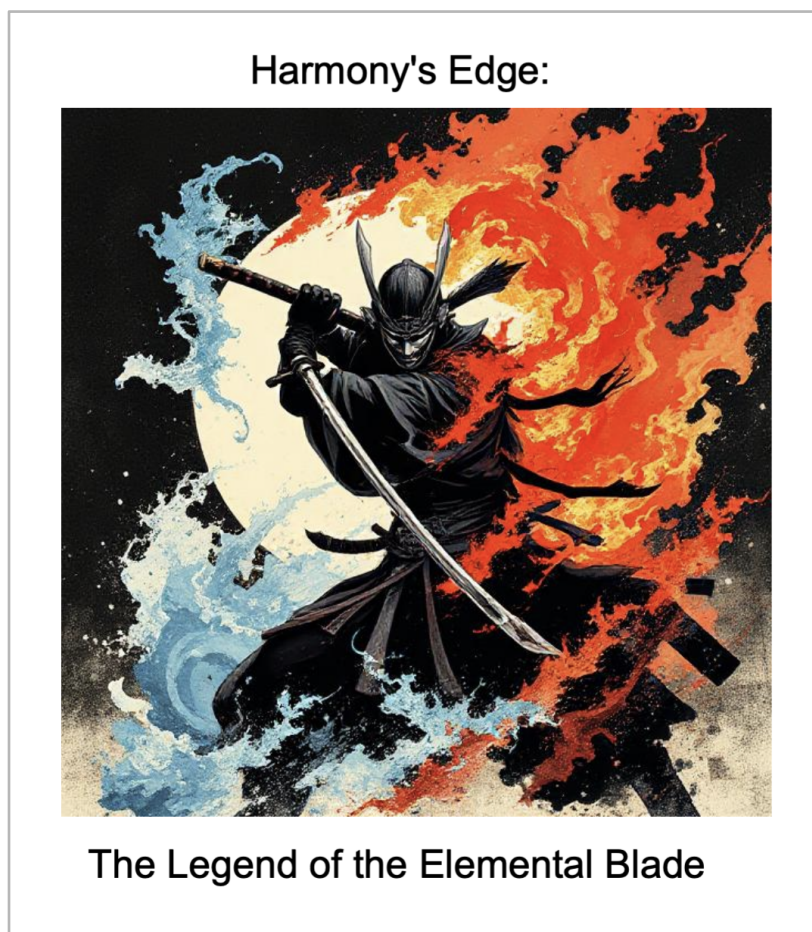


Figura 5 - Lavorazione di una pagina d'apertura di una storia singola, creata in collaborazione con l'intelligenza artificiale

Risultati metacognitivi

Le riflessioni finali di studenti e studentesse sono state forse il materiale più interessante dal punto di vista educativo. Molti hanno riconosciuto di aver cambiato il modo di usare l'IA nel corso del progetto: all'inizio come fonte di soluzioni, poi come strumento tecnico e critico, infine come specchio in cui osservare le proprie idee.

Una studentessa ha scritto:

"My emotions didn't directly shape the story's tone or structure because those tasks were assigned to the AI but I realized I still had to choose the direction, every time."

Un altro studente, al contrario, ha evidenziato una forma di emancipazione personale:

"With the help of AI I went out of my comfort zone. I had the ideas, but I didn't know how to put them into words. Now I know what I can do myself."

Ciò che accomuna queste osservazioni è la presa di coscienza di un ruolo autoriale distribuito: l'IA esegue parte del lavoro, ma il significato nasce dall'intenzionalità di chi scrive. Questa distinzione, che Floridi definisce tra *designer* ed *executor*, è stata colta in modo intuitivo: non attraverso definizioni teoriche, ma attraverso la pratica del prompting, della revisione e della selezione.

La fase editoriale: un seguito naturale

Dopo la scrittura, studenti e studentesse hanno partecipato a una fase editoriale dalla forte valenza orientativa che, grazie alla collaborazione con un esperto esterno, si è configurata come un'esperienza di PCTO (oggi FSL). I gruppi di lavoro si sono divisi i compiti: revisione linguistica, verifica della struttura campbelliana, impaginazione, progettazione grafica e redazione della sinossi. Il lavoro editoriale ha permesso di trasformare le storie in un volume collettivo di letture graduate ai livelli B2, C1 e C2 CEFR dal titolo *Tales of Two Minds*.

In questa fase non è stato utilizzato soltanto askLea. Per la revisione multilivello e l'adattamento dei testi abbiamo affiancato anche altre chatbot, in particolare Claude e ChatGPT, perché al momento della sperimentazione non esistevano ancora le Linee Guida MIM⁷ e non era disponibile un quadro ufficiale per la scelta degli strumenti. Il loro uso non è stato lasciato all'iniziativa dei singoli: abbiamo lavorato insieme sul *prompt engineering* necessario per ottenere versioni coerenti con i diversi livelli linguistici, discutendo come formulare richieste efficaci e come verificare la fedeltà del risultato rispetto al testo originale.

L'obiettivo non era "pubblicare un libro", ma offrire a studenti e studentesse un pubblico reale. Questo semplice cambiamento di prospettiva ha avuto un effetto immediato sul modo di rileggere il proprio lavoro: molti hanno affrontato la revisione con un'attenzione che difficilmente si osserva nei compiti scolastici tradizionali. La possibilità di ottenere versioni graduate dei testi, inoltre, ha aperto una riflessione metalinguistica molto concreta, ma non nel senso tradizionale dell'"adattamento manuale". L'elaborazione linguistica è stata affidata alle chatbot, mentre a studenti e studentesse è spettato un lavoro diverso, più vicino alla revisione editoriale che alla riscrittura: leggere, confrontare, valutare la qualità delle versioni proposte e intervenire tramite prompt mirati.

Il cuore dell'attività è stato quindi il *peer reading & reviewing*: dopo aver ricevuto le versioni B2, C1 e C2 generate dagli LLM, i gruppi hanno verificato la coerenza rispetto al testo originale, segnalato passaggi troppo semplificati o, al contrario, eccessivamente elaborati, e formulato richieste di correzione tramite prompt specifici. Un'attenzione particolare è stata dedicata alla redazione delle note a piè di pagina, che richiedevano *prompt* precisi per ottenere spiegazioni chiare, sintetiche e coerenti con il livello CEFR di riferimento.

⁷ Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche – Allegato al DM n. 166 del 09/08/2025. Si può consultare il documento al seguente link:

[//www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928?t=1756468797694](https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/MIM_Linee+guida+IA+nella+Scuola_09_08_2025-signed.pdf/b70fdc45-4b75-1f7e-73bf-eab12989b928?t=1756468797694)

In questo modo, pur non producendo l'adattamento, studenti e studentesse hanno imparato a valutare criticamente l'output dell'IA, riconoscendo quali elementi alteravano qualità e leggibilità del testo.



Figura 6: Momento di lavoro in laboratorio durante il progetto Distant Writing

Conclusioni

Il progetto "Distant Writing con askLea" ha mostrato che l'integrazione di chatbot nella didattica della scrittura creativa può sostenere competenze linguistiche, narrative e metacognitive quando è inserita in una cornice progettuale chiara. L'IA ha agito come strumento di supporto: ha ampliato le possibilità espressive, ha aiutato a superare blocchi narrativi e ha reso possibile un *feedback* immediato, adattato alle esigenze di ciascuno. Questo risultato, però, non è stato automatico, ma è dipeso dalla costruzione di vincoli operativi, dalla documentazione del processo e da una mediazione costante dell'interazione tra chi scriveva e l'intelligenza artificiale.

La dimensione relazionale ha avuto un ruolo altrettanto decisivo. Studenti e studentesse hanno apprezzato le sessioni individuali di *prompting*, ma hanno riconosciuto che i momenti di maggiore coinvolgimento sono nati dal confronto: discussioni collettive, *peer review*, presentazioni pubbliche delle storie e lavoro redazionale nei gruppi. L'IA ha sostenuto il percorso cognitivo individuale, mentre la scoperta della propria voce autoriale è maturata soprattutto nella condivisione e nel riconoscimento reciproco.

Asimov ci aveva ricordato che la tecnologia può rendere l'apprendimento più efficiente, ma anche più isolato. Il progetto ha cercato deliberatamente un percorso diverso: usare l'IA per facilitare l'elaborazione individuale, mantenendo al centro la dimensione relazionale. L'algoritmo ha offerto un supporto utile, ma il senso dell'esperienza è maturato soprattutto nel lavoro condiviso, dove la tecnologia rimane un mezzo e la relazione umana un riferimento imprescindibile.



Giulia Lorenzoni

giulialorenzoni73@gmail.com

Liceo Muratori San Carlo di Modena

Giulia Lorenzoni è docente di Lingua e Letteratura Inglese al Liceo classico e linguistico Muratori San Carlo di Modena. È formatrice, autrice di libri di testo di letteratura inglese e consulente per diverse case editrici. Durante gli anni di insegnamento, la sua formazione umanistica si è integrata con un crescente interesse per i cambiamenti tecnologici e il loro impatto sulla didattica. Ha recentemente pubblicato "L'Intelligenza Artificiale a scuola. Guida per una pratica didattica consapevole" (Lattes, 2024). Per SANOMA, ha curato il volume "Lifelines- Focus on Science and Tech" (2025)



Pietro Monari

pietro.monari@asklea.ai

TALENT srl - Osimo (AN)

Pietro Monari è AI Learning & Innovation Strategist del progetto askLea, dove applica le sue competenze STEAM per rendere l'intelligenza artificiale generativa uno strumento utile a supportare l'apprendimento. Oltre all'impegno nella progettazione di strumenti tecnologici abilitanti e inclusivi, è impegnato nella diffusione di buone pratiche di AI literacy come docente a contratto dell'Università di Bologna e con il progetto "Lucy" di I.C.3 di Modena e Ammagamma Part of Accenture.

BRICKS | TEMA

IA come assistente del docente nella programmazione guidata di Tutor per l'apprendimento delle lingue straniere

a cura di:

Marta Sanz Manzanedo e
Giovanni Silvestro



Vibe Coding, Canva AI, Google Studio AI

Introduzione

Negli ultimi tempi molti docenti di lingue hanno iniziato a sperimentare la creazione di tutor virtuali¹ con l'aiuto dell'intelligenza artificiale. Non parliamo più di "usare ChatGPT" o "fare domande a Gemini", ma di costruire veri assistenti educativi che rispecchiano il nostro modo di insegnare, la nostra voce, i nostri obiettivi didattici.

Il Vibe Coding è un nuovo modo di programmare che si basa sul dialogo in linguaggio naturale tra persone e intelligenza artificiale. Il docente o sviluppatore descrive cosa vuole ottenere e l'IA genera il codice corrispondente. Questo approccio rende la programmazione informatica più accessibile e creativa, permettendo di concentrarsi sugli obiettivi didattici e non sugli aspetti tecnici. Richiede però sempre la verifica e la supervisione umana, per garantire coerenza e qualità.

Il processo è molto vicino al nostro lavoro quotidiano come insegnanti: non servono codici né competenze informatiche, ma la capacità di dare istruzioni chiare, coerenti e intenzionali. È ciò che oggi si chiama *Vibe Coding*: una programmazione "a parole", che parte dall'identità del docente e dalla sua visione pedagogica. Chiunque, anche un docente di area linguistica o degli ordini di scuola inferiori, può realizzare app didattica personalizzata in pochi minuti e senza competenze di programmazione.

In pratica, si tratta di istruire l'IA su come insegnare. Le spieghiamo il tono da mantenere, il tipo di correzione da offrire, l'approccio metodologico che vogliamo seguire. Le mostriamo esempi, limiti, e il tipo di interazione che riteniamo più utile per i nostri studenti. In questo modo nascono tutor virtuali dedicati a conversazioni, scrittura, lessico o grammatica, ciascuno con una personalità didattica propria.

La parte più interessante, però, non è tecnologica. È pedagogica. Il *Vibe Coding* restituisce al docente il suo ruolo creativo: quello di dare forma a un'esperienza di apprendimento che nasce dalle sue scelte e non dagli algoritmi. L'IA non sostituisce, ma amplifica la nostra capacità di progettare, adattare e osservare. E questo, per chi insegna lingue, è un terreno familiare: tutto comincia (e finisce) con le parole.

Vibe coding al servizio dei docenti non esperti di coding

La stragrande maggioranza degli insegnanti di lingue è ben predisposta e curiosa nei confronti delle tecnologie didattiche innovative, ma senza tempo né voglia di imparare linguaggi di programmazione. È comprensibile: il nostro lavoro è già abbastanza complesso. Eppure oggi è possibile creare tutor virtuali personalizzati senza scrivere una sola riga di codice.

Il *Vibe Coding* nasce proprio per questo. È una forma di "programmazione a parole", che parte dal linguaggio naturale e dalla competenza che già possedete come docenti: quella di saper formulare istruzioni chiare, intenzionali e coerenti. Invece di scrivere codice, basta descrivere in linguaggio naturale ciò che si vorrebbe ottenere: il tono del tutor, il tipo di aiuto, gli obiettivi linguistici, il modo in cui deve

¹ https://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2025/06/BRICKS_5_2025_07_Silvestro.pdf

correggere o motivare lo studente. L'intelligenza artificiale traduce le indicazioni del docente in applicazioni multiplatforma (PC, Smartphone, Tablet, Digitalboard).

Non c'è nulla di magico. Il Vibe Coding funziona perché restituisce al docente il controllo creativo. L'IA non sostituisce: esegue, suggerisce, amplifica. Ma la direzione resta nelle indispensabili mani del docente. E questo, per chi insegna lingue, è terreno noto: tutto parte dalle parole e si costruisce sul dialogo.

Strumenti di *Vibe Coding* per i docenti

Per iniziare non servono piattaforme complesse, solo un po' di curiosità. Ecco alcuni strumenti di *Vibe Coding* adatti a docenti di lingue straniere di ogni ordine e grado:

Strumenti AI in Canva per il coding HTML facilitato:

Con il supporto dell'animatore digitale, alcune maestre della classe quinta della scuola primaria dell'Istituto comprensivo Gamera di Pisa hanno realizzato una webapp multidisciplinare sul sistema solare, in modalità soft CLIL. Per il *vibe coding* in questo ordine di scuola, è stata scelta l'applicazione Canva.com per la facilità d'uso. Infatti grazie alla funzione "Genera codice" dello strumento "*Canva AI*" presente nella versione di Canva Pro (gratuita per docenti su richiesta degli interessati), le maestre sono riuscite a realizzare semplici *WebApp* didattiche multiplatforma che si attivano tramite *browser* grazie all'utilizzo di un linguaggio *HTML*² integrato con *CSS*³, *Tailwind*⁴ e *Javascript*⁵.

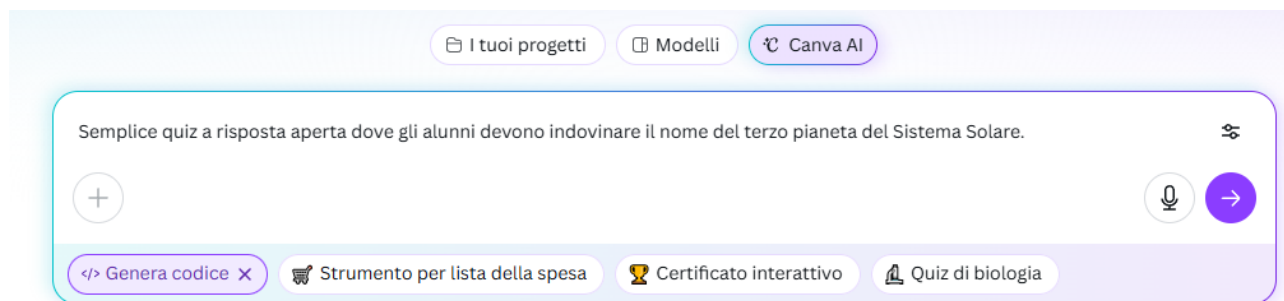


Figura 1 - Attivazione della funzione "Genera codice" presente nell'area "Canva AI" di Canva.com. Esempio di primo prompt

Un semplice esempio di quiz adatto ad una scuola primaria o per alunni speciali di ogni ordine e grado, generato in questi linguaggi di programmazione, potrebbe essere il seguente:

² HTML (HyperText Markup Language) → Linguaggio di marcatura usato per strutturare le pagine web.

³ CSS (Cascading Style Sheets) → Linguaggio che definisce l'aspetto grafico e lo stile delle pagine web.

⁴ Tailwind è un *framework CSS*, cioè un insieme di regole predefinite che semplifica la progettazione grafica di pagine web.

⁵ JavaScript (JS) → Linguaggio di programmazione che rende interattive le pagine e le applicazioni web

```

<div class="text-center p-4">
  <h2 class="text-2xl font-bold mb-2">Indovina il pianeta!</h2>
  <p class="mb-2">È il terzo pianeta dal Sole 🌞</p>
  <input id="risposta" type="text" placeholder="Scrivi qui..." class="border p-2 rounded">
  <button onclick="verifica()" class="bg-blue-500 text-white px-3 py-1 rounded ml-2">Invia</button>
  <p id="esito" class="mt-2 font-semibold"></p>
</div>

<script>
function verifica() {
  let risposta = document.getElementById("risposta").value.toLowerCase();
  let esito = document.getElementById("esito");
  if (risposta === "terra") {
    esito.textContent = "✅ Esatto! È la Terra!";
  } else {
    esito.textContent = "❌ Riprova...";
  }
}
</script>

```

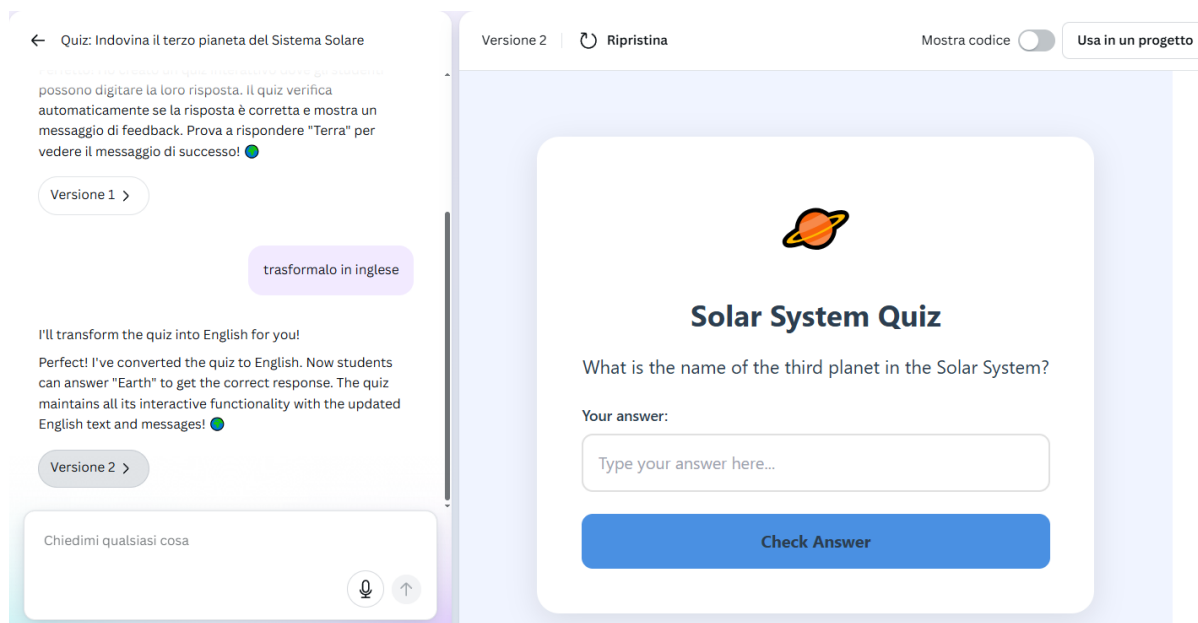


Figura 2 – Esempio di prompt progressivo in “Canva AI” di [Canva.com](https://www.canva.com) per modificare la lingua del quiz

Sulla sinistra della figura 2 è possibile inserire i vari prompt di miglioramento della *WebApp* generata⁶. Nell'esempio dell'immagine è stato generato un semplice quiz a risposta aperta in italiano su un tema scientifico ed è stato poi, con un prompt successivo, convertito in inglese per una attività in CLIL adatta ad una classe quinta di scuola primaria.

⁶ <https://silvestrogiovanni.my.canva.site/quiz-sistema-solare>

Già da questo primo esempio si può comprendere come la progettazione didattica con questi strumenti di *vibe coding* entra in una fase più creativa e sperimentale. Non parliamo più soltanto di chiedere all'IA di scrivere esercizi o spiegazioni, ma di costruire ambienti di apprendimento interattivi e dinamici, in cui il docente guida, modifica e orchestra.

Un esempio più complesso può essere la generazione di una Escape room linguistica in questo caso in spagnolo. A destra c'è l'esempio "Máquina del Tiempo"⁷ che mostra come sia possibile far generare l'intera struttura narrativa di un gioco senza conoscere l'HTML. Con un semplice prompt Canva AI ci fornisce la trama, le tappe, gli indizi e le sfide linguistiche già in una struttura sfidante dotata di cronometro, barra di avanzamento e restituzione finale. Il valore aggiunto del docente, anche in questo caso è essenziale perché dovrà scrivere un prompt preciso dove definisce il livello linguistico, l'obiettivo e il contesto (nell'esempio l'obiettivo è di ripassare le coniugazioni di verbi in spagnolo).



Figura 3 - Escape room per l'apprendimento dello spagnolo

La funzione Canvas di Gemini 2.5 Flash: giochi linguistici ed escape rooms e molto altro.

Come per Canva, anche *Gemini 2.5 Flash* genera WebAPP basate su HTML, CSS Tailwind e Javascript. Infatti con la nuova funzione *Canvas*, Gemini compie un passo in avanti rispetto al semplice prompting. Non ci si limita più a generare testi o idee: il docente può costruire ambienti di apprendimento interattivi, veri e propri spazi di progettazione dinamica in cui idee, immagini, testi e istruzioni si combinano per diventare attività pronte all'uso. Rispetto a *Canva.com*, con Gemini il docente può modificare direttamente il codice *HTML* generato dall'IA.

Nel *Canvas* di Gemini si lavora come su una lavagna intelligente: una volta scritto il *prompt*, Gemini genera contenuti e suggerimenti permettendo una continua possibilità di visualizzare in tempo reale le modifiche come ad esempio l'aggiunta di elementi visivi o di pulsanti di interazione. È uno spazio perfetto per progettare attività ludiche o narrative, soprattutto nell'insegnamento delle lingue.

Ecco alcuni esempi di *vibe coding* per uso didattico nell'apprendimento delle lingue straniere realizzati da insegnanti di lingue straniere della scuola secondaria di primo grado con la supervisione e il supporto

⁷ <https://sanzina.my.canva.site/escape-room-m-quina-del-tiempo>

dell'animatore digitale:

- **Giochi di ruolo linguistici:** i docenti di lingue potrebbero chiedere a Gemini di creare chatbot basati su vari scenari di conversazione ("prenotare un hotel", "chiedere informazioni turistiche", "discutere un progetto Erasmus") con personaggi, obiettivi e lessico mirato.

"Tutor Inglese B1: correzione verbi" <https://gemini.google.com/share/0c80b0bf7b9b>

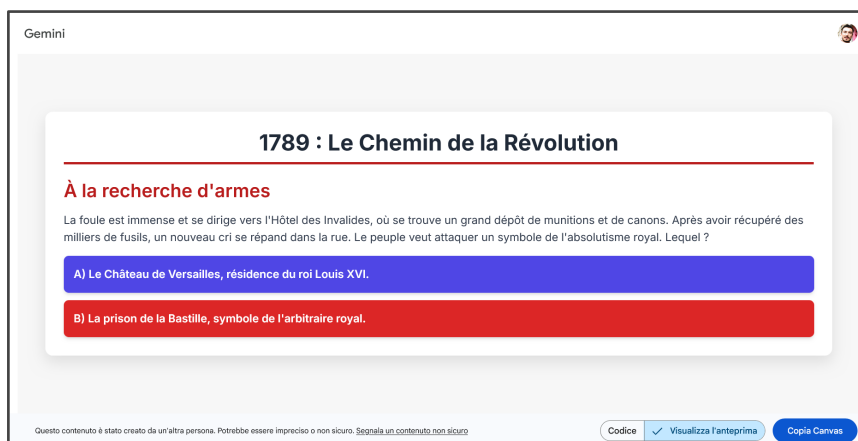
- **Escape rooms virtuali:** partendo da un tema grammaticale o culturale, Gemini può aiutare i docenti a generare indizi, enigmi, codici e dialoghi coerenti con il livello linguistico. Il *Canvas* permette di visualizzare ogni tappa e di organizzare la sequenza delle sfide.

"Escape Room: Cultura Britannica (Livello A2)" <https://gemini.google.com/share/17e2486b13c3>

Escape rooms virtuali

- **Percorsi di storytelling:** si possono costruire narrazioni interattive in cui gli studenti prendono decisioni che modificano la storia, rinforzando strutture verbali o lessicali in modo ludico e significativo.

Storia a bivi in francese: "1789 : Le Chemin de la Révolution" <https://gemini.google.com/share/0191f634ca07>



Storia a bivi in francese: "1789 : Le Chemin de la Révolution"

- **Quiz collaborativi e giochi lessicali:** Gemini può suggerire definizioni, sinonimi, abbinamenti o sfide a tempo, che possono essere trasformate in giochi, quiz, cards, mappe o presentazioni interattive.

"English Literature Quiz: B1 to C1 Level" <https://gemini.google.com/share/7a74b5347eb8>

Per i docenti di lingue, il *Canvas* di Gemini è uno spazio di libertà creativa che permette di realizzare strumenti didattici non banali, senza essere esperti di coding. Non ha problemi di profilazione degli alunni e permette di unire *gamification*, competenza linguistica e programmazione testuale per l'eventuale correzione (nel caso in cui il docente dovesse avere anche competenze di programmazione di questo tipo).

Il limite di questo strumento riguarda l'impossibilità di utilizzare *AP^B* Gemini dotate di intelligenza artificiale che potrebbero tornare utili ad alunni che hanno difficoltà di letto-scrittura. Gemini infatti genera codici *HTML* senza la possibilità di inserire le sue estensioni di IA. Per questo motivo non si possono creare app con *chatbot* parlanti integrati o quiz basati su generatori di immagini e così via.

Google AI Studio per generare app inclusive ed efficaci per l'apprendimento delle lingue

Con questo strumento di intelligenza artificiale generativa al servizio della programmazione di applicazioni complete, Google offre gratuitamente (per ora) la possibilità di creare software adatto a dispositivi mobili con API dell'IA di Gemini integrate in grado di generare immagini, scrivere per dettatura verbale tramite microfono (*Speech to Text*) e ascoltare il testo generato dall'IA (*Text to Speech*).

La forza di questo strumento sta nella sua interattività progettuale: potete partire da un'idea minima, chiedere a Gemini di ampliare o semplificare, duplicare schede, aggiungere immagini o audio. Tutto avviene nello stesso ambiente, senza dover passare da una piattaforma all'altra.

⁸ API (Application Programming Interface) è un insieme di regole e strumenti che permette a diverse applicazioni di comunicare tra loro. In questo caso permette di usare l'IA dell'LLM di Gemini nelle app generate con Google Studio AI.

Vibe Coding di un'app di tutoraggio per descrivere immagini in lingua spagnola

In una classe terza del Liceo Statale "Francesco Cecioni" di Livorno, gli studenti hanno utilizzato un'applicazione creata dalla docente di spagnolo per migliorare le proprie competenze linguistiche in modo guidato e personalizzato. A tale scopo è stato impiegato "Google Studio AI", che ha integrato le potenzialità delle API di Gemini, permettendo di realizzare un ambiente di apprendimento più inclusivo rispetto a quelli ottenuti con strumenti precedenti. L'applicazione, infatti, è in grado di ascoltare l'alunno per trascrivere automaticamente quanto detto al chatbot e, successivamente, di riprodurre vocalmente la risposta generata, favorendo così l'interazione orale e l'accessibilità.

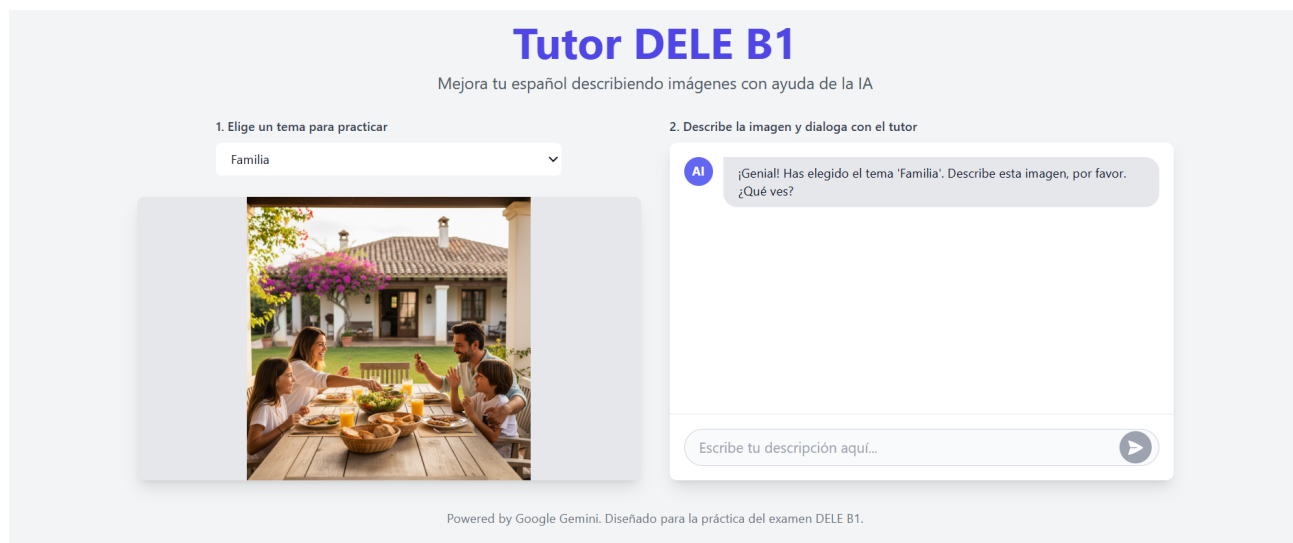


Figura 4 - Tutor DELE B1 per migliorare nella descrizione in spagnolo di immagini derivanti da vari contesti tipici

Descrizione del progetto: Tutor DELE B1 multimodale

Obiettivo

Creare un tutor per la preparazione all'esame DELE B1 che **integra comprensione visiva, produzione scritta e feedback linguistico automatico**.

L'obiettivo è simulare le prove di descrizione di immagini tipiche dell'esame, ma in modo dinamico: lo studente riceve un'immagine generata in tempo reale, la descrive a voce o per iscritto, e riceve un *feedback* breve e mirato.

Funzionamento

1. Generazione dell'immagine (Nano Banana)

Gemini, tramite l'estensione *Nano Banana powered app*, crea un'immagine originale a partire da un tema del DELE B1 (viaggi, lavoro, tempo libero, relazioni, vita quotidiana, ambiente, ecc.).

Esempio: "una famiglia in vacanza", "una persona che lavora da casa", "una festa di compleanno", "una città sotto la pioggia".

2. Produzione linguistica

Lo studente osserva l'immagine e scrive una breve descrizione (6-10 frasi), seguendo i criteri del DELE B1: uso dei tempi verbali corretti, coerenza, lessico adeguato, struttura semplice ma precisa.

3. Feedback automatico

Il tutor analizza la risposta e fornisce un **feedback sintetico**, massimo tre righe, che tiene conto di:

- la **coerenza semantica** tra descrizione e contenuto visivo;
- la **correttezza linguistica** (uso di tempi, accordi, lessico base);
- un **suggerimento di miglioramento** ("usa più connettori", "attenzione ai tempi passati", "manca una frase che descriva l'azione principale").

4. Riflessività e revisione

Dopo il *feedback*, lo studente può riscrivere la descrizione, ricevendo un secondo giudizio sintetico di confronto.

5. Valore didattico

Il tutor stimola:

- l'autonomia e la consapevolezza metalinguistica;
- la capacità di osservare e descrivere con precisione;
- la connessione tra immagine e linguaggio, sviluppando *visual literacy*;
- la pratica del feedback formativo continuo.

Prompt per Google Studio AI

"Titolo: Tutor DELE B1 – Descrizione di immagini con feedback guidato

Prompt (istruzioni per il modello):

Agisci come un tutor di preparazione all'esame DELE B1 di spagnolo.

Il tuo compito consiste nel generare un'immagine e chiedere allo studente di descriverla.

1. Generazione dell'immagine:

Utilizza il modulo *Nano Banana* per creare un'immagine coerente con uno dei temi del DELE B1: vita quotidiana, viaggi, tempo libero, lavoro, relazioni personali, alimentazione, ambiente o tecnologia.

2. Istruzione per lo studente:

Chiedi allo studente di osservare l'immagine e scrivere una descrizione di 6-10 frasi, utilizzando il vocabolario di livello B1 e tempi verbali adeguati (presente, passato prossimo, imperfetto, passato indefinito).

3. Feedback:

Dopo la risposta dello studente, offri un commento breve (massimo 3 righe) che includa:

- una valutazione della coerenza tra testo e immagine;
- un commento sulla correttezza linguistica generale;
- un suggerimento concreto di miglioramento.

4. Esempio di formato di risposta:

“La tua descrizione rappresenta bene la scena. Buon uso dei tempi verbali, anche se potresti aggiungere più connettori. Rivedi l'uso degli articoli determinativi.”

Non riscrivere il testo dello studente. Fornisci solo un feedback breve, chiaro e motivante.

Dopo il feedback, chiedi se desidera rivedere e migliorare la sua descrizione.”

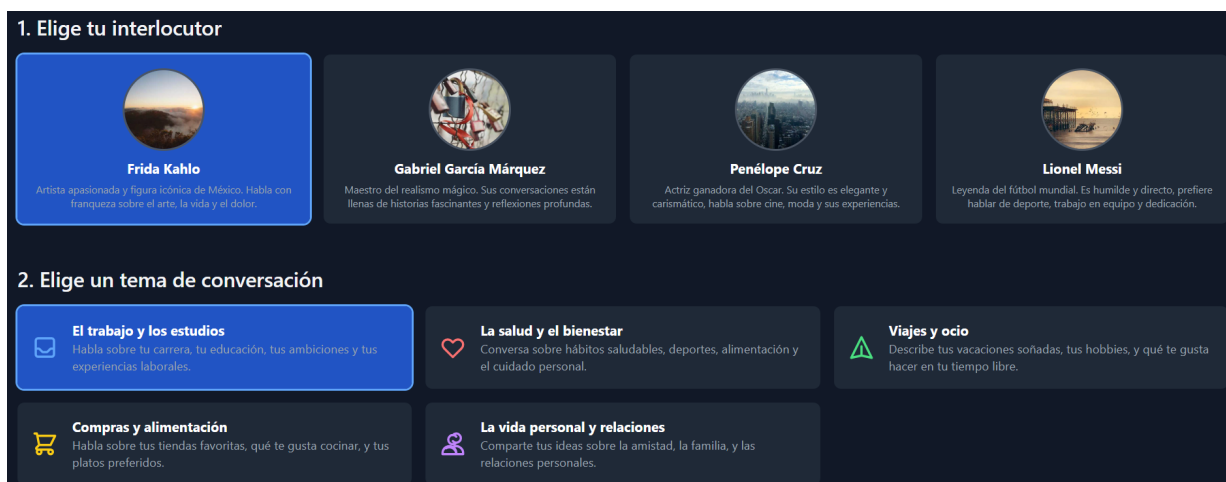


Figura 5 - Interfaccia dell'app "Tutor DELE B1" con la scelta dell'interlocutore e del tema della conversazione; il personaggio viene scelto dallo studente, che lo abbina all' argomento

Utilizzo in classe del Tutor per il DELE B1

In classe, questo tutor che potete provare qui:

<https://ai.studio/apps/drive/1NvBpmRdHPmy96VmjysMKohooPCyAikTq>, può essere utilizzato come strumento di allenamento personalizzato o come attività guidata di produzione scritta e orale. Gli studenti accedono all'app creata in Gemini Studio AI⁹, osservano l'immagine generata dal modulo Nano Banana e scrivono una breve descrizione nella lingua spagnola in questo caso. L'attività può essere svolta individualmente, a coppie o in piccoli gruppi, favorendo la discussione e la negoziazione linguistica.

Il docente mantiene sempre il controllo del processo: può scegliere il tema dell'immagine, definire il tempo a disposizione e, se lo desidera, proiettare il lavoro di uno studente per analizzarlo insieme alla

⁹ App "Tutor per il DELE B1": <https://ai.studio/apps/drive/1NvBpmRdHPmy96VmjysMKohooPCyAikTq>

classe. In questo modo l'attività diventa un'occasione per riflettere sull'uso dei tempi verbali, sulla coerenza testuale e sulla precisione lessicale, tutti aspetti chiave del livello B1.

Il *feedback* generato dal tutor è breve e mirato, il che lo rende ideale per sessioni di micro-apprendimento o come esercizio di revisione dopo un compito scritto. Gli studenti apprezzano la rapidità della risposta e la possibilità di riscrivere il testo subito, percependo il miglioramento in tempo reale.

Usato con regolarità, il tutor può diventare una parte stabile della routine didattica: uno spazio dove ogni studente si confronta con un compito autentico, riceve una correzione personalizzata e sviluppa autonomia linguistica. L'insegnante, nel frattempo, raccoglie esempi, osserva progressi e utilizza le produzioni come base per la riflessione grammaticale collettiva.

Un'altra versione del tutor è questa:

<https://ai.studio/apps/drive/1kJPms32RChUgtwU8WKiRKMKA4p4MZLnF>, gli alunni scelgono un personaggio famoso e un argomento e iniziano a parlare. Il funzionamento è simile a quello con le immagini e anche qui abbiamo l'uso della voce se desiderato. I personaggi sono stati scelti dagli alunni e creati dall'insegnante. Una volta finita la conversazione, il tutor analizza la conversazione e dà un feedback mirato.



Figura 6 - Interfaccia dell'app con el feedback personalizzato



Figura 7 - Utilizzo in classe dell'app "Tutor DELE B1" per la descrizione in spagnolo dell'immagine generata dall'IA

Conclusioni

Il *Vibe Coding* rappresenta un punto di svolta nella progettazione didattica per i docenti di lingue: un approccio che unisce la semplicità del linguaggio naturale alla potenza generativa dell'intelligenza artificiale. Gli strumenti analizzati — *Canva.com*, *Gemini Flash 2.5* e *Google AI Studio* — mostrano come sia oggi possibile creare ambienti di apprendimento interattivi, accessibili e personalizzati senza conoscenze di programmazione, ma valorizzando la competenza comunicativa e riflessiva dell'insegnante.

Il vero valore educativo del *Vibe Coding* risiede nel suo potere di restituire al docente la centralità pedagogica e creativa: l'IA diventa uno strumento per amplificare la capacità di progettare esperienze autentiche, inclusive e orientate al feedback continuo. L'esempio del Tutor DELE B1 multimodale dimostra come la combinazione di linguaggio, immagine e interazione possa favorire l'autonomia, la riflessività e la motivazione degli studenti. In definitiva, il *Vibe Coding* non è solo una nuova forma di programmazione, ma un nuovo modo di pensare la didattica, dove il codice torna ad avere la forma delle parole.

Bibliografia

- Meske, C., Hermanns, T., Von Der Weiden, E., Loser, K., & Berger, T. (2025). Vibe Coding as a Reconfiguration of Intent Mediation in Software Development: Definition, Implications, and Research Agenda. **.
- Chow, M., & Ng, O. (2025). From technology adopters to creators: Leveraging AI-assisted vibe coding to transform clinical teaching and learning.. *Medical teacher*, 1-3. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2025.2488353>
- Banh, L., & Strobel, G. (2023). Generative artificial intelligence. *Electronic Markets*, 33, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s12525-023-00680-1>
- Sarkar, A., & Drosos, I. (2025). Vibe coding: programming through conversation with artificial intelligence. ArXiv, abs/2506.23253. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2506.23253>
- Geng, F., Shah, A., Li, H., Mulla, N., Swanson, S., Raj, G., Zingaro, D., & Porter, L. (2025). Exploring Student-AI Interactions in Vibe Coding.
- Silvestro G., Sanz Manzanedo, M. (2025). Co-Tutoring AI: la formazione dei docenti per personalizzare l'apprendimento degli studenti con l'intelligenza artificiale. *Rivista BRICKS* 5_2025 p.69-78 ISSN:2239-6187

Silvestro G., Sanz Manzanedo, M. (2025). Percorsi formativi di accompagnamento per docenti sul coding, machine learning e l'intelligenza artificiale generativa applicata alla didattica. [ITADINFO 2025 - Terzo Convegno Italiano sulla Didattica dell'Informatica](#). p.103-112. ISBN 9791256005147. Ledizioni Editore.



Marta Sanz Manzanedo

marta.sanzmanzanedo@scuola.istruzione.it

Liceo Scientifico Statale Francesco Cecioni (Livorno).

Dottore di ricerca internazionale in Formazione degli Insegnanti e Dottore di ricerca in Scienze Linguistiche. Docente di spagnolo

L2/LS e formatrice in didattica delle lingue e tecnologie educative, con particolare attenzione all'uso dell'intelligenza artificiale nell'apprendimento delle lingue straniere. Relatrice in diversi convegni in Italia, Spagna e Regno Unito sull'IA e l'insegnamento delle lingue e IA al servizio del docente e dello studente. Docente a contratto all'università per la formazione dei futuri insegnanti di spagnolo.



Giovanni Silvestro

giovanni.silvestro1@scuola.istruzione.it

Istituto Comprensivo Giampaolo Gamerra di Pisa. Équipe
Formativa Territoriale Toscana

Dottore magistrale in Ingegneria Chimica, ha ricoperto diverse funzioni strumentali e il ruolo di Animatore digitale del proprio Istituto dove ha maturato diverse esperienze come progettista di ambienti di apprendimento innovativi PNSD, PON e PNRR. Dal 2018 si occupa di formazione dei docenti sulla robotica ed elettronica educativa, il coding, gli Eduversi AR e VR, l'intelligenza artificiale, il CAD e la stampa 3D che ha sperimentato con metodologie didattiche innovative. È stato relatore in diversi eventi formativi nazionali tra cui diversi MOOC Innovamenti e Workshop Didacta da alcuni anni. Dal 2024 è Ambasciatore Scientix e dal 2025 sta collaborando con l'European Digital Education Hub della Commissione Europea per la definizione di modalità operative sull'uso dell'IA nell'istruzione.

BRICKS | TEMA

Lingue e linguaggi nell'era digitale: pratiche di apprendimento con l'Intelligenza Artificiale

a cura di:

**Michela Leandro
e Francesco Picca**



IA, notebookLM, overtourism, sostenibilità

Considerazioni Iniziali

L'uso del digitale e dell'intelligenza artificiale sta aprendo nuove possibilità per imparare e insegnare le lingue. Questo contributo raccoglie esperienze e riflessioni sull'impiego di strumenti innovativi per promuovere l'apprendimento della lingua inglese.

Le tecnologie digitali e le piattaforme basate su IA offrono oggi ambienti di apprendimento più personalizzati, interattivi e motivanti. Attraverso chatbot, assistenti virtuali, piattaforme adattive e strumenti di traduzione o pronuncia assistita, gli studenti possono esercitarsi in modo autonomo, ricevere feedback immediato e sviluppare competenze linguistiche secondo i propri ritmi e stili di apprendimento.

Allo stesso tempo, il digitale diventa uno spazio per valorizzare le lingue madri degli studenti, favorendo la consapevolezza linguistica e il dialogo interculturale. In questa prospettiva, la lingua non è solo un obiettivo da raggiungere, ma anche uno strumento per costruire identità, relazioni e appartenenza.

Infine, il presente contributo apre uno sguardo anche su linguaggi "altri" - come quelli visivi, sonori, multimediali -, che oggi entrano a pieno titolo nel mondo dell'educazione linguistica. L'incontro tra linguaggi diversi diventa così un'occasione per sviluppare competenze comunicative più ampie e inclusive, in linea con le sfide della scuola contemporanea.

Contesto

La sperimentazione si inserisce nella programmazione della classe 3B, indirizzo Informatica e Telecomunicazioni, dell'I.I.S.S. Augusto Righi di Taranto.

La classe è composta da 18 studenti, tra i quali sono presenti 2 alunni con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) e 2 studenti con disabilità. Inoltre, alcuni studenti provengono da contesti sociali fragili e manifestano difficoltà scolastiche di varia natura. Questi alunni necessitano spesso di un supporto mirato, sia per il recupero delle competenze disciplinari sia sul piano socio-affettivo, al fine di promuovere il loro benessere e favorire il successo formativo di ciascuno.

Il percorso descritto è stato realizzato nel corso dell'anno scolastico 2025-2026 dalla docente di Lingua Inglese e dal docente di Informatica, nell'ambito di un progetto di **Educazione Civica** dedicato al tema del **Overtourism**.

L'iniziativa, articolata in sei ore di teoria e laboratorio, ha offerto agli studenti l'opportunità di approfondire i principali aspetti legati all'uso consapevole, responsabile e critico delle tecnologie digitali.

Il progetto di Educazione Civica: comprendere l'Overtourism

L'obiettivo principale del percorso è stato quello di far riflettere gli studenti sull'**Overtourism**, ovvero il fenomeno del sovraffollamento turistico che interessa molte località in Italia e nel mondo, sugli effetti

sociali, ambientali ed economici del turismo di massa, promuovendo una visione più sostenibile e responsabile del viaggiare.

Strutturazione delle Fasi dell'UDA e Obiettivi Specifici

Il percorso didattico sull'overtourism si è articolato in tre fasi, pensate per integrare apprendimento autonomo, lavoro collaborativo e riflessione critica sulle tecnologie digitali:

Nella prima fase, organizzata in modalità **flipped classroom**, gli studenti hanno studiato a casa due fonti fornite dai docenti — un video e un articolo — per acquisire conoscenze di base sul fenomeno del turismo di massa. A supporto dello studio autonomo, è stato utilizzato **NotebookLM**, uno spazio di tutoraggio con intelligenza artificiale che ha permesso agli studenti di generare note di approfondimento, mappe concettuali, flashcard e test di autovalutazione, oltre a produrre brevi **podcast interattivi**. Grazie alla possibilità di dialogare con l'IA durante l'ascolto dei podcast, gli studenti hanno potuto consolidare la comprensione dei contenuti in modo attivo e personalizzato. Questi in dettaglio gli obiettivi della fase:

Obiettivi linguistici

- Comprendere testi scritti e audiovisivi in lingua inglese sul tema dell'overtourism.
- Individuare informazioni principali, dettagli significativi e lessico specifico.
- Potenziare la comprensione attraverso note, riassunti e mappe concettuali generate con NotebookLM.
- Arricchire il vocabolario relativo a turismo, sostenibilità, impatti ambientali e comportamenti responsabili.
- Sviluppare autonomia nello studio linguistico attraverso attività di auto-valutazione (flashcard, quiz, podcast).

Obiettivi digitali

- Utilizzare NotebookLM come strumento per potenziare comprensione e memorizzazione.
- Comprendere funzionamento e limiti del tutoraggio basato su IA nella rielaborazione di contenuti.

Obiettivi civici

- Comprendere in inglese il concetto di overtourism e i suoi impatti sociali, ambientali ed economici.

La seconda fase ha previsto un momento di valutazione e applicazione pratica delle conoscenze. Gli studenti, lavorando **in coppia**, hanno creato dialoghi originali ispirati a immagini relative all'*overtourism*.

L'attività ha valorizzato la **comprensione dei contenuti**, la capacità di **rielaborazione personale** e le competenze comunicative, stimolando al contempo la **collaborazione e la creatività**. Riportiamo anche per questa fase gli obiettivi in dettaglio:

Obiettivi linguistici

- Produrre **dialoghi originali in lingua inglese**, coerenti con le immagini e con i contenuti studiati.
- Applicare correttamente strutture grammaticali, funzioni comunicative e lessico tematico.
- Sviluppare abilità di **interazione comunicativa** (fare ipotesi, descrivere situazioni, esprimere opinioni).
- Mediare significati trasformando contenuti visivi in scambi dialogici strutturati.
- Migliorare la fluency e la coerenza attraverso attività collaborative.

Obiettivi relazionali

- Collaborare in coppia, negoziando scelte linguistiche e organizzando la produzione dialogica.
- Contribuire alla costruzione del testo rispettando ruoli, tempo e turnazione comunicativa.

Obiettivi civici

- Applicare concetti legati all'overtourism per costruire dialoghi significativi e contestualizzati.

Nella terza fase, le stesse immagini utilizzate nella fase precedente sono state analizzate da **Google Gemini**, che ha generato dialoghi automatici descrittivi. Gli studenti hanno quindi confrontato i dialoghi prodotti dall'IA con i propri, sviluppando competenze di **analisi critica**, riflessione **metacognitiva** e consapevolezza nell'uso dei linguaggi digitali. Questa fase ha permesso di osservare come un sistema automatizzato interpreta le immagini e produce contenuti, stimolando la capacità di valutare strategie comunicative diverse e di riconoscere punti di forza e di miglioramento nelle proprie produzioni. Ecco gli obiettivi articolati secondo le diverse dimensioni del percorso formativo:

Obiettivi linguistici

- Analizzare e valutare testi dialogici generati dall'IA confrontandoli con quelli prodotti dagli studenti.
- Identificare aspetti linguistici efficaci (lessico, coesione, appropriatezza comunicativa) e aree di miglioramento.

- Riflettere sui propri errori linguistici e individuare strategie per migliorare precisione e varietà lessicale.
- Rafforzare la consapevolezza metalinguistica attraverso il confronto tra produzioni umane e produzioni automatiche.
- Comprendere come un modello di IA interpreta immagini e genera linguaggio, valutandone coerenza e accuratezza.

Obiettivi digitali (critici)

- Sviluppare un approccio critico all'uso dell'IA nel linguaggio: riconoscere potenzialità, limiti e bias.
- Utilizzare l'output dell'IA come strumento di riflessione linguistica, non come sostituto della produzione personale.

Obiettivi civici e interdisciplinari

- Analizzare il modo in cui l'IA rappresenta temi sociali come l'overtourism.
- Valutare criticamente la qualità e la responsabilità delle comunicazioni digitali.

Prima Fase: Esplorare il tema in modalità Flipped Classroom e il supporto dell'IA

La prima fase del percorso è stata organizzata in modalità **flipped classroom**, con l'obiettivo di introdurre il tema dell'*overtourism* in modo attivo e partecipato. Agli studenti sono state fornite **due fonti di approfondimento**¹: un **video**² e un **articolo** che illustrano, con linguaggi diversi, le principali caratteristiche e conseguenze del fenomeno del turismo di massa.

Durante lo studio individuale a casa, gli studenti hanno avuto la possibilità di utilizzare uno **spazio di tutoraggio digitale basato su intelligenza artificiale**, realizzato attraverso **NotebookLM** (Figura 1). Questa piattaforma ha permesso loro di interagire con un assistente virtuale capace di rispondere a domande sui materiali, chiarire concetti, proporre sintesi e stimolare riflessioni personali. L'attività ha così favorito un apprendimento personalizzato, flessibile e guidato, in cui ciascuno ha potuto approfondire i contenuti secondo i propri ritmi e interessi.

Nel successivo incontro in classe, le conoscenze acquisite sono state condivise e discusse collettivamente. Gli studenti hanno messo a confronto le informazioni raccolte dalle due fonti, analizzato

¹ [LINK](#) cartella Drive delle fonti e materiali

² <https://www.youtube.com/watch?v=gRvmFkkNwYk&list=TLGGgteOP1OoTxAxNTEzMjAyNQ>

casi concreti di città colpite dall'overtourism e riflettuto su possibili strategie di turismo sostenibile. L'uso combinato di risorse digitali e tutoraggio con IA ha contribuito a potenziare la partecipazione attiva e la comprensione critica del tema

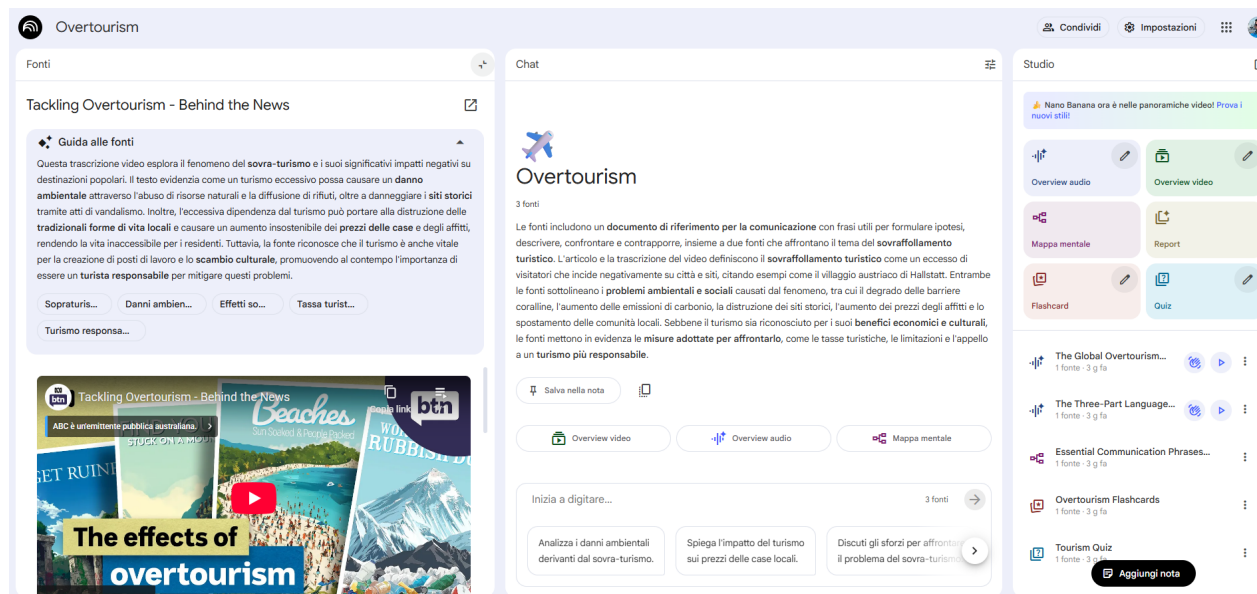


Figura 1 - Il notebookLM fornito agli studenti

NotebookLM come ambiente di apprendimento con l'IA

L'attività con NotebookLM ha rappresentato un elemento centrale del percorso, permettendo agli studenti di sperimentare un uso consapevole e formativo dell'intelligenza artificiale. A partire dalle due fonti fornite — il video e l'articolo sull'overtourism — gli studenti hanno utilizzato i materiali all'interno della piattaforma per generare, con il supporto dell'IA, note di approfondimento, mappe concettuali e riassunti guidati.

NotebookLM ha funzionato come un vero e proprio spazio di tutoraggio intelligente, in grado di adattarsi ai bisogni di ciascun alunno. L'assistente virtuale integrato ha risposto a domande, proposto chiarimenti e fornito esempi aggiuntivi, aiutando gli studenti a costruire una comprensione più solida e personale dei contenuti.

Oltre alla produzione di note di approfondimento, gli studenti hanno potuto sperimentare altre funzionalità della piattaforma, la **Creazione di Mappe** (Figura 2), **Test di Autovalutazione** (Figura 3), la generazione di **Flashcard** (Figura 4) e **Report per la Guida allo Studio** (Figure 5 e 6) per il ripasso dei concetti principali³.

³ [LINK](#) cartella Drive delle fonti e materiali



Figura 2 - Mappe concettuali con notebookLM

Studio > App

Tourism Quiz

In base a 1 fonte

1 / 7

According to the video transcript, what is a primary environmental consequence of overtourism?

A. The establishment of new protected nature reserves.

B. A reduction in pollution as tourists primarily use public transport.

C. Increased funding for local recycling programs.

D. Significant pressure on natural resources and damage from overuse.

Suggerimento
Avanti

Figura 3 - Test di autovalutazione con notebookLM

Overtourism Flashcards

In base a 1 fonte

Premi "Barra spaziatrice" per girarla e "← / →" per spostarti

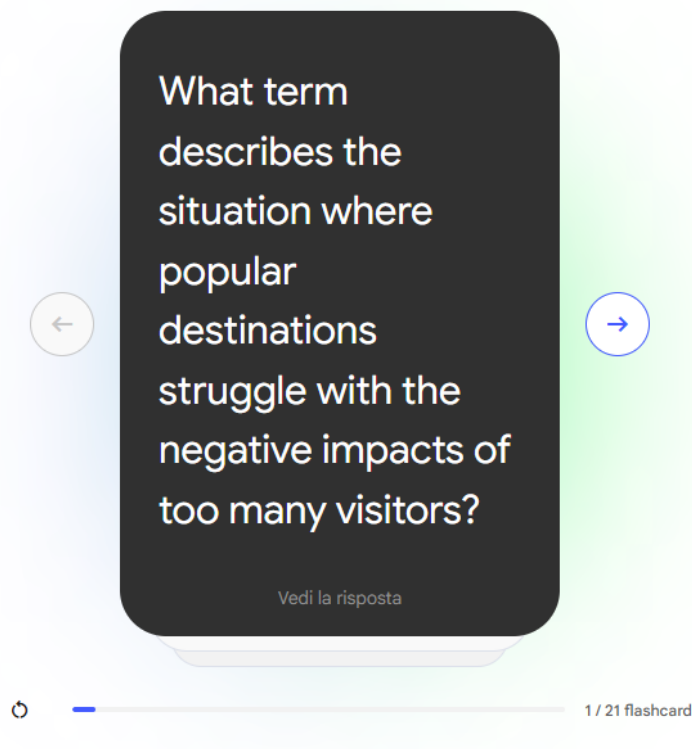


Figura 4 - Flascard con notebookLM

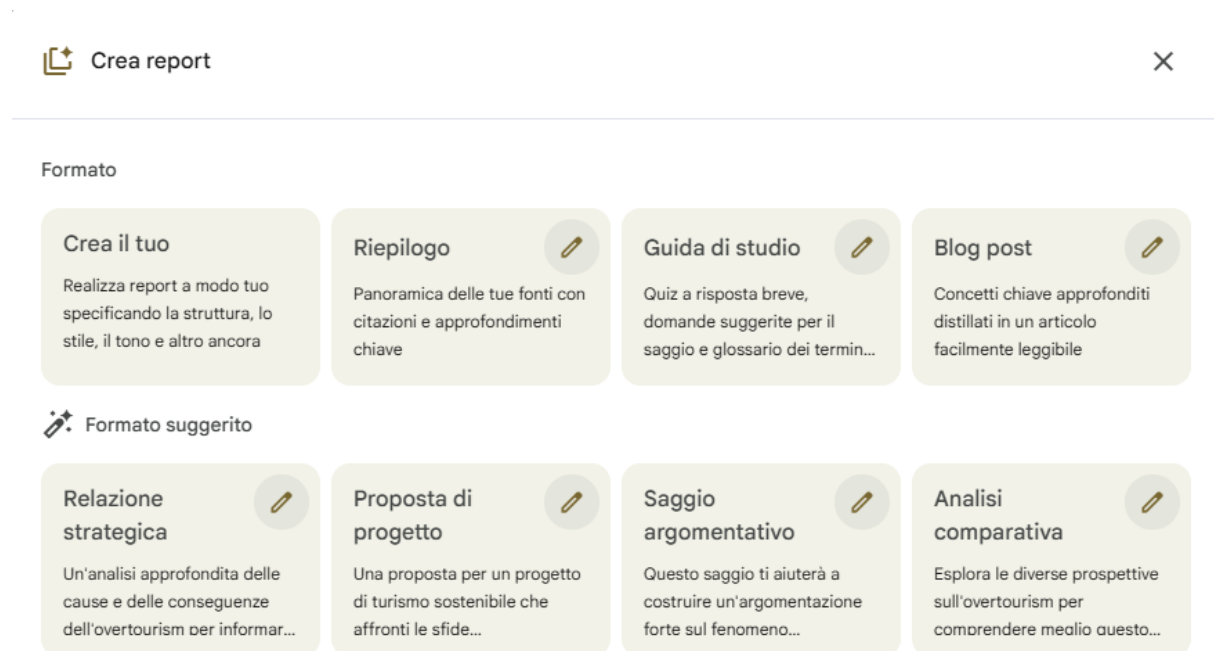
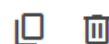


Figura 5- Report con notebook LM

Overtourism Study Guide

In base a 3 fonti



Overtourism Study Guide

This guide provides a comprehensive review of the concept of overtourism, its causes, effects, and potential solutions, based on the provided source materials. It includes review questions, essay prompts, and a glossary of key terms to facilitate a thorough understanding of the topic.

Useful Language for Discussion

The following phrases can be used to structure thoughts and arguments when discussing the topic of overtourism.

Category	Phrases
Making a Hypothesis	I think... I'm not totally sure, but... I imagine that...
Describing a Scene	In the background... At the top / In the middle... Next to / Behind / Under the...
Stating an Opinion	Personally... In my opinion... The thing is... I think I would prefer...
Comparing and Contrasting	One similarity between these photos is... Another thing they have in common is that... Both photos show... In this photo there is X whereas in the other... Compared to... / In contrast... In this/ in the first photo... However, in the other photo... This place is.... The other place is...

Figura 6 - Guida allo Studio con notebook LM

L'utilità dell'overview audio interattivi per l'apprendimento attivo

Tra le funzionalità più interessanti di **NotebookLM**, gli studenti hanno sperimentato la **produzione di brevi podcast**⁴ (Figura 7) come forma di rielaborazione orale dei contenuti studiati. A partire dalle fonti, l'IA ha guidato gli alunni nella creazione di **dialoghi sintetici**, **interviste simulate** o **narrazioni** che riassumono in modo chiaro e coinvolgente i concetti principali sull'*overtourism*.

L'ascolto dei podcast ha permesso di consolidare la comprensione attraverso una modalità uditiva, stimolando la capacità di sintesi e l'attenzione selettiva. Ma il valore aggiunto è stato rappresentato dalla **modalità interattiva** offerta dalla piattaforma: gli studenti, infatti, potevano **interagire direttamente con il contenuto audio**, ponendo domande al sistema, chiedendo spiegazioni aggiuntive o approfondimenti su punti specifici del dialogo.

⁴ [LINK](#) cartella Drive delle fonti e materiali

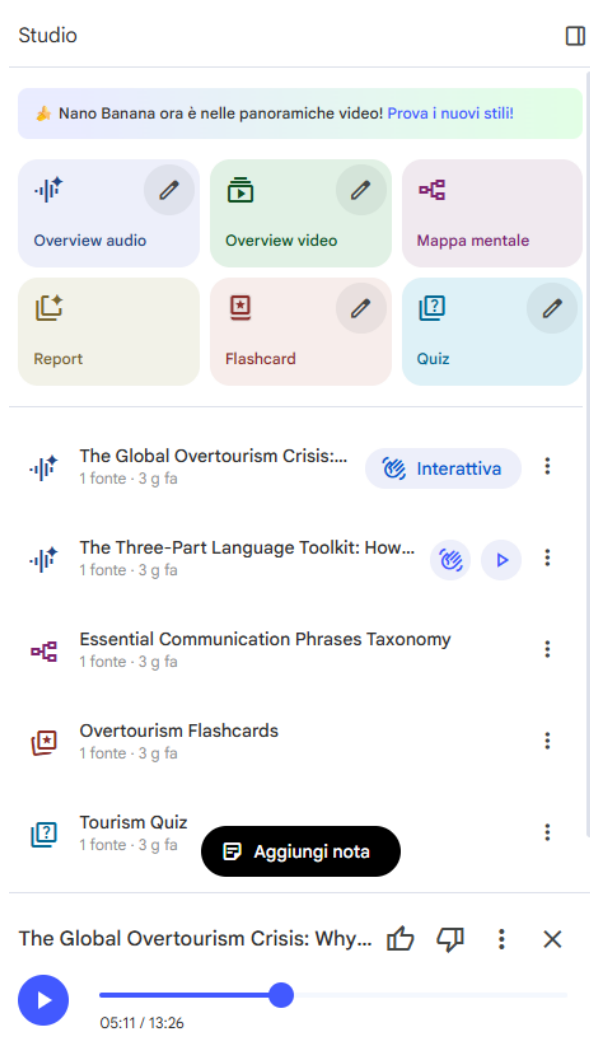


Figura 7 - Overview audio con notebook LM

Questa possibilità di **dialogare con l'IA a partire dal podcast** ha trasformato l'ascolto da attività passiva a **esperienza di apprendimento attivo**, in cui la comprensione si costruisce attraverso il confronto, la curiosità e la riflessione personale. L'interazione con il contenuto ha inoltre rafforzato le competenze linguistiche orali e la consapevolezza metacognitiva, permettendo agli studenti di monitorare e migliorare il proprio percorso di apprendimento in modo autonomo e motivante.

Tutte queste attività hanno contribuito a sviluppare competenze trasversali legate alla ricerca, alla rielaborazione e alla comunicazione delle informazioni. In questo modo, NotebookLM non è stato solo uno strumento tecnologico, ma un ambiente di apprendimento dinamico, capace di potenziare la motivazione, l'autonomia e il pensiero critico degli studenti.

Seconda fase: Valutazione con la produzione di dialoghi in coppia

Nella seconda parte dell'UDA, concepita come momento di **valutazione formativa**, gli studenti hanno lavorato **in coppia** (Figura 8) per creare dialoghi originali ispirati a **immagini fornite**, tutte collegate al

tema dell'overtourism. Ogni coppia ha dovuto osservare attentamente le immagini, individuarne gli elementi principali e tradurre le proprie osservazioni in uno scambio comunicativo realistico e coerente.

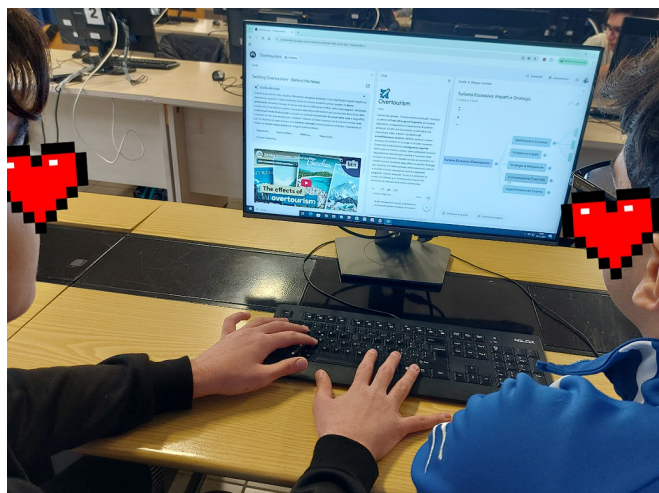


Figura 8 - Studio in coppia con NotebookLM

L'attività ha offerto l'occasione di **verificare la comprensione dei contenuti acquisiti** nella fase preliminare e di valutare la capacità degli studenti di **rielaborare le informazioni**, utilizzando un linguaggio chiaro, corretto e creativo. Al contempo, il lavoro in coppia ha stimolato la **collaborazione e la negoziazione linguistica**, incoraggiando gli studenti a confrontarsi sulle scelte espressive e sul registro comunicativo più adatto (Figura 9).

Inoltre, la produzione dei dialoghi ha permesso di integrare **competenze digitali e metacognitive**, grazie all'uso di strumenti di supporto precedentemente sperimentati (come NotebookLM), e di rafforzare le capacità di **espressione orale e ascolto attivo**, con un approccio ludico e motivante che ha valorizzato la partecipazione attiva di tutti gli alunni.



Figura 9 - Rielaborazione delle informazioni con la produzione di dialoghi

Terza fase: confronto e analisi critica dei dialoghi generati dall'IA

La terza fase del percorso ha avuto come obiettivo principale lo **sviluppo del pensiero critico e della consapevolezza digitale**. In questa fase, le stesse immagini utilizzate dagli studenti nella produzione dei dialoghi in coppia (Fase 2) sono state fornite a **Google Gemini** (Figura 10), che le ha analizzate e ha generato **dialoghi automatici descrittivi** (Figura 11).



The attached figure represents an image of overtourism, you have to create a dialogue between two people who describe it and discuss overtourism.

Figura 10 - La richiesta a Google Gemini di generazione di un dialogo

Gli studenti hanno quindi svolto un'attività di **comparazione e riflessione**: hanno confrontato i dialoghi generati dall'IA con quelli prodotti autonomamente nella fase precedente, valutando vari aspetti, tra cui:

- **Completezza dei contenuti**: quali elementi delle immagini sono stati inclusi o omessi;
- **Coerenza e logica narrativa**: come l'IA struttura le informazioni in forma dialogica;
- **Scelte linguistiche**: registro, lessico e chiarezza comunicativa;
- **Creatività e interpretazione personale**: differenze tra la produzione umana e quella automatica.

💡 A Discussion on Overtourism at the Colosseum

Marco: (Sighs, pointing at the image) Look at that. That's the photo I took last year when I visited Rome. It's magnificent, but look at the sheer **crowd**.

Sofia: Wow, Marco. It's stunning, the Colosseum itself, but it's absolutely swarming. You can barely see the ground for all the people. That must be the peak of **overtourism** they talk about.

Marco: Exactly. When you're there, it changes the entire experience. It was hard to move, the queues were hours long, and it felt less like a historic monument and more like a human traffic jam.

Sofia: I can see it in the photo. There are huge masses of people gathered in the square in front, and then even more people on that grassy bank to the right. It feels overwhelming just looking at it.

Marco: It makes you wonder about the **sustainability** of it all. How does this volume of visitors affect the monument itself, the ancient stone and structure? And what about the city?

Sofia: That's the core of the problem. For locals, overtourism often means skyrocketing rents, crowded public transport, and the character of the neighborhood changing to cater only to tourists—more souvenir shops, fewer essential services.

Marco: I noticed that. The charming local *trattorias* are being replaced by fast-food chains or generic tourist traps. Rome is becoming a theme park instead of a living city.

Sofia: And the environmental cost is significant too—more waste, more pollution from all the travel. We all want to see these wonders, but we need to find a way to do it responsibly.

Marco: Maybe it needs **visitor caps** or **pricing strategies** that encourage people to visit during the off-season or explore less famous areas. Spreading the load, you know?

Sofia: Definitely. The challenge is balancing the economic benefits tourism brings with the preservation of the site and the quality of life for the residents. This picture is a perfect representation of that **imbalance**. It's a tragedy that the desire to see a piece of history is potentially damaging it.

Figura 11 -Estratto del Dialogo generato da Google Gemini

Il confronto ha permesso agli studenti di sviluppare **competenze metacognitive**, osservando le strategie comunicative di un sistema automatizzato e riflettendo sulle proprie scelte espressive. Hanno inoltre potuto discutere in gruppo le differenze emerse, valutando punti di forza e di miglioramento dei loro dialoghi rispetto a quelli generati dall'IA.

L'attività ha favorito anche la **consapevolezza dell'utilizzo responsabile delle tecnologie digitali**, mostrando come gli strumenti di intelligenza artificiale possano supportare l'apprendimento senza sostituire il pensiero critico e la creatività degli studenti. In questo modo, la Fase 3 ha completato il percorso formativo, collegando **competenze linguistiche, digitali e cognitive** in un'esperienza integrata e significativa.

Criteri di Osservazione e modalità di Valutazione

La valutazione ha seguito un **approccio di processo**, considerando non solo i prodotti finali, ma anche tutte le fasi dell'attività e il livello di **partecipazione e coinvolgimento** degli studenti. A tal fine, è stato richiesto loro di:

- Studiare e rielaborare le **fonti fornite** (video e articolo) nella fase di flipped classroom;
- Utilizzare strumenti digitali e l'**IA di NotebookLM** per produrre note, mappe concettuali, flashcard, test di autovalutazione e brevi podcast interattivi;
- Collaborare in coppia nella **produzione di dialoghi originali** basati sulle immagini relative all'overtourism;
- Confrontare i dialoghi prodotti dall'IA nella fase 3 con i propri, analizzando differenze, punti di forza e aree di miglioramento;
- Riflettere sul proprio **processo di apprendimento**, identificando strategie efficaci e difficoltà incontrate durante il percorso.

Questo approccio ha permesso di valutare non solo le competenze linguistiche e digitali, ma anche la capacità di **apprendimento autonomo, lavoro collaborativo e pensiero critico**, valorizzando la dimensione formativa e metacognitiva dell'intero percorso.

Tabella di Osservazione e Verifica

Ambito valutato	Criteri di osservazione	Modalità di verifica
Studio e rielaborazione delle fonti	Comprensione dei contenuti, capacità di sintetizzare e organizzare le informazioni	Note, mappe concettuali, flashcard, test di autovalutazione
Utilizzo di strumenti digitali e IA	Capacità di usare NotebookLM per produrre approfondimenti, podcast e materiali interattivi	Contenuti prodotti su NotebookLM, podcast interattivi
Collaborazione in coppia	Partecipazione attiva, contributo al dialogo, capacità di negoziazione e confronto	Osservazione in classe, dialoghi prodotti
Analisi critica dei dialoghi IA	Capacità di confrontare i propri dialoghi con quelli generati dall'IA, riflessione sui punti di forza e miglioramento	Confronto scritto o orale, discussione guidata
Metacognizione e partecipazione	Riflessione sul proprio processo di apprendimento, livello di coinvolgimento e motivazione	Questionari di autovalutazione, osservazioni del docente

Conclusioni

Il percorso didattico sull'*overtourism*, articolato nelle tre fasi descritte, ha dimostrato l'efficacia di un approccio integrato che combina **apprendimento autonomo, lavoro collaborativo e uso consapevole delle tecnologie digitali**.

La partecipazione attiva degli studenti è stata centrale: il coinvolgimento nella ricerca delle informazioni, nella produzione di dialoghi, nell'uso di NotebookLM e nell'analisi critica dei contenuti generati dall'IA ha permesso di sviluppare competenze linguistiche, digitali e metacognitive in modo motivante e significativo.

Lo sviluppo della **produzione orale** (*speaking*) e della **comprensione orale** (*listening*) sono pilastri fondamentali nell'apprendimento della lingua inglese, ma queste sono spesso limitate dalle risorse didattiche tradizionali e dal tempo di studio in classe; così la sperimentazione degli strumenti di Intelligenza Artificiale (IA), in particolare **NotebookLM**, ha consentito nella fase di sviluppo del progetto didattico di esplorare una nuova frontiera didattica, trasformando il modo in cui gli studenti interagiscono con la lingua. La funzione di tale tecnologia in effetti non è quella di sostituire il docente, ma di agire come **potente assistente personalizzato**, capace di colmare il divario tra l'apprendimento teorico e la pratica autentica.

Spesso il problema principale del *listening* è trovare materiale che sia **autentico, rilevante** per gli studenti e **adattato** al loro livello linguistico: NotebookLM ha risolto questo nodo.

L'analisi della questione dell'Overtourism, proposta alla classe, si è svolta individuando prima di tutto i **Contenuti Rilevanti (Source-Grounded Learning)**: video, articoli di riviste specializzate, trasformati successivamente in **Podcast Conversazionali** (Audio Overview). L'IA crea narrazioni e dialoghi in inglese permettendo agli studenti di esporsi all'ascolto della lingua "viva" e autentica, seppur simulata. Lo studente può riascoltare il *podcast* quante volte vuole, con la possibilità di accedere al testo sorgente in qualsiasi momento. Ciò promuove l'**ascolto attivo e mirato**, dove l'obiettivo non è la memorizzazione, ma la comprensione funzionale del gergo linguistico.

In questo modo l'IA funge da **libreria sonora infinita e tematicamente focalizzata**, superando i limiti dei *workbook* con tracce audio fisse e talvolta non pertinenti.

Uno degli obiettivi del percorso era quello di migliorare la "



Michela Leandro

m.leandro@righitaranto.edu.it

I.I.S.S. "Augusto Righi" – Taranto

Michela Leandro, dopo la laurea in Lingue e Letterature Straniere conseguita nel 1996 presso l'Università degli Studi di Bari, ha insegnato in qualità di docente di Scuola Primaria, specializzata in Lingua Inglese. A seguito di passaggio di ruolo è attualmente docente a T.I. presso l'I.I.S.S. Augusto Righi di Taranto, dove insegna Lingua Inglese e microlingua nelle classi dell'Istituto Tecnico (indirizzo di informatica e aeronautica) e Lingua e Cultura Inglese nelle classi del Liceo Sportivo. Si occupa, tra l'altro, di Progettazione Erasmus e percorsi di FSL all'estero. Ricopre il ruolo di funzione strumentale nell'area "Formazione e supporto Docenti", dove cura l'organizzazione e la gestione dei percorsi formativi destinati ai docenti e al personale ATA.

fluency" in studenti spesso "bloccati dalla paura di parlare in Inglese".

Anche se l'IA non può simulare perfettamente la conversazione umana, essa eccelle nel **preparare il terreno** per uno *speaking* più informato e fluente:

- **Simulazioni di Ruolo (Role-Plays):** Partendo dall'articolo sull' overtourism caricato, chiedendo a NotebookLM di generare **script di simulazione** di dialoghi per un debate sulla tematica in questione. Questo fornisce agli studenti non solo le frasi chiave, ma anche il **contesto comunicativo** necessario.
- **Generazione di Vocabolario Attivo:** Prima della discussione in classe, l'IA estrae automaticamente il **vocabolario essenziale** e le **frasi idiomatiche** dal testo di partenza. Questo assicura che gli studenti siano equipaggiati con la terminologia corretta prima di provare a parlare, aumentando la loro **sicurezza linguistica**.
- **Chat per l'Approfondimento:** Lo studente può usare la funzione *Chat* per porre domande specifiche sulle fonti, anche in lingua inglese come: *"Please explain me better what Overtourism means. Which are the pros and cons of Overtourism..."*. Questo è un **esercizio di ripasso e auto-correzione** fondamentale per consolidare il contenuto prima della produzione orale.

L'IA, in questo modo, trasforma il compito di parlare in un **compito a performance** ben strutturato, riducendo l'ansia e garantendo che la pratica orale sia sempre **basata su contenuti solidi**.

Nella performance orale, tutti gli studenti sono riusciti a "dibattere" e a "dialogare" sull'Overtourism con una discreta fluency, migliorando le proprie prestazioni linguistiche iniziali e superando la barriera della L2.

In tale percorso, l'IA ha funzionato come autentico **acceleratore di apprendimento consapevole**.

La possibilità di confrontare i propri elaborati con quelli prodotti da un sistema automatizzato ha stimolato la riflessione critica e la consapevolezza sull'uso responsabile degli strumenti digitali, rafforzando la capacità di **apprendere attivamente e collaborare** con i pari.

L'esperienza ha inoltre evidenziato come la tecnologia possa diventare un supporto potente, ma non sostitutivo, del pensiero creativo e del dialogo umano, valorizzando le competenze individuali e collettive in un contesto inclusivo e partecipativo.



Francesco Picca

f.picca@righitaranto.edu.it

I.I.S.S. "Augusto Righi" – Taranto

Francesco Picca, dopo la laurea in Scienze dell'Informazione conseguita nel 1993 presso l'Università degli Studi di Bari, ha insegnato Matematica e Matematica Applicata. Attualmente è un Docente a T.I. presso l'I.I.S.S. Augusto Righi di Taranto, dove insegna Scienze e Tecnologie Informatiche.

Si occupa, tra l'altro, di Formazione dei Docenti, collaborando con l'Ambito 21 di Taranto, in veste di Formatore dei Docenti Neo Immessi in Ruolo e dei Progetti PNRR Scuola Futura.

Dal 2015, collabora con la Casa Editrice Zanichelli, nella progettazione dei Corsi di Formazione per i Docenti e come Tutor.

Attualmente è iscritto al Master di 2° livello in Applied Artificial Intelligence, Ingegneria dell'Innovazione presso l'Università del Salento.

BRICKS | TEMA

**Leggi, rifletti,
commenta.**

***Lecturae communitas:*
una community online
di Letteratura latina**

a cura di:

Chiara Ardemagni,
Rosa Desideri, Caterina Guagni,
Dafne Maggiorini
e Francesca Zaccaro



SocialReading LetteraturaLatina IntelligenzaArtificiale.

Presentazione dell'attività

L'attività proposta nasce dal desiderio di estendere anche all'insegnamento delle lingue classiche - in questo caso il latino - la pratica del *social reading*, già diffusa nella didattica della letteratura italiana.

Il *social reading* consiste nel seguire un calendario di lettura prestabilito e nel commentare i testi su una piattaforma online, secondo le modalità tipiche di questi ambienti digitali.

Da qui appunto il titolo: *Leggi, rifletti, commenta. Una community on line di Letteratura latina* .

L'attività proposta risponde anche all'esigenza, avvertita dal gruppo di docenti, di coinvolgere maggiormente gli studenti del Liceo delle scienze umane e del Liceo scientifico nell'approccio alla lettura dei testi della letteratura latina, utilizzando modalità comunicative a loro più vicine che possano replicare in modo efficace gli scambi sui social, tramite post di brevi frasi di commento, foto o anche una semplice emoji.

L'attività ha compreso anche l'utilizzo dell'AI: agli studenti partecipanti è stato chiesto infatti di individuare quale fosse l'originale tra testi di Catullo in cui era stato inseriti anche un "fake" creato con l'AI.

Obiettivi e motivazioni didattiche

Obiettivi

Comprensione e analisi testuale

- Sviluppare la capacità di comprendere e interpretare testi poetici latini, cogliendone il senso letterale e figurato.
- Individuare temi e motivi caratteristici della poesia di Catullo e di Orazio; riconoscere le peculiarità stilistiche e lessicali dei due autori.
- Mettere in relazione temi classici (quali amore, amicizia, tempo, guerra, destino, partecipazione, percezione dell'altro, smarrimento interiore) con l'esperienza contemporanea, promuovendone la riflessione.
- Stimolare la creatività interpretativa e la capacità di attualizzare i messaggi della poesia latina.

Sviluppo di competenze digitali e collaborative

- Utilizzare strumenti digitali (Google Sites e lavagne interattive) per la lettura condivisa e la produzione di contenuti.
- Promuovere il confronto e la collaborazione tra pari attraverso il commento e la discussione online.
- Imparare a formulare osservazioni critiche motivate e rispettose nel contesto di un dialogo digitale.

Educazione alla cittadinanza digitale e al pensiero critico

- Riflettere sul valore dell'interpretazione e sulla responsabilità comunicativa nel commentare testi e idee.
- Sviluppare la capacità di riconoscere e valutare testi generati da intelligenza artificiale, distinguendoli da testi autentici.
- Promuovere la consapevolezza del ruolo delle nuove tecnologie nella produzione e fruizione dei contenuti culturali.
- Sviluppare la creatività e la metacognizione: riflettere su come leggiamo, interpretiamo e costruiamo senso dalla lettura di testi.

Motivazioni didattiche

L'attività si fonda sull'idea che la lettura condivisa e la discussione collaborativa rappresentino strumenti efficaci per approfondire la conoscenza dei testi letterari e per sviluppare competenze trasversali di analisi, comunicazione e riflessione critica.

Il *social reading* favorisce un approccio attivo e partecipativo allo studio dei classici, trasformando la lettura in un'esperienza comunitaria in cui ogni studente contribuisce con osservazioni e riflessioni personali.

L'introduzione di un testo generato dall'Intelligenza artificiale consente inoltre di:

- stimolare la curiosità e l'attenzione analitica verso lo stile e il linguaggio degli autori;
- potenziare la capacità di riconoscere tratti distintivi dell'espressione poetica autentica;
- avviare una riflessione critica sul rapporto tra creazione umana e simulazione digitale nella letteratura.

L'uso di Google Sites e di lavagne interattive rende l'attività inclusiva, dinamica e tecnologicamente aggiornata, valorizzando competenze digitali ormai essenziali in tutti i percorsi scolastici e integrando le discipline umanistiche con una prospettiva innovativa.

La scelta dei testi: selezione e criteri

Essendo uno degli obiettivi dell'attività quello di avvicinare i partecipanti alla letteratura latina la scelta degli autori è caduta su Catullo per le classi III e Orazio per le classi IV. Si tratta infatti di autori che presentano tematiche vicine - o avvicinabili - al pubblico di liceali adolescenti.

A titolo esemplificativo, riportiamo i criteri che hanno guidato la selezione di due testi, scelti tra i molti proposti (per Catullo: carmi 39, 42, 75, 92, 35, 38, 82, 76, 83, 87; per Orazio: *Epodi* 1 e 15, *Carmina* I,37; *Epodi* 1 e 13; *Carmina* I,14). I due testi presi in esame sono il carme 39 di Catullo e il carme I,14 di Orazio.

Il **carme 39 di Catullo** affronta temi che si discostano dal modo in cui l'autore viene tradizionalmente presentato sui manuali o nella classica lezione frontale. In questo componimento viene infatti preso di mira l'amico e rivale celtibero Egnazio, criticato in modo sarcastico e irriverente per la tendenza a ridere - anche a sproposito - e per l'abitudine di smacchiarsi i denti con l'urina. Il testo è stato presentato ai partecipanti sia in lingua che in traduzione, accompagnato da una serie di domande guida, volte a stimolare una riflessione sul tema dell'**opportunità sociale del riso**, ma anche su tematiche attuali come quelle del **body shaming** e del **politicamente corretto**.

Ecco alcuni esempi di domande proposte:

- Catullo critica Egnazio perché ride sempre, anche in situazioni tristi. Secondo te, esistono regole non scritte su quando è appropriato ridere?
- In alcuni contesti, il riso può essere visto come un segno di leggerezza o di mancanza di rispetto. Pensi che sia sempre giusto adattarsi alle aspettative sociali oppure credi che ognuno debba esprimersi liberamente?
- Catullo prende in giro l'aspetto fisico e le abitudini igieniche di Egnazio e dei Celtiberi. Oggi questo potrebbe essere considerato body shaming o una forma di discriminazione culturale? Secondo te, la satira giustifica sempre questo tipo di ironia?
- Oggi il *body shaming* è spesso condannato, ma alcune battute su aspetto e abitudini sono ancora accettate. Dove pensi che sia il confine tra ironia innocua e offesa?
- Alcuni studi dimostrano che sorridere può avere effetti positivi sulle relazioni e sull'umore. Secondo te, il sorriso è sempre un segno di felicità o può essere anche una maschera per nascondere disagio o insicurezza?

Uno dei testi proposti di Orazio è il carme 1, 14. In questo caso è stata l'immagine della nave alla deriva a fare da stimolo - sempre tramite le domande guida - ai commenti dei ragazzi:

- Ti è piaciuta la poesia?
- Ti sei mai sentito/a come Orazio, una "nave alla deriva"? Cos'è che fa sentire "alla deriva" gli adolescenti, secondo te?
- Credi che il sentimento di Orazio, che descrive il clima di Roma dopo le guerre civili, possa appartenere anche al nostro tempo? Perché?
- Carica un'immagine, una foto fatta da te, la citazione di una canzone, un film o una serie tv che ti sembra esprima lo stesso stato d'animo.

Strumenti e tempi di realizzazione

Andiamo ad osservare il nostro percorso più da vicino, considerando nel dettaglio:

- quali strumenti digitali abbiamo utilizzato per realizzare l'attività e favorire la partecipazione di studenti e studentesse;
- quali tempi siano stati necessari per dare vita alla nostra "comunità di lettura".

Gli strumenti

Per creare una piattaforma condivisa destinata alle nostre classi, la scelta è caduta su **Google Sites**: uno strumento gratuito, intuitivo e di facile utilizzo. Con pochi clic è stato possibile realizzare un sito dalla grafica semplice ma accattivante, facilmente navigabile.



Figura 1 - La *home page* del sito

Dal punto di vista didattico, l'aspetto più rilevante era tenere viva l'attenzione degli studenti/lettori e trasmettere l'idea di un percorso coerente ma vario attraverso i testi antichi.

Per questo motivo è stato condiviso un **calendario di lettura**, con la pubblicazione di una nuova pagina ogni settimana per evitare un sovraccarico di informazioni e mantenere l'attenzione focalizzata sul singolo testo. In questo modo si è creata una sorta di *hype*, un'attesa per i testi successivi: alcune classi, per esempio, attendevano con curiosità l'ultimo carme di Catullo, immaginandone i contenuti e il linguaggio più disinvolto rispetto a quelli abitualmente affrontati in aula.

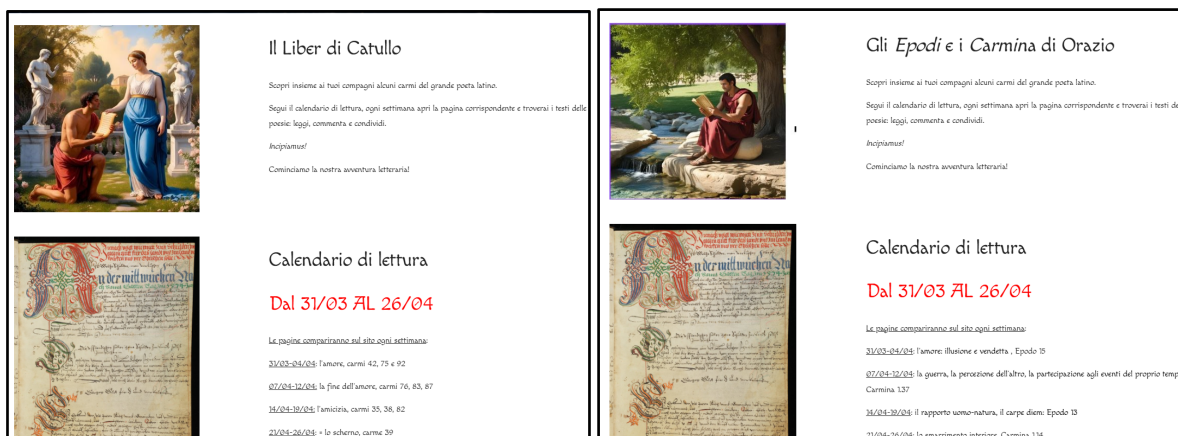


Figura 2 - I due calendari di lettura sul sito

Sicuramente, l'elemento maggiormente innovativo dell'intero progetto è stata la possibilità di realizzare una vera e propria **community online**, permettendo ai ragazzi e alle ragazze coinvolti non solo di leggere, ma anche di commentare i testi proposti, **interagendo tra loro e confrontandosi**. La Letteratura latina ha così fatto propri il linguaggio e le dinamiche dei social, portando in aula le modalità tipiche della comunicazione on line: il *like*, il commento, la condivisione di opinioni e contenuti (anche di immagini!).

Per favorire questa relazione virtuale tra gli studenti-lettori, abbiamo deciso di predisporre delle **lavagne interattive** in cui le classi potessero inserire i loro commenti. Il *feedback* dei ragazzi è stato fondamentale per aggiustare il tiro e selezionare lo strumento più adatto.

Inizialmente, infatti, siamo ricorse alle **lavagne digitali di Nearpod** (<https://nearpod.com/>), che tuttavia presentavano una criticità: solo il docente aveva la possibilità di visualizzare i nomi associati ai vari commenti e risultava poco stimolante rispondere o commentare gli interventi dei loro compagni e compagne, senza sapere a chi si stesso rivolgendo.

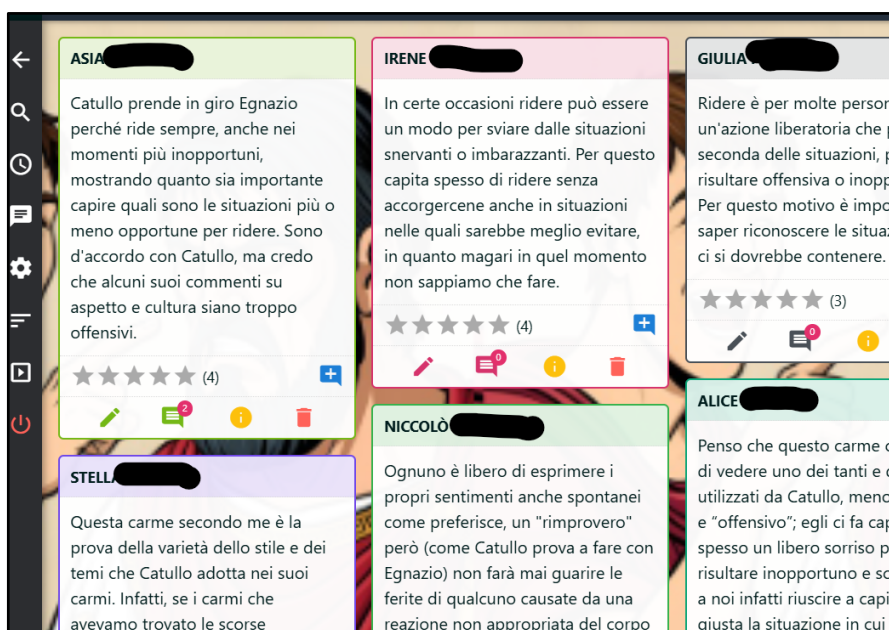


Figura 3 - Una piccola sezione del muro interattivo sul Carme 49 di Catullo

Abbiamo quindi optato per la costruzione di **muri multimediali collaborativi Digipad** (un tool completamente open e gratuito, come gli altri della suite La Digitale - <https://digipad.app/>), che hanno replicato in modo più fedele l'ambiente di un *social network*: ogni studente-lettore ha potuto commentare, mettere un *like* sotto forma di stellina ai *post* che ha gradito di più e, soprattutto, rispondere ai *post* dei compagni. Questo ha permesso di costruire una vera *community* interattiva, che ha stimolato non solo la lettura, ma anche la riflessione e lo scambio, con un linguaggio multimediale familiare agli studenti e con ricadute molto positive sulla motivazione.



Figura 4 - Finestra dei commenti alla capsula con il post di Asia nell'immagine precedente

I tempi

Nella progettazione dell'attività abbiamo dovuto tenere conto di due esigenze fondamentali:

- da un lato, proporre un percorso abbastanza lungo da trasmettere l'idea di una scoperta costante e graduale di due grandi autori. L'idea di un appuntamento fisso con la lettura di un classico, che accompagnasse il lettore per un certo periodo, è alla base del concetto di *social reading*: concentrare eccessivamente il lavoro avrebbe privato di spessore questa dimensione;
- dall'altro, evitare un progetto troppo esteso, che avrebbe rischiato di diventare dispersivo o poco integrato con le lezioni ordinarie.

Abbiamo dunque deciso di dedicare all'attività di lettura e commento **un mese del secondo quadrimestre**, proponendo un testo – o un gruppo di testi – ogni settimana. La relativa pagina veniva resa visibile sul sito il lunedì mattina, in modo che studenti e studentesse avessero l'intera settimana per leggere, intervenire e, possibilmente, consultare il sito almeno un paio di volte per leggere i *post* dei compagni, corredandoli con *likes* o commenti.

Per la natura sperimentale e la vocazione all'*engagement* didattico del progetto, abbiamo ritenuto importante che l'attività di *social reading* avvenisse principalmente in orario extracurricolare, **come lavoro domestico**. In questo modo gli studenti hanno potuto godere dello spazio di lettura e riflessione secondo

i propri tempi, percependo l'esperienza come un appuntamento letterario che andava oltre i confini dell'aula scolastica.

Attività con la AI

All'interno del percorso di *social reading* abbiamo introdotto un'attività che ha coinvolto l'intelligenza artificiale in modo creativo e stimolante. L'idea era semplice, ma efficace: tra le poesie di Catullo proposte agli studenti, **si nascondeva un "intruso", un carme generato dall'IA**, costruito per imitare lo stile, il lessico e le tematiche dell'autore latino. Il compito degli studenti era quello di individuarlo, guidati da una serie di domande che li invitavano a leggere con attenzione, riflettere e argomentare.

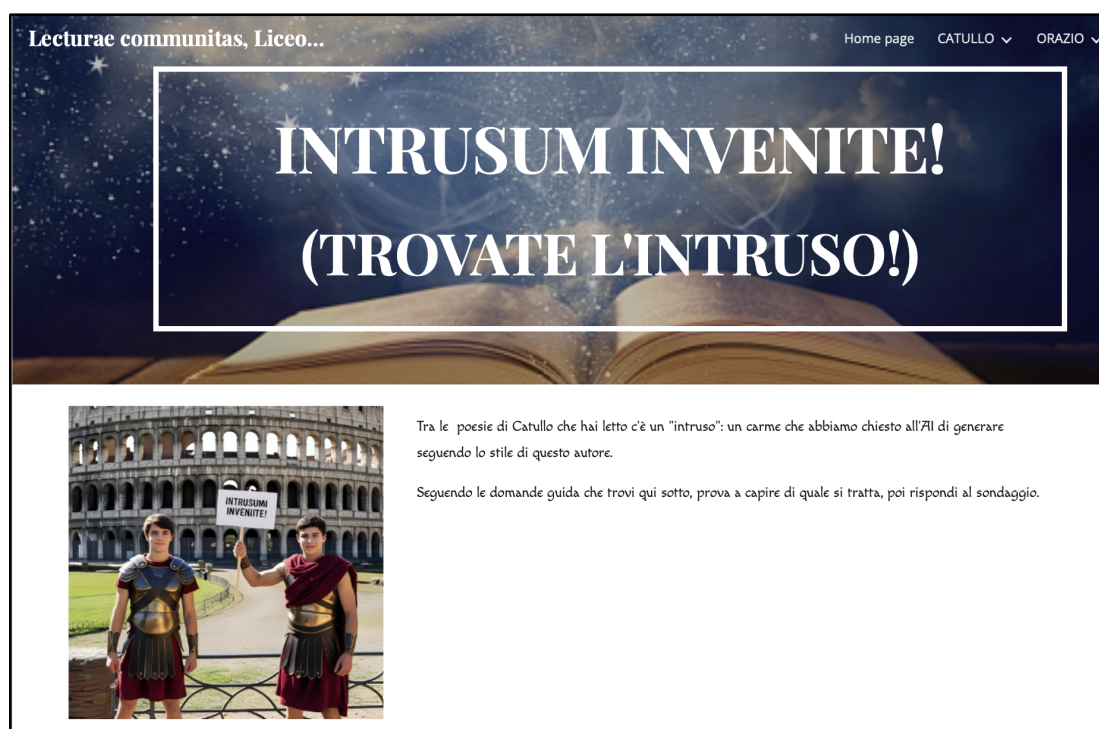


Figura 5 - La pagina del sito in cui si introduce l'attività legata all'IA.

Le domande non si limitavano a chiedere *"quale testo è falso?"*, ma spingevano a interrogarsi sulla coerenza interna del componimento, sull'autenticità emotiva, sulla qualità poetica. Alcune sollecitazioni, come *"La poesia sembra tradurre un'emozione sincera?"* o *"Quali ripetizioni aggiungono qualcosa e quali sembrano dei doppioni?"*, hanno portato gli studenti a confrontarsi con il concetto di stile e con la difficoltà di imitare la voce di un autore. Altre, come *"Quali elementi porterebbero a dire che non si tratta di un componimento di Catullo?"*, hanno aperto una **riflessione più ampia sull'identità letteraria e sull'idea stessa di autenticità**¹.

¹ il testo generato dalla AI e le domande guida poste per aiutare gli studenti a rintracciarlo ci sono stati suggeriti da un'attività presente nel testo di letteratura latina di Gian Biagio Conte e Emilio Pianezzola *Il lungo studio e 'l grande amore*, vol 1 L'età arcaica repubblicana, Le Monnier scuola, pag 664.

Solo il 50% degli studenti ha individuato correttamente il testo generato dall'IA, segno che l'imitazione era efficace, ma anche che il riconoscimento richiede competenze complesse. L'attività ha infatti attivato:

- **competenze di analisi testuale**, attraverso il confronto tra testi e l'osservazione di stile, lessico e struttura;
- **pensiero critico e argomentazione**, nella formulazione di ipotesi e nella giustificazione delle scelte;
- **consapevolezza digitale**, con una riflessione sul ruolo dell'IA nella produzione culturale;
- **capacità interpretativa e metacognitiva**, grazie alla riflessione sul proprio processo di lettura.

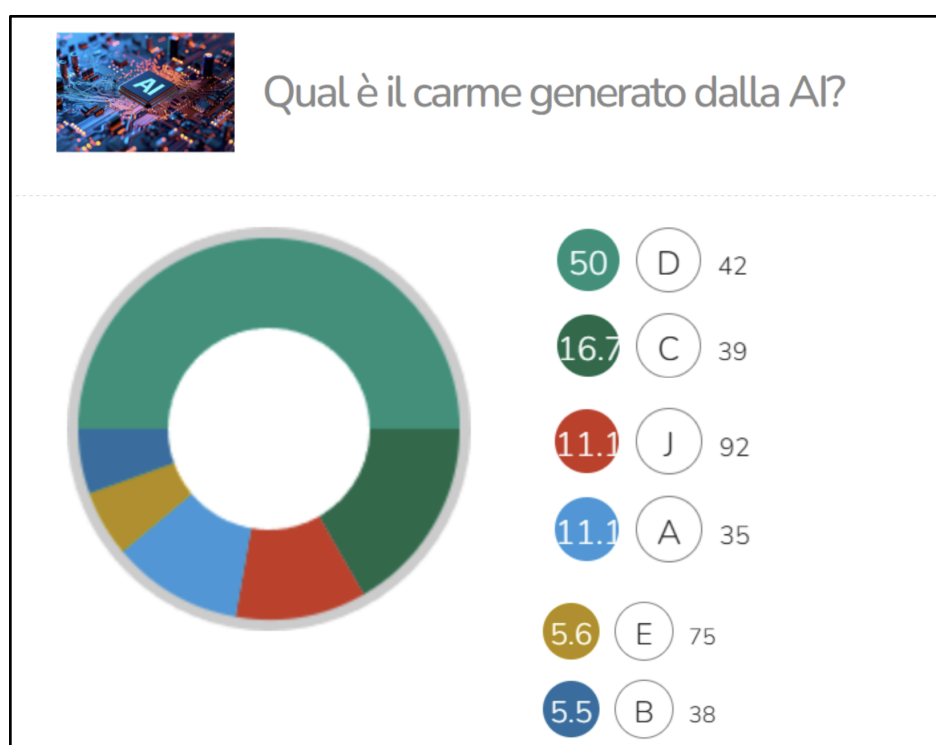


Figura 6 - I risultati dell'attività in un grafico.

Questa esperienza potrebbe aprire la strada a possibili espansioni didattiche. Si potrebbero proporre attività di **scrittura creativa assistita**, in cui gli studenti generano testi poetici "alla maniera di..." con l'aiuto dell'IA, per poi confrontarli con le fonti originali. Oppure **laboratori di revisione**, in cui modificare il testo artificiale per renderlo più coerente con lo stile dell'autore, riflettendo sulle scelte linguistiche e retoriche. Un **dibattito etico** sul concetto di autenticità e sul ruolo dell'autore nell'era digitale potrebbe offrire spunti preziosi, così come la **valutazione tra pari**, che promuove il confronto e la costruzione condivisa del sapere.

In un momento storico in cui l'uso dell'intelligenza artificiale a scuola è oggetto di dibattito pubblico, come evidenzia Alberto Puliafito nell'articolo *Le intelligenze artificiali a scuola* («Internazionale», 17 settembre 2025), è fondamentale che la scuola non si limiti a vietare o temere questi strumenti, ma li integri in modo consapevole e critico. L'IA non deve sostituire il pensiero umano, ma può diventare un alleato per svilupparlo. Anche Chandler Fritz nel suo articolo *La fine della scuola pubblica* (ancora

«Internazionale», 11 settembre 2025), il rischio non è tanto l'uso dell'IA, quanto l'assenza di una visione pedagogica che ne guidi l'integrazione.

In questo senso, attività come quella proposta non solo educano all'uso responsabile della tecnologia, ma restituiscono centralità alla lettura, alla scrittura e alla riflessione, mostrando come l'Intelligenza artificiale possa diventare uno strumento per interrogare il senso della letteratura e il ruolo del pensiero critico nella formazione dei nostri studenti.

Autovalutazione e *feedback*

La valutazione delle ricadute didattiche del progetto è stata affidata a un **monitoraggio di autovalutazione e di valutazione** dell'attività somministrato con **Google Forms** agli studenti e alle studentesse partecipanti alla conclusione delle attività.

Il monitoraggio

Dal punto di vista del gradimento da parte degli alunni e della motivazione allo studio, i risultati che abbiamo avuto sono stati sicuramente soddisfacenti, in quanto per la maggior parte delle persone coinvolte si è trattato di un'esperienza didattica positiva:

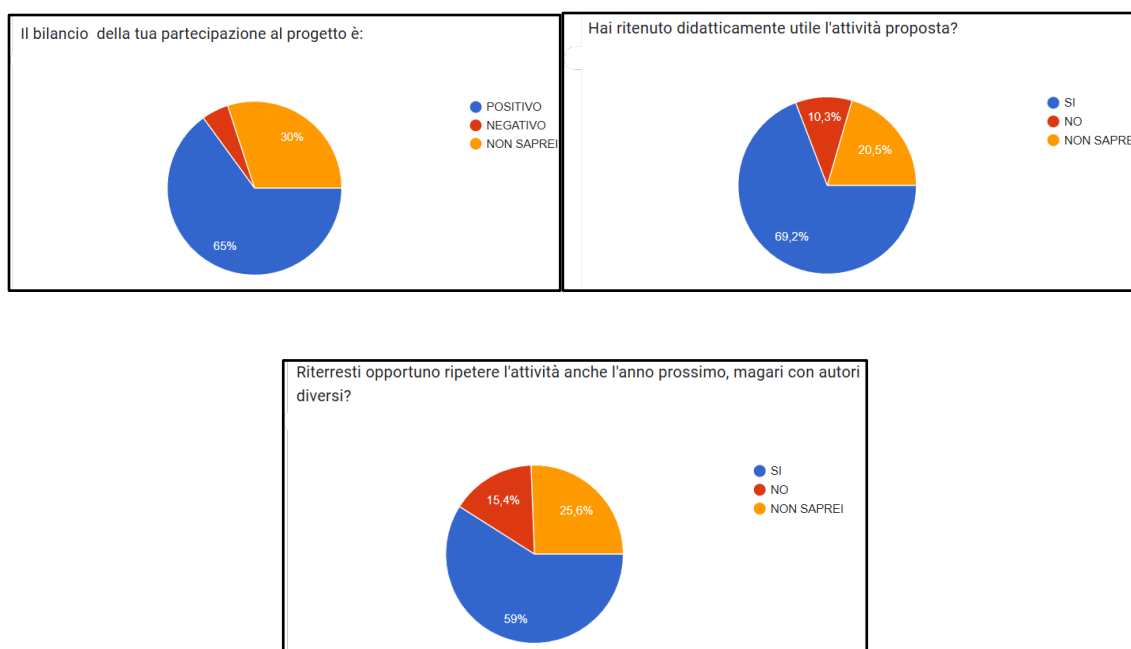


Figura 7 - I grafici dei risultati emersi dal monitoraggio circa il bilancio generale, l'utilità didattica e l'opportunità di replicare l'attività l'anno successivo

Per quanto riguarda l'**autovalutazione**, la maggior parte ritiene di aver partecipato in modo "sufficientemente" assiduo e che i propri commenti siano stati "sufficientemente approfonditi". Si tratta di un dato indubbiamente incoraggiante, soprattutto se consideriamo che gli studenti che ritengono di aver partecipato solo saltuariamente, o che non sono soddisfatti della qualità dei loro interventi, sono una ridotta minoranza.

Riflettendo sulla nostra pratica didattica, questa esperienza pone a noi, come docenti, una sfida da affrontare nelle future edizioni del progetto (v. anche paragrafo 7): essa rivela, infatti, la necessità di ampliare, favorire e sollecitare una partecipazione costante e produttiva tra gli studenti. Sarà quindi necessario fornire strumenti adeguati o individuare un metodo alternativo - o complementare - alle domande guida presenti sul sito, al fine di indirizzare gli studenti verso la creazione di contenuti maggiormente approfonditi. L'obiettivo è evitare risposte meramente compilative o simili a quelle di una verifica, favorendo invece riflessioni personali, percepite da ragazzi e ragazze come significative non solo didattico, ma anche come autentica forma di espressione personale.

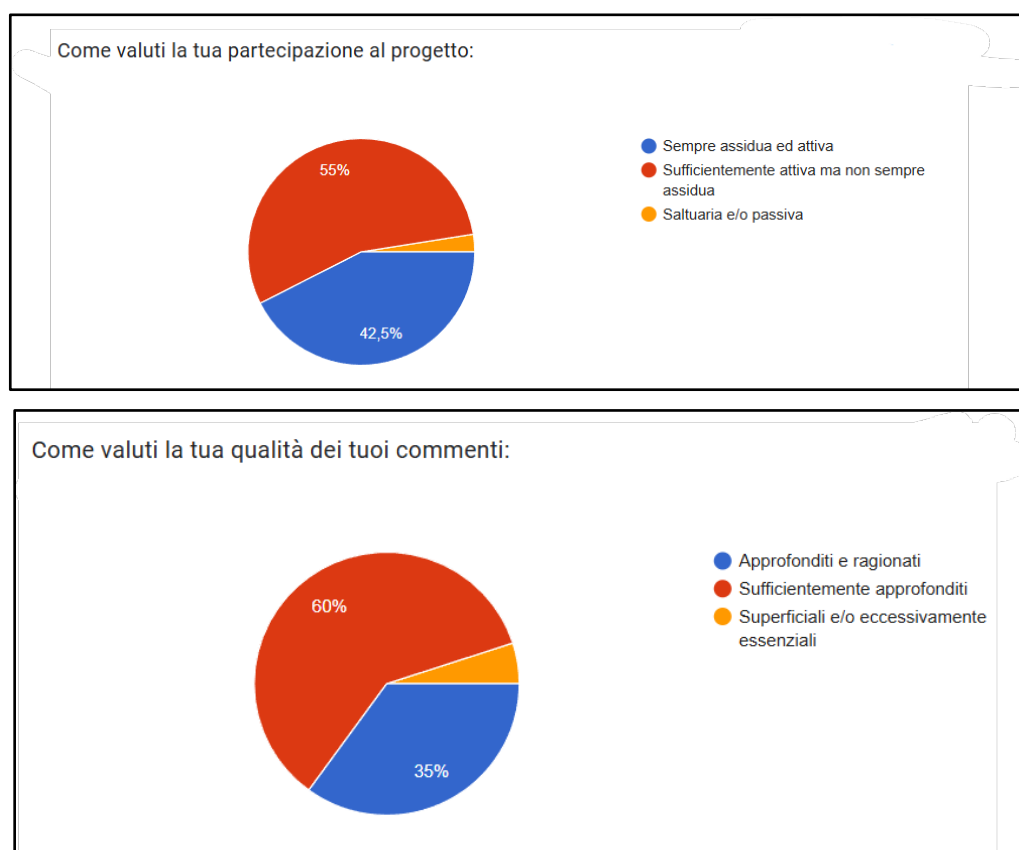


Figura 8 - I grafici dei risultati emersi dal monitoraggio relativamente alla percezione degli studenti della loro partecipazione e della qualità dei loro commenti

Un altro elemento emerso riguarda l'impatto dell'attività sulle competenze disciplinari: il 52% degli studenti ha rilevato un miglioramento nella conoscenza della Letteratura latina e nell'analisi del testo, mentre il 35% ha dichiarato di "non sapere" se l'esperienza abbia avuto effetti concreti sul proprio

percorso. Questo dato invita a riflettere su come rendere il *social reading* ancora più incisivo nello sviluppo delle competenze specifiche.

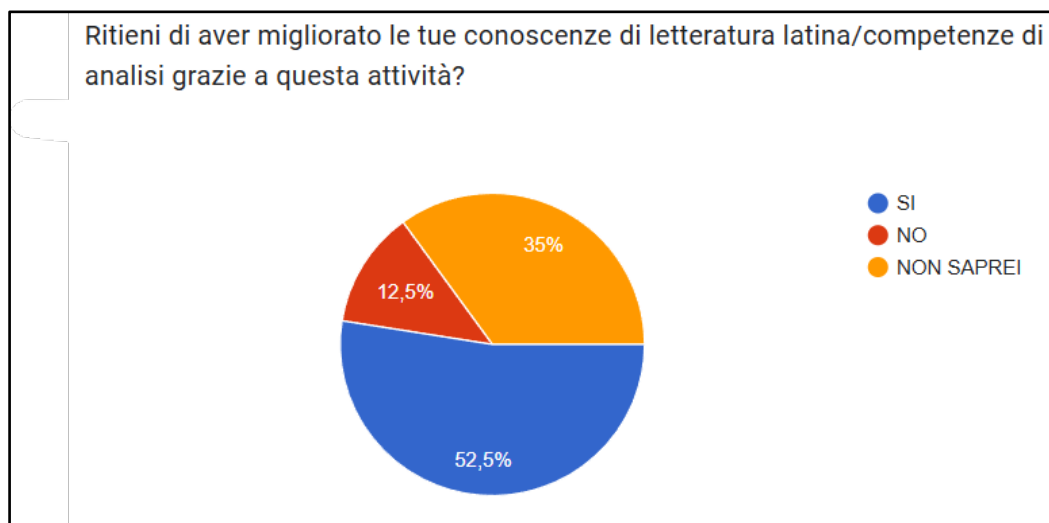


Figura 9 - Il grafico dei risultati emersi dal monitoraggio relativamente alla percezione degli studenti di eventuali miglioramenti prodotti dall'attività

Un obiettivo futuro per noi docenti sarà sicuramente quello di trovare una formula che permetta all'attività di *social reading* non solo di coinvolgere gli studenti, ma anche di incidere più significativamente nello sviluppo delle conoscenze e competenze disciplinari.

Concludiamo con il commento di uno studente che, rispondendo alla domanda: "*Quali difficoltà hai incontrato?*", non solo ha sintetizzato i problemi riscontrati da docenti e discenti, ma ha anche colto lo spirito del progetto e dimostrato come l'obiettivo di coinvolgere ragazzi e ragazze,, motivarli e farli appassionare è stato pienamente raggiunto:

L'unica difficoltà che ho trovato nella realizzazione di questo grande (e bellissimo) progetto è stata la costanza nello scrivere, mi spiego meglio: ho sempre scritto un mio commento personale riguardo ai carmi caricati sulla pagina settimanalmente, secondo me però per poter usufruire del 100% del progetto avrei dovuto (come anche i miei compagni) monitorare il sito magari una volta ogni due giorni, rispondere a qualche commento senza scrivere solamente il proprio parere così da poter rendere più viva la "community" della pagina. Per il resto mi complimento con chiunque abbia reso possibile tale esperienza a mio parere molto costruttiva.

Figura 10 - Lo screenshot della risposta (anonima, come tutto il monitoraggio)

Criticità e punti di forza

Uno dei principali punti di forza dell'attività è stato, sicuramente, **il rafforzamento e il ravvivamento della funzione educativa della lettura dei classici**. Grazie alla diffusione digitale, all'interazione basata sul linguaggio dei social e a spunti accattivanti, la Letteratura latina sembra essere "scesa dal piedistallo"

e aver abbandonato “quella patina stantia e muffa” che spesso le viene attribuita dalle nuove generazioni, tornando a rivestire un ruolo significativo nella formazione personale e un importante punto di confronto.

La formula del social reading ha inoltre permesso l'approfondimento autonomo, seppur guidato, degli autori latini, in un contesto che esula dalla logica valutativa scolastica. Questo ha permesso di dare spazio alla curiosità e al gusto del “leggere per leggere”, sviluppando al tempo stesso un'autonomia critica e lo scambio di opinioni inter pares.

Un ulteriore punto di forza è stato l'uso consapevole e creativo del digitale, che ha promosso competenze informatiche e comunicative attraverso un linguaggio familiare agli studenti.

Tuttavia, accanto agli aspetti positivi, sono emerse alcune criticità. L'attività, svolta in orario extrascolastico, ha fatto leva soprattutto sul senso di responsabilità individuale, con il risultato che non tutti gli studenti hanno partecipato con la stessa costanza. Inoltre, in diversi casi i commenti si sono rivelati piuttosto “scolastici”, limitandosi a riprendere temi affrontati a lezione, invece di aprirsi all'attualità, agli interessi personali o a riflessioni più autentiche. Per il futuro sarà quindi importante stimolare una partecipazione più ampia e favorire interventi di maggiore profondità critica. Una possibile soluzione potrebbe essere un avviamento graduale al progetto: iniziare al terzo anno con un'attività mista scuola-casa, per poi rendere gli studenti progressivamente più autonomi fino al quinto anno.



**Rosa Desideri, Caterina Guagni,
Dafne Maggiorini, Francesca Zaccaro**

Chiara Ardemagni

ardemagnichiara@gmail.com

Liceo Statale Francesco Cecioni, Livorno

Laureata in Filologia Moderna presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano nel 2018, ho da subito compreso la mia propensione all'insegnamento grazie ad un tirocinio formativo presso la Scuola Europea di Varese, che mi ha permesso di avvicinarmi ed aprirmi alle modalità laboratoriali e cooperative, tipiche della didattica internazionale. Successivamente, ho continuato a prestare servizio nelle scuole secondarie di primo e secondo grado, superando il concorso ed entrando in ruolo nel 2022. Attualmente insegno Discipline letterarie e Latino presso il Liceo Cecioni di Livorno. Credo fortemente che nel mio lavoro siano fondamentali lo scambio di idee, il confronto metodologico, l'innovazione e l'internazionalizzazione, per questo sto seguendo percorsi di formazione Esabac per l'insegnamento di Histoire e partecipo al progetto Erasmus+, che recentemente mi ha permesso di osservare il sistema scolastico spagnolo e canarino.

Rosa Desideri

rosadesi67@gmail.com

Liceo Statale Francesco Cecioni , Livorno

Mi sono laureata in Lettere Classiche presso l'Università degli Studi di Pisa nel 1991, successivamente ho frequentato vari corsi di perfezionamento presso la facoltà di Magistero e il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Firenze. Ho conseguito l'abilitazione per l'insegnamento nella scuola secondaria in diverse classi di concorso (discipline letterarie nell'istruzione secondaria di primo e secondo grado , discipline letterarie e latino, discipline letterarie, latino e greco, filosofia e storia). Insegno discipline letterarie e latino dal 1995; docente di ruolo dal 2000, da undici anni presto servizio presso il liceo F.Cecioni di Livorno. Ho sempre partecipato attivamente alla vita scolastica svolgendo soprattutto incarichi di coordinamento e attività varie nell'ambito del recupero e dell'orientamento in ingresso.

Caterina Guagni

caterina.guagni@gmail.com

Liceo Statale Francesco Cecioni, Livorno

Laureata in Filologia moderna all'Università di Firenze, dopo un primo impiego come archivista, ho lavorato per anni presso la casa editrice Treccani-Giunti T.V.P. (ora Treccani Scuola), dove ho ricoperto il ruolo di capoprogetto per libri scolastici destinati alla scuola secondaria. Dal 2024 insegno italiano e latino al Liceo F. Cecioni di Livorno. Ho avuto l'occasione di cimentarmi in alcune curatele, tra cui *La pelle* di Curzio Malaparte per Adelphi e *Al vento della vita*. Carteggio (1947-1992) tra i poeti A. Parronchi e U. Bellintani edito da Olschki; ho scritto, con Carlotta Cubeddu, i romanzi per ragazze e ragazzi: *(Buoni) Cattivi propositi* (Edizioni EL) e *Le notti chiare* (Il Castoro).

Dafne Maggiorini

dafne.maggiorini@gmail.com

Liceo Statale Francesco Cecioni, Livorno

Insegno Italiano e Latino presso il Liceo F. Cecioni di Livorno. Mi sono laureata in Lettere Classiche all'Università di Pisa ed ho conseguito il Diploma di Licenza nella Classe di Lettere e Filosofia della Scuola Normale Superiore di Pisa; ho conseguito il Dottorato di ricerca in Filologia e letterature greca e latina presso l'Università di Pisa. Docente di ruolo dal 2019, mi interesso di letteratura, lingue classiche, dell'impiego del digitale e della AI nella didattica; due miei contributi sono stati pubblicati tra i prodotti della rete LSS Toscana; ho completato la formazione di DigicompEduDesigner, Innovative Digital Learning e sono Book creator Certified Author .

Francesca Zaccaro

zaccaro_f@yahoo.it

Liceo Cecioni Livorno

Mi sono laureata in Lettere Antiche con laurea specialistica in Scienze Storiche del mondo antico presso l'Università di Pisa, dove ho anche conseguito il dottorato di ricerca in Storia, Orientalistica e Storia delle Arti con una tesi sulla storia della mentalità dell'impero romano. Ho collaborato alla realizzazione per alcune antologie di letteratura latina per i licei e organizzato convegni per giovani ricercatori legati al tema dell'impero e alla sua evoluzione nel corso dei secoli. Durante gli anni della formazione post universitaria ho conseguito un master DITALS I Livello e uno in Metodologie didattiche CLIL. Sono insegnante di ruolo di italiano e latino dal 2016 .

BRICKS | TEMA

Dal prompt alla lezione CLIL: l'Intelligenza Artificiale Generativa per una didattica innovativa, adattiva e multimodale

a cura di:

Francesca Ripamonti



Intelligenza Artificiale generativa, CLIL, Prompt

Per creare l'ambiente di apprendimento l'insegnante deve reperire il materiale adatto al livello linguistico dello studente: l'uso dell'AI favorisce una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti e consente di rispondere ai diversi bisogni educativi dei singoli studenti, permettendo a ciascuno di procedere al proprio ritmo e a diversi livelli, definendo percorsi e obiettivi didattici individuali. Capita spesso che i ragazzi usciti dal percorso NAI, l'acronimo con cui si definisce lo/a studente/essa neoarrivato/a e che per due anni usufruisce di particolari tutele anche normative, si trovi in grosse difficoltà con la lingua italiana specifica dello studio. I ragazzi raggiungono spesso e talvolta con facilità il livello linguistico adeguato alla comunicazione corrente, ma "l'ita-Istudio" appare un vero ostacolo per il loro successo scolastico.

La personalizzazione dei contenuti

Per inciso si ricorda che gli studenti non italofoeni nella secondaria di secondo grado raggiungono punti di 46% di dispersione scolastica e l'uso di AI, per esempio Perplexity, designer.microsoft.com, Ai image creator, FreePiK o pixabay.com/it consente di creare immagini adeguate ai loro riferimenti culturali in modo da organizzare l'ambiente di lavoro idoneo alla comunicazione e stimolare il processo della conoscenza.

L'uso dell'immagini è fondamentale con i ragazzi non italofoeni: purtroppo quelle reperite in rete generalmente sono più adatte al primo grado di istruzione, inoltre produrre immagini consente di poter creare delle immagini anche per discipline più tecniche e specifiche (diritto, economia, scienze, storia ecc) in modo da agganciare il lessico specifico nuovo e i contenuti disciplinari a immagine significative per lo studente

Le glottotecnologie rendono possibile lavorare su oggetti di apprendimento, consentono di tenere documentazione del processo di apprendimento andando a costruire una valutazione formativa, infine, consentono di costruire una didattica multicanale.

Nella costruzione dell'attività di alfabetizzazione è opportuno abbinare l'utilizzo delle tecnologie digitali a strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione delle abilità trasversali e del pensiero critico, nonché la libera espressione della creatività. Il percorso di apprendimento deve essere, integrato con attività da svolgere in anche in contesti reali, in cui lo studente sia coinvolto in attività pratiche: utilizzare, ad es, l'AI per lavorare sui registri linguistici può essere una possibilità per sperimentare attività di role play.

Le attività pensate attraverso le glottotecnologie devono avere come obiettivo la valorizzazione delle potenzialità degli studenti, prestando sempre attenzione a non cadere in un eccesso di learnification in cui si perde di vista il ruolo del docente nell'apprendimento del discente a discapito della tecnologia. Il docente ha il compito di creare le condizioni per formare e stabilizzare la conoscenza.

A questo proposito è indispensabile saper individuare quali siano le fasi dell'apprendimento di un nuovo oggetto di conoscenza per scegliere la tecnologia: per la dimensione del ricordare lessico, verbi molto utili sono tutti i tool che consentono di gamificare il contenuto: il gioco del memory, flash cards con l'ausilio dell'immagini, abbinamenti persona e verbo.

Queste attività possono essere create con tool digitali come Wordwall.com, Quizlet.com.

Ultimamente grazie allo sviluppo dell' AI, utile ad integrare la gamificazione, si possono realizzare velocemente attività di mappe mentali anche con l'impiego di immagini.

Un tool molto efficace è Algoreducation.com. Questa piattaforma AI consente di ridurre e semplificare contenuti, creare quiz e flash cards sul medesimo contenuto stabilendo il livello linguistico proprio dello studente secondo il quadro Qcer dell'Unione Europea.

L'uso dell'AI permette la semplificazione dei contenuti disciplinari adeguandoli al livello linguistico raggiunto degli studenti attraverso l'inserimento di un semplice prompt e allegando il file di testo che si intende semplificare in base al livello linguistiche dello studente.

Nei gradi di scuola superiore, questo metodo, consente agli stessi ragazzi di diventare molto autonomi e sicuri del loro percorso didattico e di adattare ogni tipo di contenuto.

Bibliografia

Fare didattica con gli Eas: P. C. Rivoltella, La scuola 2013

- «Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da avviare» AA.VV. da Form@re-openjornula per la formazione in rete 2015
- Diffusione dell'innovazione: N. Blas-C.Poggi Dispensa Politecnico
- Didattica innovativa: N. Blas-A. Torrebruno-M. Pellizari Dispensa Politecnico
- Gli strumenti del comunicare: McLuhan, Net, 2002 Milano
- Mediamorfosi: comprendere i nuovi media. R. Fidler, 2002 Guarini associati
- Technological Pedagogical Content Knowledge: Mishra P. &Koehler M. 2006
- Crescere on life, di S.pasta e PC. Rivoltella ed. Schola
- Culture partecipative e competenze digitali , Jenkins, Guerini 2007

Premessa

Background

Il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), ossia l'apprendimento integrato di contenuti e lingua straniera, indica un approccio didattico in cui una disciplina non linguistica viene insegnata attraverso una lingua diversa da quella materna. In Italia, la metodologia CLIL, oltre a costituire una precisa proposta ministeriale (con l'insegnamento di almeno una materia nella lingua veicolare nell'ultimo anno del ciclo secondario superiore), è anche raccomandata nelle progettazioni curriculari di ogni ordine e grado per i molteplici benefici riscontrati nell'apprendimento dei discenti. Ne consegue che, per potenziare l'efficacia dell'approccio CLIL, è essenziale costruire un *corpus* di materiali organico che sia al contempo funzionale agli specifici contesti d'aula e rigorosamente allineato con i suoi presupposti pedagogici. L'adozione dell'Intelligenza Artificiale generativa (IAg) in contesti CLIL si configura pertanto come una leva trasformativa, in grado di consolidare attivamente i paradigmi della didattica disciplinare veicolata in lingua straniera.

Obiettivi

Obiettivo principale di questo contributo è illustrare come attraverso la formulazione di *prompt* mirati e articolati, l'IAg possa essere utilizzata in modo efficace per potenziare non solo l'apprendimento disciplinare, ma anche le competenze linguistiche, digitali e critiche degli studenti. Si intende inoltre dimostrare come la definizione di *prompt* ben congegnati possa trasformare l'IAg in uno strumento indispensabile per la didattica CLIL, per:

- progettare attività didattiche allineate ai diversi livelli cognitivi della tassonomia di Bloom (da LOTs, *Lower Order Thinking skills* a HOTs, *Higher Order Thinking skills*);
- potenziare lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche (secondo la distinzione di Cummins tra CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency*, e BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*);
- implementare tecniche di *scaffolding* linguistico mirato (*CLIL Triptych*);
- favorire l'apprendimento rispettando il quadro delle 4Cs del CLIL (*Content, Cognition, Communication, Culture*), ossia integrando Contenuti disciplinari e Competenze linguistiche, utilizzando metodi didattici attivi che stimolino la riflessione Critica, la Comunicazione e l'apertura Culturale;
- adattare e personalizzare contenuti inclusivi (studenti BES, DSA, ADHD, o con svantaggio linguistico);
- supportare la valutazione formativa con monitoraggio continuo e tempestivo dell'apprendimento (sia di contenuti disciplinari che di competenze linguistiche);
- promuovere un uso etico e responsabile dell'IA, con attenzione alla trasparenza, alla protezione dei dati e all'inclusione e in linea con le raccomandazioni di organismi internazionali e nazionali: [AI](#)

[Act](#), UE (2024); [AI Competency Framework for Teachers](#), UNESCO (2024), [DigCompEdu](#), EC (2018), [Linee guida per l'introduzione dell'IA nelle Istituzioni scolastiche](#), MIM (2025).

Contesto e strumenti

Il percorso ha coinvolto un centinaio di docenti CLIL¹ di diverse discipline (Scienze, Geografia, Storia, Educazione Civica, Arte e STEM) provenienti da sei istituti scolastici di diverso grado (scuola primaria e scuola secondaria di I e II grado). La formazione, articolata in incontri online sincroni e laboratori in presenza, oltre ai principi essenziali del framework CLIL e all'uso strategico dell'IAg per implementare pratiche innovative in aula, ha focalizzato l'attenzione sulla progettazione di *prompt* efficaci, utili per generare materiali CLIL originali, adattati al contesto classe, al livello linguistico (A2–B2 CEFR) richiesto e agli obiettivi cognitivi stabiliti.

Chatbot	Punti di Forza CLIL	Limitazioni
DeepSeek	Adattamento livelli linguistici, creazione esercizi personalizzati; ottimo per analisi dati e testi lunghi	Ricerca web non automatica Interfaccia meno user-friendly
Microsoft Copilot	Forte multimodalità (testo, immagini, codice); precisione contenuti, immagini per supporto visivo	Limitazioni uso gratuito (alcune funzioni avanzate disponibili solo con account)
Claude	Contesto molto ampio; analisi di documenti lunghi; semplificazione linguistica; chiarezza nelle spiegazioni	Poco creativo nella generazione Accesso gratuito limitato
ChatGPT	Creatività e versatilità nella scrittura e coding (generazione di dialoghi, storie); ampia community e risorse	Versione gratuita non sempre aggiornata Possibili errori o imprecisioni fattuali ("allucinazioni")
Gemini	Buona multimodalità (testo, immagini, codice); informazioni aggiornate; forte nelle ricerche verificabili	Risposte talvolta generiche; privacy percepita come meno solida; alcune funzioni avanzate solo premium
Perplexity AI	Trasparenza fonti (risposte con fonti citate e verificabili); educazione alla ricerca; ottimo per ricerche aggiornate; interfaccia semplice e intuitiva	Meno focalizzato sulla creatività; contesto limitato

Figura 1 – Tabella comparativa con caratteristiche di sei chatbot gratuiti

¹ Il MIUR ha definito il profilo del docente CLIL con le specifiche competenze linguistiche (Livello C I nella lingua straniera); competenze disciplinari (padronanza dei saperi disciplinari in coerenza con la dimensione formativa); competenze metodologico-didattiche (capacità di reperire, scegliere, adattare e creare materiali e risorse didattiche per ottimizzare la lezione CLIL utilizzando risorse tecnologiche e informatiche e impiegando autonomamente strategie finalizzate a favorire l'apprendimento attraverso la lingua straniera). (MIUR, [Nota 4969 del 25 luglio 2014](#)).

La fase iniziale della formazione è consistita nell'esame di una tabella comparativa di sei strumenti di chatbot gratuiti. Per ognuno sono state delineate le peculiarità, con un focus specifico sui punti di forza e sulle limitazioni, al fine di mostrarne la complementarità.

In questo modo è stato possibile esplorarne le potenzialità e verificarne l'applicabilità in relazione alle differenti esigenze didattiche: materiali CLIL strutturati; analisi di testo; creatività; ricerche aggiornate; ricerche verificabili e, privacy.

Strategie di prompting

L'impostazione *prompt-driven* del corso ha permesso ai docenti di imparare, attraverso la collaborazione attiva, a creare prompt efficaci per produrre contenuti personalizzati, attività interattive e strumenti di valutazione formativa. Il *prompt-engineering* è stato condotto seguendo diversi tipi di tecniche ed è stato avviato con l'adozione del modello C.R.A.F.T. (*Context, Role, Action, Format, Target*):

- **Context:** specificare disciplina, il livello scolastico, età dei partecipanti, livello CEFR.
- **Role:** assegnare un ruolo all'IA (es. "*Sei un esperto di didattica CLIL in scienze per la scuola secondaria di primo grado*").
- **Action:** indicare il compito da svolgere (es. "*crea una lezione di 45 minuti su...*").
- **Format:** richiedere un output specifico (es. "*in formato tabella*", "*con 3 livelli di difficoltà*", "*con supporto visivo*").

Il processo di progettazione è proseguito con l'identificazione e l'applicazione pratica di criteri fondamentali, quali:

- **specificità:** per creare prompt chiari e dettagliati e ottenere output precisi
- **multimodalità:** per formulare prompt che richiedono l'integrazione di testo, immagini, audio, video e mappe concettuali generate tramite AI
- **adattività:** per redigere prompt con personalizzazione dei contenuti in base al livello linguistico (CEFR A2–C1; BICS e CALP) e cognitivo (LOTS e HOTS) degli studenti
- **sfide cognitive** per progettare prompt che incoraggino il pensiero critico, il *problem solving* e la creatività
- **iterazione:** iterare i prompt per ottenere precisione e coerenza

Per guidare gli insegnanti a progettare materiali CLIL mediante i chatbot, l'acronimo 'CLIL' è stato sfruttato come schema mnemonico: ogni lettera è stata collegata a un principio chiave, essenziale per formulare input di qualità, rispettivamente:

- **C-Contenuto:** Qual è l'argomento specifico? (es. *Impero Romano, teorema di Pitagora, arte impressionista*).
- **L-Livello Linguistico:** Qual è il livello QCER? (es. A1, A2, B1, B2). Specifica il vocabolario chiave.
- **I-Interazione/Output:** Cosa vuoi che l'IA crei? (es. un dialogo, un quiz, un *lesson plan*, una tabella riassuntiva).
- **L-Lunghezza e Layout:** Quanto deve essere lungo? Come dovrebbe apparire? (es. *"un testo di 200 parole", "in un elenco puntato", "in una tabella con due colonne"*).

Il percorso di *prompt-engineering* si è completato con una raccomandazione al rispetto del prerequisito sovraordinato ai precedenti: combinare l'output con il **giudizio del docente**, ovvero verificare sempre l'accuratezza e l'adeguatezza dei risultati ottenuti. L'IA è, infatti, "verosimilmente" uno strumento potentissimo, ma la scelta pedagogica finale è dell'educatore.

Esempi di prompt per metodologia CLIL

In questa sezione vengono presentati *template* di prompt specifici, adattabili ad ogni ordine e grado e replicabili nella lingua veicolare d'uso. In completa autonomia, gli insegnanti possono riutilizzare questi modelli per generare lezioni CLIL, semplicemente adattando i segnaposto (tra parentesi) alle esigenze specifiche di insegnamento. Ogni modello incorpora le 4C del CLIL (Contenuto, Comunicazione, Cognizione, Cultura), la tassonomia di Bloom (LOTS/HOTS), lo *scaffolding* linguistico da BICS a CALP, il language Triptych, la valutazione e l'inclusione per alunni con bisogni educativi speciali.

Template 1: Lesson Plan completo

Prompt: Sei un esperto CLIL, progetta materiali CLIL per (**materia**, es. *storia: Rivoluzione Industriale*), (**livello QCER**, es. *B1*) per (**livello scolastico**, es. *scuola media*). Concentrati su (**competenze linguistiche/skills**, es. *lettura/parlato*), inizia con BICS (*semplice abbinamento di vocaboli*), passa a CALP (*analizzare cause/effetti*). Genera: un foglio di lavoro/worksheet con (es. *elementi da riempire, diagrammi*), un elenco di vocaboli (*n. di key words con definizioni e semplici esempi d'uso*), un copione per un role-play, suggerimenti per supporti visivi (es. *mappa concettuale*). Garantisci un **uso etico** dell'IA: nessun bias/pregiudizio, cita le **fonti**. Fornisci **note per l'insegnante per l'adattamento**. Elenca **le fasi**, i **criteri di successo**, i **descrittori** e **gli indicatori di valutazione** delle **griglie di osservazione** (*numero e tipo, per lingua e per contenuto, rispettivamente*).

Template 2: Progettazione di materiali CLIL

Prompt: Sei un esperto CLIL, progetta materiali CLIL per (**materia**, es. storia: *Rivoluzione Industriale*), (**livello QCER**, es. B1) per (**livello scolastico**, es. scuola media). Concentrati su (**competenze linguistiche/skills**, es. lettura/parlato), inizia con BICS (*semplice abbinamento di vocaboli*), passa a CALP (*analizzare cause/effetti*). Genera: un foglio di lavoro/worksheet con (es. *elementi da riempire, diagrammi*), un elenco di vocaboli (*n. di key words con definizioni e semplici esempi d'uso*), un copione per un role-play, suggerimenti per supporti visivi (es. *mappa concettuale*). Garantisci un **uso etico** dell'IA: nessun bias/pregiudizio, cita le **fonti**. Fornisci **note per l'insegnante** per l'adattamento. Elenca **le fasi**, i **criteri di successo**, i **descrittori** e **gli indicatori di valutazione** delle **griglie di osservazione** (*numero e tipo, per lingua e per contenuto, rispettivamente*).

Template 3: Differenziazione adattiva

Prompt: Agisci come esperto CLIL, adatta una lezione CLIL su (**argomento**, es. *la densità in scienze*) per studenti con abilità miste (**fascia d'età**, es. *scuola primaria*). Basandosi sulle 4C del CLIL e sulla tassonomia di Bloom: fornisci attività a livelli (**basso**: *elementi visivi per LOTS/BICS*; **alto**: *esperimenti o progetti per HOTS/CALP*). Genera: **istruzioni**, **fogli di lavoro/worksheet** (*n.3 livelli*), suggerimenti per **tasks di recupero o di estensione**. Formatta come **risorse stampabili** con **rubriche** e **griglie di osservazione** (*numero e tipo, per lingua e per contenuto, rispettivamente*).

Template 3.1: Differenziazione adattiva per studenti con DSA (Dislessia)

Prompt: Agisci come un esperto di **didattica inclusiva CLIL**. Il tuo obiettivo è creare una **versione semplificata** di un testo sul 'Water Cycle' per uno **studente di prima media con dislessia**. Il testo originale è troppo complesso (*allegare o copiare, oppure chiedere al chatbot di generarne uno*). Riscrivi il testo rispettando questi parametri:

Lunghezza: *Massimo 150 parole.*

Struttura: *Usa frasi brevi e attive. Una sola idea principale per frase.*

Lessico: *Utilizza un vocabolario di base (A2). Evita tecnicismi. Se devi usare un termine tecnico (es. evaporation), definiscilo subito in modo semplice tra parentesi.*

Formattazione: *Usa elenchi puntati, **grassetto** per le **parole chiave** e **spaziatura doppia** tra le righe.*

Font: (Nota: l'AI non cambia il font, ma si può chiedere di suggerire un font adatto per la stampa successiva).

Testo originale: *(Incolla qui il testo originale)*

Formato di output: testo riscritto, pronto per essere stampato.

Output: Un testo più accessibile, con meno carico cognitivo sulla lettura, che permetta allo studente di focalizzarsi sul contenuto scientifico.

Template 3.2: Differenziazione adattiva per studenti con Bisogni Linguistici (Non Italofoeni)

Prompt: Agisci come un creatore di materiali CLIL. Devi insegnare le 'landforms' (*mountain, valley, river, island, etc.*) a un gruppo di studenti con competenza linguistica A1 e background culturale diverso.

Task: Crea un'attività di pre-teaching che includa:

Glossario Visuale: una tabella a 3 colonne. Colonna 1: **Immagine** (descrivi in dettaglio l'immagine che dovrei cercare o creare). Colonna 2: **parola** (es. *mountain*). Colonna 3: **definizione semplificata** (massimo 5 parole).

Esercizio di Abbinamento: Crea un esercizio dove si abbinano n.5 parole alle definizioni semplificate.

Esercizio di speaking, semplice: Proponi 3 domande molto semplici del tipo 'Is a mountain high or low?' per favorire l'uso attivo del lessico.

Formato di output: una tabella che costruisca il lessico di base in modo concreto e visivo, riducendo l'ansia da prestazione linguistica.

Template 4: Valutazione multimodale

Prompt: Crea strumenti di valutazione CLIL per (*materia/argomento, es, matematica e algebra*) con livello (*livello linguistico*). Progetta **compiti di realta' finali** (idee di output multimodali: *presentazione, spiegazione, video, infografica*). Includi una **rubrica** (*pronuncia e fluency per BICS; accuratezza per CALP*), e **spunti di autoriflessione**. Fornisci (*numero, definizioni e esempi*) per **gli indicatori della rubrica** e i **descrittori della valutazione**.

Questi modelli riducono di gran lunga i tempi di pianificazione. Laddove necessario, e anche per ottenere risultati migliori, si consiglia di personalizzare iterativamente le proposte con una catena di pensiero (i.e., *pensa step-by-step*).

Conclusioni

Il *prompt-engineering* non è solo una tecnica, ma una competenza didattica vera e propria che, se padroneggiata e integrata con intenzionalità e consapevolezza pedagogica, può trasformare il CLIL in un'esperienza personalizzata, multimodale e veramente inclusiva. Il passaggio dal prompt alla lezione non è automatico: richiede una rinnovata alleanza tra docenti, studenti e tecnologie, competenze digitali e un uso responsabile delle stesse. Come ricorda l'UNESCO (2024): *"L'IA deve servire l'uomo, non sostituirlo"*. In didattica, questo significa potenziare l'insegnante come facilitatore e il discente come pensatore critico. Anche mediante l'utilizzo di prompt ben formulati.



Francesca Ripamonti

fripamonti5@gmail.com

Liceo Scientifico Statale "Gandini", Lodi (LO); EFT Lombardia

Francesca Ripamonti Insegna Lingua Inglese ed è formatrice per EFT Lombardia. Possiede un Dottorato di Ricerca in Linguistica (Università Statale, Milano) e un Master in Didattica dell'Inglese (Università di Madrid), e specializzazioni in CLIL e didattica digitale. E' professore a contratto universitario (EAP/ESP) e ha coordinato vari progetti ministeriali (ELT, CLIL, ICT). I suoi interessi di ricerca principali sono: didattica innovativa supportata da IA e metodologia CLIL.

BRICKS | TEMA

Le glottotecnologie

a cura di:
Carla Manfredi



Intercultura, Nai, Didattica, Qcert, Immagini

La via italiana per l'Intercultura

Parafrasando un documento ministeriale del 2007, si può parlare di una via italiana per una scuola interculturale e l'integrazione delle glottotecnologie per l'alfabetizzazione degli studenti non italofofi.

Dal PNSD del 2015, e ancora più massicciamente, dalla pandemia del 2020 la scuola italiana non solo ha introdotto, ma ha reso pressoché strutturali, l'uso di tecnologie di e-learning all'interno delle classi e dalla diffusione del web 2.0 molti nuovi metodi didattici si avvalgono dell'uso della medesima.

I più recenti metodi didattici si fondano, infatti, sull'attivismo e sul costruttivismo fondato da Bandura, in cui si intersecano il protagonismo e la centralità dello studente con l'uso della tecnologia; basti pensare allo storytelling, all'importanza dei video, alla gamification e alla produzione di artefatti digitali.

Più in specifico, si può far riferimento alla flipped classroom, in cui però c'è ancora una modalità trasmissiva dell'apprendimento, e meglio ancora alla metodologia EAS.

L'elaborazione dei metodi citati nasce, indubbiamente, dalla pervasività della tecnologia nel XXI secolo. Già nel testo di Jenkins, "Culture partecipative e competenze digitali 2007", si parlava di come l'uso delle tecnologie da parte degli studenti avesse reso gli stessi abili nei mush up, come la dimensione di fellowship creasse situazioni di mentorship o, perlomeno, attivasse interessi particolari nei discenti di cui talvolta non si teneva conto in ambiente scolastico.

Se per un attimo sospendiamo il giudizio o l'analisi economica sugli studenti non italofofi, dobbiamo immaginare che i fenomeni digitali superino i confini territoriali e che il dispositivo digitale sia diventato un dispositivo di "inclusione e integrazione" per tutti o almeno per le giovani generazioni.



Figura 1 - immagine realizzata con Pixabay

Le glottotecnologie

La definizione di glottotecnologie recita che "Con il termine glottotecnologie si identificano tutti quei supporti e sussidi che si applicano all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue straniere, seconde e

materna" e secondo la definizione che ci offre Francesca Mastrogiacomì in " Costruire senso in contesti di e-learning: Il Sillabo ICT del docente di lingue".

Qualche riga fa si è detto che l'uso delle tecnologie è ormai diventato pratica comune nella scuola italiana: il postpandemia ha istituzionalizzato l'identità digitale per ogni alunno.

Questo è il primo atto di accoglimento e di inclusione del neoarrivato, a cui bisogna prestare attenzione perchè può diventare un'attività di alfabetizzazione.

L'uso della suite Googleworkspace, che è un Learning Content Management System o Virtual Learning environment, rende obbligatorio l'esposizione dell'alfabetizzando alla tecnologia.

La responsività delle piattaforme consente di imparare il lessico digitale in L2: lessico che può diventare una prima forma di parola frase da utilizzare nella comunicazione scolastica e può rendere lo studente partecipe di ciò che accade nelle ore scolastiche.

Accade esattamente quello che succede agli studenti italiani quando imparano l'inglese attraverso i videogiochi o attraverso la loro permanenza in rete.

L'insegnante che alfabetizza anche attraverso l'uso delle tecnologie deve essere competente nel gestire l'intersezione delle tre conoscenze: tecnologie, pedagogia, contenuti.

O meglio, l'insegnante deve saper usare la tecnologia per supportare le proprie strategie pedagogiche relativamente all'alfabetizzazione della lingua.

Quando si parla di glottotecnologie si deve inevitabilmente fare riferimento anche al concetto di ambiente di apprendimento. Si definisce, infatti, ambiente di apprendimento un sistema in cui l'ambiente fisico e l'ambiente digitale si integrano tra di loro dando luogo ad un'interazione virtuosa.

Per creare l'ambiente di apprendimento l'insegnante deve reperire il materiale adatto al livello linguistico dello studente: l'uso dell'AI favorisce una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti e consente di rispondere ai diversi bisogni educativi dei singoli studenti, permettendo a ciascuno di procedere al proprio ritmo e a diversi livelli, definendo percorsi e obiettivi didattici individuali.

Capita spesso che i ragazzi usciti dal percorso NAI, l'acronimo con cui si definisce lo/a studente/essa neoarrivato/a e che per due anni usufruisce di particolari tutele anche normative, si trovi in grosse difficoltà con la lingua italiana specifica dello studio. I ragazzi raggiungono spesso e talvolta con facilità il livello linguistico adeguato alla comunicazione corrente, ma "l'ita-Istudio" appare un vero ostacolo per il loro successo scolastico.

La personalizzazione dei contenuti

Per inciso si ricorda che gli studenti non italofoeni nella secondaria di secondo grado raggiungono punti di 46% di dispersione scolastica e l'uso di AI, per esempio Perplexity, designer.microsoft.com, Ai image creator, FreePiK o pixabay.com/it consente di creare immagini adeguate ai loro riferimenti culturali in modo da organizzare l'ambiente di lavoro idoneo alla comunicazione e stimolare il processo della conoscenza.

L'uso dell'immagini è fondamentale con i ragazzi non italofoni: purtroppo quelle reperite in rete generalmente sono più adatte al primo grado di istruzione, inoltre produrre immagini consente di poter creare delle immagini anche per discipline più tecniche e specifiche(diritto, economia, scienze, storia ecc) in modo da agganciare il lessico specifico nuovo e i contenuti disciplinari a immagine significative per lo studente

Le glottotecnologie rendono possibile lavorare su oggetti di apprendimento, consentono di tenere documentazione del processo di apprendimento andando a costruire una valutazione formativa, infine, consentono di costruire una didattica multicanale.

Nella costruzione dell'attività di alfabetizzazione è opportuno abbinare l'utilizzo delle tecnologie digitali a strategie didattiche in grado di favorire l'attivazione delle abilità trasversali e del pensiero critico, nonché la libera espressione della creatività. Il percorso di apprendimento deve essere, integrato con attività da svolgere in anche in contesti reali, in cui lo studente sia coinvolto in attività pratiche: utilizzare, ad es, l'AI per lavorare sui registri linguistici può essere una possibilità per sperimentare attività di role play.

Le attività pensate attraverso le glottotecnologie devono avere come obiettivo la valorizzazione delle potenzialità degli studenti, prestando sempre attenzione a non cadere in un eccesso di learnification in cui si perde di vista il ruolo del docente nell'apprendimento del discente a discapito della tecnologia. Il docente ha il compito di creare le condizioni per formare e stabilizzare la conoscenza.

A questo proposito è indispensabile saper individuare quali siano le fasi dell'apprendimento di un nuovo oggetto di conoscenza per scegliere la tecnologia: per la dimensione del ricordare lessico, verbi molto utili sono tutti i tool che consentono di gamificare il contenuto: il gioco del memory, flash cards con l'ausilio dell'immagini, abbinamenti persona e verbo.

Queste attività possono essere create con tool digitali come Wordwall.com, Quizlet.com.

Ultimamente grazie allo sviluppo dell' AI, utile ad integrare la gamificazione, si possono realizzare velocemente attività di mappe mentali anche con l'impiego di immagini.

Un tool molto efficace è Al Goreducation.com. Questa piattaforma AI consente di ridurre e semplificare contenuti, creare quiz e flash cards sul medesimo contenuto stabilendo il livello linguistico proprio dello studente secondo il quadro Qcer dell'Unione Europea.

L'uso dell'AI permette la semplificazione dei contenuti disciplinari adeguandoli al livello linguistico raggiunto degli studenti attraverso l'inserimento di un semplice prompt e allegando il file di testo che si intende semplificare in base al livello linguistiche dello studente.

Nei gradi di scuola superiore, questo metodo, consente agli stessi ragazzi di diventare molto autonomi e sicuri del loro percorso didattico e di adattare ogni tipo di contenuto.

Bibliografia

Fare didattica con gli Eas: P. C. Rivoltella, La scuola 2013

- «Apprendimento in digitale e processi cognitivi: problemi aperti e riflessioni da avviare» AA.VV. da Form@re-openjournala per la formazione in rete 2015
- Diffusione dell'innovazione: N. Blas-C.Poggi Dispensa Politecnico
- Didattica innovativa: N. Blas-A. Torrebruno-M. Pellizari Dispensa Politecnico
- Gli strumenti del comunicare: McLuhan, Net, 2002 Milano
- Mediamorfosi: comprendere i nuovi media. R. Fidler, 2002 Guarini associati
- Technological Pedagogical Content Knowledge: Mishra P. & Koehler M. 2006
- Crescere on life, di S.pasta e PC. Rivoltella ed. Schola
- Culture partecipative e competenze digitali , Jenkins, Guerini 2007



Carla Manfredi

cucinarock@live.com

Docente di lettere nella scuola secondaria di secondo grado,
formatrice sulle tecnologie e sull'uso dell'AI a scuola

BRICKS | TEMA

Digitale e IA nella didattica della lingua italiana: strumenti per apprendenti nativi e stranieri

a cura di:

Stefania Montesano



IA, Digitale, Lingua italiana

Introduzione

La rapida diffusione di strumenti digitali arricchiti dalle molteplici potenzialità dell'IA sta modificando i paradigmi comunicativi, le interazioni sociali e i modelli di insegnamento e di apprendimento.

In questa ampia cornice di cambiamento si collocano numerosi interrogativi circa l'integrazione di tali risorse digitali nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue, che investono principalmente il ruolo del discente e quello del docente e la possibilità di promuovere l'innovazione didattica attraverso un accompagnamento alla transizione dalla didattica tradizionale, aprendo la strada a un metodo educativo più dinamico, inclusivo e orientato alle esigenze degli apprendenti.

Gli strumenti digitali arricchiti dall'intelligenza Artificiale (IA) consentono di studiare, progettare e costruire entità intelligenti, integrando logica, matematica, probabilità, ragionamento, apprendimento e azione e si applicano potenzialmente a ogni sfera del pensiero umano. Sono sistemi intelligenti, cioè sistemi in grado di processare il linguaggio naturale; il linguaggio macchina è estremamente distante dal linguaggio umano, complesso e ricco di ambiguità.

Le operazioni di trattamento del linguaggio naturale ricadono in una disciplina nella quale il testo si analizza secondo livelli di astrazione differenti: il livello di codifica dei caratteri; il livello dell'alfabeto, in cui si separano gli insiemi di caratteri appartenenti all'alfabeto dall'insieme di caratteri non alfanumerici; il livello della parola in cui si procede con l'analisi del lessico; l'analisi grammaticale, in cui si riconosce la parte del discorso; l'analisi della frase, e così via. Vengono effettuate delle analisi sul testo atte ad estrarre delle informazioni sui nomi e le entità all'interno del testo e sulle relazioni, le associazioni tra gli elementi.

I principali algoritmi utilizzati per l'apprendimento delle lingue sono: Natural Language Processing (NLP), Collocation Extraction (CE) e Point Mutual Information (PMI). La NLP consente alle macchine di leggere e comprendere il linguaggio umano. La CE viene utilizzata per recuperare informazioni, classificare documenti e risolvere problemi di generazione linguistica, mentre la PMI misura la probabilità che due parole si verifichino insieme.

Settori di interesse del digitale e dell'IA per la didattica delle lingue

I campi di maggior interesse per l'utilizzo del digitale e dell'intelligenza artificiale sono principalmente finalizzati a:

- Personalizzare l'insegnamento-apprendimento.

Il digitale e i sistemi di IA possono raccogliere dati sulle abilità, gli stili di apprendimento degli studenti e prevedere le loro future prestazioni, aprendo la strada a un apprendimento altamente personalizzato.

- Identificare e comprendere errori ortografici e grammaticali.

Le piattaforme basate sull'IA valutano i test, evidenziano gli errori e forniscono indicazioni immediate e consigli su come risolverli. Questo consente ai discenti di agire in modo autonomo per correggere gli errori.

- Tradurre testi e acquisire nuovo lessico con riferimento al contesto situazionale.

Gli strumenti di traduzione basati sull'IA possono estrarre il contesto direttamente dal testo originale, integrando informazioni visive, linguistiche e situazionali. Questo permette di ottenere traduzioni più coerenti e culturalmente appropriate, riducendo ambiguità e migliorando la qualità complessiva. L'IA offre esperienze di apprendimento lessicale contestualizzate, presentando parole ed espressioni all'interno di frasi e situazioni reali. Piattaforme come Anki, Lingvist e HelloTalk utilizzano algoritmi per selezionare il lessico più rilevante in base al livello e agli interessi dell'apprendente, facilitando la comprensione e la memorizzazione attraverso l'uso pratico.

- Ricercare risorse e materiale autentico per l'autoapprendimento.

L'IA permette di filtrare e selezionare rapidamente risorse linguistiche autentiche, come video, podcast, articoli di giornale, film, libri e testi originali, adattati al livello di competenza dell'apprendente.

- Promuovere l'apprendimento immersivo.

Il digitale e l'IA supportano anche metodologie di apprendimento immersive, come l'uso della realtà aumentata (AR) e della realtà virtuale (VR) per simulare ambienti in cui è utilizzata la lingua italiana. I discenti possono partecipare a esperienze di apprendimento più coinvolgenti e contestualizzate, come interagire in situazioni quotidiane, ordinare al ristorante o partecipare a eventi culturali, riducendo il gap tra teoria e pratica.

- Valutare in modo efficace con feedback continuo.

Le tecnologie di IA sono in grado di fornire valutazioni più accurate e obiettive rispetto ai metodi tradizionali. Attraverso l'analisi dei dati, possono suggerire percorsi di miglioramento e monitoraggio continuo del progresso degli studenti, facilitando una visione chiara e dettagliata del loro apprendimento. Questo approccio permette agli insegnanti di intervenire tempestivamente laddove necessario.

Attraverso funzioni software di riconoscimento vocale e software di sintesi vocale l'intelligenza artificiale è in grado di applicare le tecnologie innovative a supporto dell'insegnamento e dell'apprendimento della lingua italiana per offrire un intervento personalizzato.

Le interfacce conversazionali sono in grado di riconfigurare anche l'esperienza educativa poiché rappresentano un valido aiuto per il docente, supportano lo studente nel processo di apprendimento e consentono di confrontarsi con innovazioni tecnologiche. Un assistente virtuale cambia la modalità di approccio allo studio della lingua, trasformando la tradizionale fruizione dei contenuti disciplinari in un itinerario sempre nuovo e personalizzato, ricorrendo a numerose metodologie e strategie didattiche, quali l'apprendimento per scoperta, l'apprendistato cognitivo e il digital authentic learning.

I contenuti interattivi favoriscono un approccio centrato sul discente, agevolando l'apprendimento attivo ed esperienziale, rispettando gli stili e i ritmi personali di apprendimento. La paura di commettere errori è ridotta interagendo con sistemi agenti pedagogici o computer game con personaggi virtuali, risultando particolarmente motivanti.

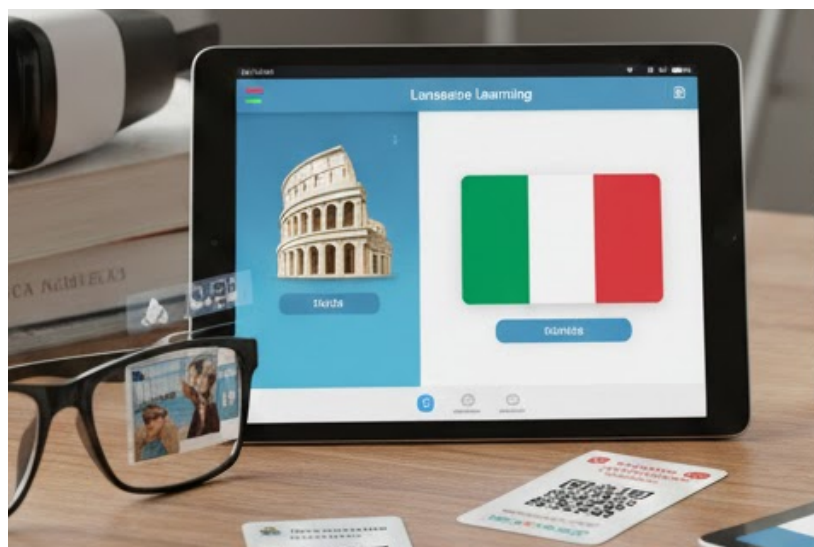


Figura 1 -Immagine generata con l'IA

Applicazioni basate su sistemi di IA

Il panorama di applicazioni e strumenti digitali utili per la didattica dell'italiano, che si avvalgono delle funzionalità dell'IA, è davvero ampio poiché numerosi sono disponibili gratuitamente o a pagamento. Essi consentono la creazione e la fruizione di materiali didattici adattabili alle esigenze specifiche degli apprendenti, con l'obiettivo di migliorare l'efficacia dell'insegnamento e rendere l'apprendimento dell'italiano L2/LS più coinvolgente e personalizzato. Tra questi si annoverano:

- MurFai** Utilizza la tecnologia per migliorare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue. Offre numerose funzionalità, quali il riconoscimento vocale, la correzione grammaticale delle frasi pronunciate dagli utenti, l'individuazione degli errori grammaticali con suggerimenti per correzioni. MurFai fornisce, inoltre, un feedback immediato sulla pronuncia e sulla grammatica che può essere personalizzato in base alle esigenze.
- Duolingo** Determina il livello di competenza, seleziona esercizi idonei e propone attività a ripetizione dilazionata per favorire la memorizzazione. I chatbot riconoscono i modelli vocali/testuali dell'utente per creare automaticamente test.
- Memrise** Applica un algoritmo di riconoscimento degli oggetti per identificare immagini dalla fotocamera e con la denominazione nella lingua scelta. Utilizza chatbot per simulare interazione reale con un madrelingua.
- LingQ** Utilizza l'IA per analizzare testi e suggerire letture autentiche.
- Babbel** Si basa sul concetto di ripetizione spaziata e utilizza il riconoscimento vocale, le valutazioni personalizzate e gli algoritmi di valutazione.
- Busuu** Combina l'IA con il tutoraggio individuale e si integra con Google Assistant per conversazioni dal vivo. Ha lanciato un'app per la realtà virtuale.
- Mondly** Utilizza intensivamente le immagini, incorporando realtà aumentata e realtà virtuale, permettendo agli utenti di collegare situazioni del mondo reale all'esperienza di apprendimento.

Le interfacce conversazionali e gli assistenti virtuali (come le *skill* per Alexa, le *action* per Google Assistant e le *shortcut* per Siri) trasformano l'approccio allo studio delle lingue in un itinerario personalizzato e sempre nuovo, ricorrendo a strategie didattiche come l'apprendimento per scoperta, l'apprendistato cognitivo e il *digital authentic learning*.

Esperienze Digitali per l'Apprendimento della Lingua Italiana (L2)

L'insegnamento dell'italiano a italiani residenti all'estero presenta criticità legate alle specificità dell'utenza, come la presenza di un'eredità linguistica (a volte non standard) e la necessità di conciliare la lingua madre con quella del paese ospitante. Le caratteristiche chiave includono l'importanza dell'approccio comunicativo per l'acquisizione della lingua, l'esigenza di competenze glottodidattiche specifiche e la necessità di adattare i materiali didattici al contesto. L'uso degli strumenti di Intelligenza Artificiale può essere utile perché promuove un apprendimento attivo favorendo un approccio basato sul rinforzo motivazionale del discente e in tale ottica saranno forniti, pertanto, alcuni esempi concreti di come le nuove tecnologie e metodologie digitali possano promuovere l'apprendimento della lingua e della cultura italiana, in particolare nei corsi destinati all'italiano come L2.

Grazie agli strumenti per la creazione di immagini con l'IA, quale Adobe Firefly, DALL-E, Canva, Gemini, Leonardo AI, Copilot, Midjourney, solo per citarne alcuni, è stato possibile realizzare percorsi specifici per discenti italiani di scuola primaria che vivono all'estero, basati sull'interazione reale e finalizzati allo scambio, per esempio, di "Cartoline e poster dal mondo", e all'interazione reale attraverso la piattaforma eTwinning di gemellaggio elettronico tra scuole.

Gli obiettivi principali e i nuclei fondanti dell'insegnamento-apprendimento di questa esperienza progettuale sono molteplici: promuovere competenze linguistiche e interculturali attraverso la comunicazione reale, lo scambio epistolare e la condivisione di materiali, di idee e di riflessioni; ampliare la conoscenza ai diversi codici espressivi; sviluppare la curiosità verso culture diverse; promuovere l'interazione comunicativa; motivare alla conoscenza di altre persone; stimolare la creatività linguistica in L1 ed L2; acquisire una competenza comunicativa che permetta agli alunni di servirsi della lingua in modo adeguato alla situazione e al contesto dell'interazione.

Attraverso gli strumenti di IA atti alla generazione di immagini da descrizioni testuali, i discenti scrivono frasi in lingua italiana e l'IA genera immagini basate sulle descrizioni. Questo esercizio aiuta a comprendere e memorizzare il vocabolario in modo visivo e contestuale, permettendo di correggere e affinare l'uso delle parole attraverso un feedback immediato. Gli strumenti di IA analizzano testi e associano tag lessicali in base al contesto.

Strategico nell'insegnamento-apprendimento della lingua italiana è risultato lo storytelling digitale, grazie al quale i discenti hanno realizzato una storia a più mani in una sorta di "staffetta di scrittura creativa" con discenti di scuole italiane gemellate e hanno prodotto rappresentazioni grafico-pittoriche dei racconti più significativi delle opere di Gianni Rodari, Italo Calvino.

L'IA permette di creare simulazioni di dialoghi, giochi di ruolo o discussioni guidate, in cui gli studenti devono utilizzare il lessico appropriato in base alla situazione comunicativa. Queste attività favoriscono la comprensione del linguaggio in contesti specifici e promuovono competenze trasversali come l'empatia comunicativa. Applicazioni come Duolingo, Anki e Baobab.school offrono esercizi di lettura, scrittura e speaking, dove l'IA corregge e suggerisce il lessico più adatto al contesto, con feedback immediati e personalizzati e la possibilità di riscrivere testi trasformando i tempi verbali o modificando il lessico, e l'IA confronta le versioni, suggerendo miglioramenti e spiegazioni contestuali. Questo metodo aiuta a consolidare l'uso corretto e vario del lessico in diverse situazioni. Attraverso la condivisione di aspetti della cultura italiana (festività, cucina, etc.), i discenti sono coinvolti in una comunicazione reale che, per sua natura, valorizza le loro prospettive e la loro cultura d'origine nel confronto con gli altri partner transnazionali. Questo determina la valorizzazione della lingua madre, la promozione dell'educazione interculturale e del rispetto delle differenze tra le culture.

Il valore aggiunto è determinato dal fatto che l'IA, adattando l'esperienza didattica alle esigenze, alle abilità e agli stili di apprendimento del singolo discente, rispetta i ritmi e le conoscenze pregresse degli allievi, essenziali per chi apprende una L2 o una lingua straniera. Inoltre, il digitale e l'IA non si limitano solo al testo o al parlato, ma abbracciano diversi linguaggi espressivi, stimolando le diverse intelligenze.

Nel contesto dell'apprendimento di una lingua, in particolar modo per italiani residenti all'estero, questi linguaggi "altri" sono fondamentali per l'espressione artistica e la crescita.

Bibliografia e sitografia

Balò, R. 2024. Glottodidattica Digitale Integrata. Guida teorico-pratica all'integrazione delle glottotecnologie nella didattica dell'italiano L2/LS. Atene. Ornimi Editions.

Cinganotto, L. (2025). *Intelligenza Artificiale per l'educazione linguistica*. Milano: Hoepli.

Yee et al., 2024; Greco, Cinganotto, 2023

AI Competency Framework for Students and Teachers" (UNESCO, 2024°

Redaelli, L. 2024. Potenziare la scrittura creativa attraverso l'Intelligenza Artificiale. Zanichelli.

URL:<https://insegnareindigitale.zanichelli.it/potenziare-la-scrittura-creativa-attraverso-l-intelligenzaartificiale>



Stefania Montesano

stefania.montesano@istruzione.it

Liceo Muratori San Carlo di Modena

Dirigente scolastico con esperienze all'estero (MAECI) e presso l'USR per la Campania (MIM). Laureata in Lingue e Letterature straniere moderne e in Scienze dell'Educazione. Si occupa di didattica con le ICT, linguistica, pedagogia, glottodidattica, inclusione, plurilinguismo e internazionalizzazione. Ha maturato esperienza di studio e di ricerca presso le università di Augsburg, Freiburg i.B., Vilnius, Münster. Ha lavorato come traduttrice, docente e formatrice anche in percorsi universitari e post lauream.

BRICKS | TEMA

Gamification e storytelling per l'apprendimento linguistico interculturale nell'era dell'AI generativa

a cura di:

Maria Rosaria Belardo



Libri-game, Narrativa interattiva, Thinking routines

L'avvento dei sistemi generativi e lo sviluppo dei cosiddetti *Foundation Models*, hanno impresso una decisiva accelerazione al processo di transizione digitale che, già da alcuni anni, ha investito la società nel suo complesso. All'interno di uno scenario dinamico e in progressiva evoluzione, si è fatta strada una nuova visione dell'Intelligenza Artificiale ispirata ad un approccio antropocentrico (prospettiva *human-centered*), capace di intrecciare sviluppo individuale, empowerment collettivo, coesione sociale e sostenibilità.

Nel contesto educativo, l'integrazione nella didattica di strumenti di intelligenza artificiale generativa, non ha rappresentato soltanto un'opportunità tecnologica ma una sfida pedagogica *"contribuendo a qualificare le esperienze formative in modo inclusivo e accessibile, anche in contesti complessi che richiedono un supporto specifico per incontrare i bisogni di ciascuno studente"*¹. Di giorno in giorno, all'interno di ambienti educativi inediti sempre più digitalizzati e multimediali - chatbot, piattaforme adattive, applicazioni generative - hanno ridefinito linguaggi e finalità della didattica tradizionale, ampliando e diversificando l'offerta formativa con strumenti avanzati di apprendimento personalizzato (in linea con i principi dell'Universal Learning), supporto didattico automatizzato e nuove forme di creazione e di ricerca dei contenuti.

Condizione imprescindibile affinché l'IA potenzi davvero le pratiche di insegnamento e di apprendimento, è che i docenti ne siano "utilizzatori consapevoli", in linea con il DigCompEdu (il Framework delle competenze digitali degli educatori) e la [Dichiarazione europea sui diritti digitali del 2023](#). Si stima che entro il 2035 oltre il 60% delle competenze degli educatori sarà ridefinito: se usate in modo efficace, le nuove tecnologie applicate alla didattica, rafforzeranno la regia metodologica del docente riformulandola in chiave empatica; saranno sempre più determinanti la cura dell'aspetto umano e relazionale dell'insegnamento, il supporto dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale dei *learners*, l'autenticità della relazione educativa. L'intelligenza artificiale generativa (IAg), in quanto tecnologia strategica, non neutra, deve interpellare l'educazione come processo di innovazione sociale. *"Diverse cornici teoriche – dai "sette saperi" di Morin, alle "cinque menti" di Gardner, fino ai "quattro pilastri" dell'apprendimento di Delors – convergono nel riconoscere che l'educazione non deve solo preparare a vivere nel mondo, ma abilitare a migliorarlo"*². Non basta alfabetizzare, occorre formare soggetti consapevoli, orientare il cambiamento verso finalità sociali, inclusive e sostenibili, promuovendo la condivisione di principi etici sull'uso dell'IA, obblighi di trasparenza e sicurezza nella gestione dei dati, controllo umano degli output.

La grande diffusione dell'interazione online, unitamente all'altrettanto importante diffusione delle varietà linguistiche, rende le competenze digitali e le competenze linguistiche due elementi sempre più inscindibili. In tale ottica, appare particolarmente evidente il vantaggio di rendere lo studio delle lingue

¹ Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle Istituzioni scolastiche (All. al DM n. 166 del 09/08/2025)

² Molina, A., (2025), Educazione per la vita nell'era dell'IA. La convergenza delle intelligenze collettive in una dimensione virtuale, Fondazione Mondo Digitale;

(lingue straniere, italiano come L2, lingua madre degli studenti di origine straniera) più accessibile e interattivo, attraverso la convergenza di tecnologie come intelligenza artificiale e mobile computing. Negli ultimi anni, ad esempio, la **gamification e il game-based learning** hanno trasformato l'apprendimento in un'esperienza coinvolgente e stimolante, sfruttando i principi del gioco e dell'interattività. Sebbene spesso usati come sinonimi, *gamification* e *game-based learning* presentano differenze fondamentali. Mentre la *gamification* applica elementi di gioco a contesti non ludici, agendo a livello di motivazione dello studente, grazie all'uso di strumenti quali livelli, sfide, ricompense e punti, il *game-based learning* prevede l'uso di giochi o videogiochi per scopi educativi. Per massimizzare l'efficacia di entrambe le metodologie occorre che ogni lezione gamificata, breve e mirata, sia strutturata come una sfida adeguata al livello e alle esigenze specifiche di ogni discente, con obiettivi chiari e feedback immediato. Ciò crea un senso di progresso tangibile, rende l'alunno protagonista del proprio apprendimento, facilita l'acquisizione delle competenze cognitive (es. *problem solving*, pensiero critico, logica, memoria) e promuove lo sviluppo delle competenze trasversali (*soft e life skills*) coinvolgendo tutti gli studenti, indipendentemente dalla propria provenienza, insieme, in azioni di partecipazione attiva e reciproco scambio. Senza considerare che, grazie alla possibilità di accedere a diverse piattaforme e a contenuti offline, entrambe le metodologie contribuiscono ad eliminare le barriere geografiche ed economiche legate all'apprendimento linguistico tradizionale e democratizzano l'istruzione linguistica, permettendo agli allievi di imparare una nuova lingua senza costi proibitivi.

Nell'ambito di una didattica innovativa, un'interessante risorsa per l'apprendimento linguistico in un'ottica interculturale, è rappresentata dai **Libri-game** in formato digitale (HTML o PDF) dotati di collegamenti ipertestuali, che combinano il potere della narrazione e dell'immedesimazione, con il potenziale della GenAI, coinvolgendo gli alunni nel processo creativo. *"Gli studenti devono essere preparati a diventare co-creatori attivi di contenuti con l'IA, nonché futuri leader che definiranno il rapporto di questa tecnologia con la società"*³.

L'uso didattico dei libri-game, prevede la possibilità di personalizzare racconti predefiniti, attraverso software open source, consentendo al lettore di modificare in tempo reale la storia mentre la legge, divenendone parte attiva, sviluppando narrazioni alternative. La loro struttura narrativa non è una linea retta, ma una rete di bivi narrativi e percorsi multipli. La fine di ogni paragrafo si conclude con una scelta, che ci pone di fronte a un problema, un dubbio, un dilemma: *"Le pagine del libro si trasformano in schede, ognuna delle quali rappresenta un paragrafo, mentre i rimandi si traducono in collegamenti ipertestuali. All'interno della storia è possibile aggiungere elementi multimediali quali immagini, suoni, Google maps e video. L'esito è un elaborato in linguaggio html, facilmente accessibile da qualsiasi dispositivo elettronico"*⁴. In pratica la struttura del libro-gioco (anticipata da Gianni Rodari nel libro *"Tante Storie per giocare"* dove ogni racconto ha tre finali, che i lettori possono scegliere liberamente per far concludere lo svolgimento), viene

3 Guida per l'Intelligenza Artificiale generativa nell'educazione e nella ricerca, UNESCO settembre 2023

4 "Dal Libro-game alle storie digitali. Una didattica con Twine", <https://www.novecento.org/>

trasferita in ambiente digitale, offrendo agli alunni "nativi digitali" risorse didattiche accessibili e supporto linguistico. *"L'IA non sostituisce la creatività umana, ma la amplifica, creando possibilità narrative infinite; (...) l'IA mantiene la coerenza del plot, sviluppa i personaggi e gestisce l'atmosfera narrativa, mentre il lettore influenza direzione, tono e sviluppi della trama⁵".*

Il **Digital Storytelling potenziato da modelli generativi di IA** (*Text to Image, Text to Video, Text to Text, Text to Speech*), rende l'apprendimento un'esperienza dinamica e immersiva. In tale prospettiva, all'interno di un laboratorio di italiano L2 per alunni stranieri della scuola secondaria di I° grado (in possesso di competenze linguistiche di base nella lingua italiana almeno pari al livello A2 del QCER), è stato realizzato un percorso di glottodidattica teso a facilitare il compito di acquisire la lingua *target*, attraverso attività percepite dagli studenti come ludiche (quindi intrinsecamente motivanti, sfidanti e divertenti, coinvolgenti, naturalmente socializzanti). Nel progettare la proposta didattica *de qua*, si è tenuto presente della natura variegata delle storie personali e di scolarizzazione degli studenti, della conoscenza di lingue tipologicamente più vicine o più lontane dell'italiano, del possesso o meno di lingue veicolari conosciute dal docente, delle peculiarità della classe (modalità, stili e ritmi di apprendimento).

Detto percorso (svolto nell'arco di tre mesi, con due incontri a settimana extracurricolari della durata di un'ora e mezza) è stato articolato in tre momenti, secondo l'approccio educativo sviluppato dalla Harvard Graduate School of Education delle *Thinking Routines* (SEE, THINK, WONDER⁶), adottando il modello della lezione segmentata o *chunked lesson*⁷ e un toolkit con diverse *learning activities*. Di seguito le possibili fasi di lavoro:

- ✓ *che cosa vedi?* Il docente stimola gli studenti ad osservare - nel complesso e nei dettagli - immagini e/o video creati dall'IA sulla base di prompt preventivamente strutturati;
- ✓ *che cosa pensi?* L'insegnante invita gli studenti alla riflessione e all'espressione delle proprie opinioni, attraverso domande come: *"Ditemi, quali sensazioni provate di fronte a questa immagine? C'è un elemento che vi piace di più? Secondo voi, in quale contesto è ambientata? Cosa vi ha portato a dare questa risposta?"*;
- ✓ *che cosa immagini?* Il docente, attraverso il *brainstorming*, stimola gli studenti a dare forma alle proprie intuizioni operando un collegamento tra quanto osservato e le pre-conoscenze, sia di tipo linguistico che culturale.

All'interno di ognuna delle tre fasi, l'IAG è stata utilizzata per assistere nella creazione di materiali didattici personalizzati (che possono includere testo, immagini, audio e video), sviluppare simulazioni interattive e creare ambienti di apprendimento immersivi. L'utilizzo di tutti i tool di AI in chiave ludica ha permesso una partecipazione attiva e globale degli studenti alle esperienze didattiche proposte,

⁵ "Storytelling interattivo: quando l'IA scrive insieme al lettore", <https://www.labussoladellia.com/>

⁶ *Making Learning and Thinking Visible della Harvard Graduate School of Education, Ritchhart, Church & Morrison, 2011*

⁷ "Guidare l'apprendimento con la lezione segmentata", <https://lamentepensante.com/>

influenzando positivamente sulla motivazione intrinseca, sulla capacità di ragionamento e di pensiero critico. Di fronte al sempre più complesso panorama scolastico italiano, spesso fatto di classi multilingue e multiculturali, gli strumenti di intelligenza artificiale generativa rappresentano, dunque, risorse pedagogiche chiave per una scuola di qualità, inclusiva, interculturale, orientata al confronto, al dialogo e al reciproco arricchimento, capace di trasformare lo sviluppo e il potenziamento della lingua italiana in una vera e propria avventura.

Bibliografia

Intelligenza Artificiale per l'educazione linguistica di Letizia Cinganotto e Giorgia Montanucci, UTET 2025;

Report EY-Sanoma "La professione docente nella scuola di domani", novembre 2025;

Linee guida per l'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nelle istituzioni scolastiche, allegate al DM n. 166 del 9 agosto 2025;

Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica", adottate con D.M. n. 183 del 7 settembre 2024 che sostituiscono integralmente le precedenti Linee guida ex D.M. 22 giugno 2020, n. 35;

Agenzia per l'Italia Digitale, AGID (22.07.2024), Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026;

Report "Nuovi orizzonti per l'apprendimento: Ampliamento dell'apprendimento digitale per favorire l'acquisizione linguistica e l'inclusione di studenti con background migratorio in Italia", UNICEF, luglio 2024;

Calvani, A., Sancassani, S., Vivanet, G. (2024). Imparare con l'intelligenza artificiale. Percorsi per studenti e docenti nella scuola secondaria. MOOC, Politecnico di Milano – POK (Polimi Open Knowledge).

Guida per l'Intelligenza Artificiale generativa nell'educazione e nella ricerca", UNESCO, settembre 2023;

Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, marzo 2022;

L'interazione online nel Companion volume del quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Un progetto pilota italiano, di Fausto Benedetti, Letizia Cinganotto, Gisella Langé, INDIRE 2020;

Making Learning and Thinking Visible della Harvard Graduate School of Education, Ritchhart, Church & Morrison, 2011

Scrivere con l'AI. Come unire intelligenza artificiale, strategia e creatività di Fulvio Julita, Hoepli ed., febbraio 2025;

Il valore educativo del gioco. Gamification e game based learning nei contesti educativi, a cura di Silvia Fioretti, Franco Angeli ed., 2023;

Costruire i libri-gioco. Come scriverli e utilizzarli per la didattica, la scrittura collettiva e il teatro interattivo, di Angiolino Andrea, Edizioni Sonola, 2004;

Tante Storie per giocare, Gianni Rodari, Ed. Einaudi, 1977

Sitografia

<https://www.novecento.org/>

<https://www.labussoladellia.com/>

<https://www.mondodigitale.org/>

<https://lamentepensante.com/>

<https://www.cittadinanzadigitale.eu/>

<https://www.librogame.net>



Maria Rosaria Belardo

mariarosaria.belardo@scuola.istruzione.it

Laureata in Giurisprudenza, è avvocato e abilitata all'insegnamento in scienze giuridico-economiche; nei venti anni di docenza ha ricoperto diversi incarichi, tra cui: funzione strumentale "affari legali e rapporti con il territorio", referente di istituto di educazione civica, referente di istituto per la realizzazione di un project work sull'interculturalità in collaborazione con il MIUR (Rete delle scuole multiculturali della Regione Campania). e l'UNISA, esperto PON in materia di cittadinanza europea. Attualmente è in servizio presso l'USR per la Campania, ai sensi dell'art. 1 comma 65 della Legge 13 luglio 2015, n. 107.

BRICKS | TEMA

Didattica delle lingue e IA: strategie e ambienti per lo sviluppo delle competenze linguistiche

a cura di:

Marcella Biserni,
Brigida Clemente e
Tiziana Finocchiaro



AI, Lingue, ItalianoL2, ingleseL2, didattica digitale, multilinguismo

Digitale e Intelligenza Artificiale per l'apprendimento linguistico: fondamenti teorici, prospettive multimodali e approcci inclusivi

L'evoluzione delle tecnologie digitali e, più recentemente, lo sviluppo dell'intelligenza artificiale generativa stanno trasformando in modo profondo e irreversibile le pratiche di insegnamento e apprendimento linguistico. Nel panorama educativo contemporaneo, la questione non consiste più nel chiedersi se il digitale possa contribuire all'acquisizione linguistica, bensì *come* progettare ambienti di apprendimento in cui le tecnologie diventano catalizzatori di interazione, di riflessione metalinguistica e di costruzione di competenze plurilingui e multimodali.

In tale scenario, nessun docente, indipendentemente dalla disciplina insegnata, può ormai prescindere da una conoscenza consapevole — se non da un uso attivo e critico — degli strumenti tecnologici a disposizione. La loro integrazione nella pratica didattica non rappresenta soltanto una scelta metodologica, ma una necessità pedagogica, poiché gli studenti vivono e apprendono in un ecosistema digitale esteso, che oltrepassa i confini della scuola e influenza quotidianamente le loro modalità di comunicazione, di ricerca e di costruzione del sapere.

Ignorare il funzionamento tecnico e, soprattutto, le implicazioni etiche dell'intelligenza artificiale e delle piattaforme basate su chatbot in costante evoluzione significa correre il rischio di non governare processi che già incidono sull'apprendimento, sull'autonomia degli studenti e, in modo particolare, sui criteri di valutazione. La competenza digitale e la consapevolezza critica dell'IA diventano quindi componenti imprescindibili della professionalità docente e condizioni necessarie per un'educazione linguistica autenticamente inclusiva, etica e orientata al futuro.

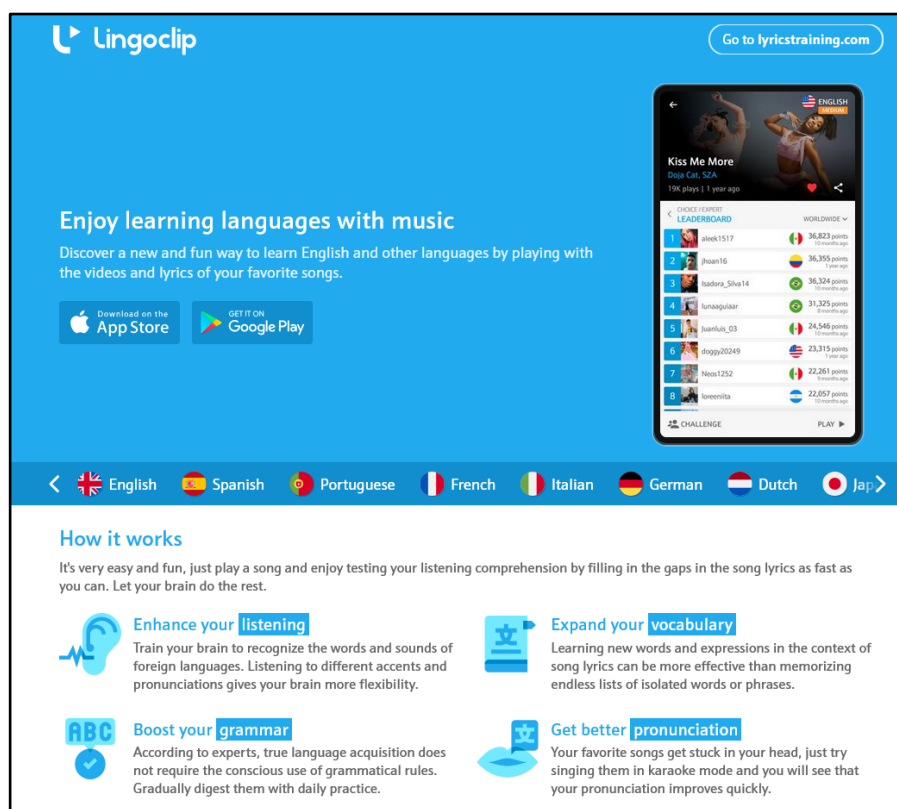


Figura 1 - L'app Lyrics Training

Alla luce di tali premesse, risulta necessario ripensare la formazione linguistica e professionale dei docenti in una prospettiva che coniughi competenze pedagogiche, digitali e metalinguistiche. Comprendere i fondamenti teorici che hanno orientato, e tuttora orientano, l'apprendimento linguistico è condizione indispensabile per interpretare in modo critico le opportunità e i rischi introdotti dalle tecnologie digitali e dall'intelligenza artificiale. Le teorie dell'acquisizione linguistica, rilette alla luce dei nuovi ambienti digitali, offrono infatti strumenti concettuali preziosi per progettare percorsi che integrino efficacemente innovazione, consapevolezza e dimensione umana del processo educativo.

I fondamenti teorici della glottodidattica forniscono ancora oggi un quadro essenziale per interpretare queste trasformazioni. L'ipotesi dell'input comprensibile di Krashen (1982) ha sottolineato l'importanza di un'esposizione ricca e significativa alla lingua, oggi resa possibile dall'accesso digitale a corpora autentici, piattaforme multimediali e contenuti generati da sistemi di intelligenza artificiale. Nello specifico, ci si può riferire a tre categorie diverse di strumenti, che hanno funzioni complementari nell'apprendimento linguistico.



Figura 2 schermata di Replika esempio

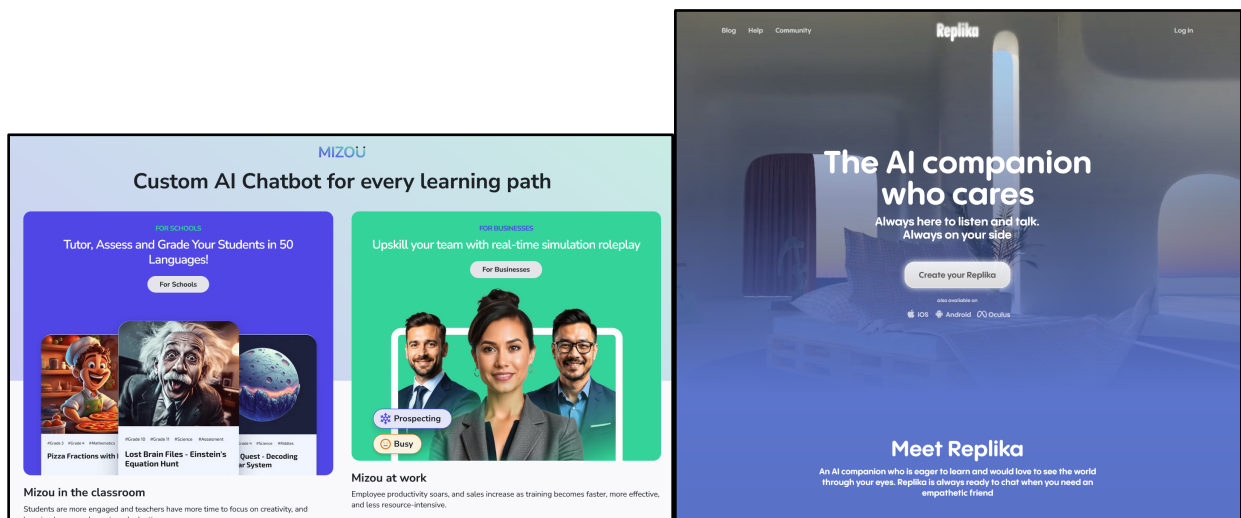


Figura 3 - Le homepage di Mizou e di Replika

Corpora autentici e risorse linguistiche digitali	Sketch Engine : piattaforma professionale per la consultazione e creazione di corpora linguistici multilingue, utile per attività di <i>data-driven learning</i> .
	COCA – Corpus of Contemporary American English : tra i corpora più usati per lo studio dell'inglese contemporaneo.
	ELRC-SHARE : archivio europeo di risorse linguistiche e corpora multilingue.
	OpenSubtitles Corpus : esempio di corpus autentico basato su dialoghi reali (utile per attività orali o di pragmatica).
Piattaforme multimediali per input autentico	BBC Learning English : input autentico e contestualizzato per l'inglese.
	ARASAAC : piattaforma multimodale e inclusiva, utile anche per L2 e bisogni educativi speciali.
	Edpuzzle : permette di creare attività interattive su video autentici (utile per il <i>listening</i> e il <i>language noticing</i>).
	LyricsTraining : esercizi di comprensione orale a partire da video musicali autentici.
Contenuti generati da sistemi di intelligenza artificiale	Duolingo : pur essendo mainstream, integra contenuti audio, visivi e testuali in modo multimodale.
	ChatGPT : per la generazione di testi, conversazioni o simulazioni comunicative in diverse lingue.
	Mizou : assistente conversazionale progettato per il <i>language tutoring</i> e la simulazione dialogica.
	Talkpal : chatbot con voce sintetica e riconoscimento orale per la pratica della pronuncia.
	Speak Ai : AI che analizza la produzione orale e fornisce feedback linguistico personalizzato
	Replika : chatbot generativo per simulare interazioni quotidiane, utile per il potenziamento pragmatico ¹ .

Quest'ultimo si rifà direttamente all'*output hypothesis* di Swain (1985) e l'*interaction hypothesis* di Long (1996), che trovano nuova applicazione nelle forme di comunicazione mediata da computer (CMC) e nelle interazioni con chatbot o assistenti virtuali (altro esempio: [Character.ai](#)), le quali stimolano la produzione linguistica e la negoziazione di significato.

¹ Replika è uno strumento molto strutturato, rispetto ad altri tools. Crea un "compagno digitale" capace di dialogare in modo personalizzato grazie all'analisi delle interazioni. In ambito formativo può servire per introdurre gli studenti al funzionamento dei chatbot, alla personalizzazione algoritmica e alle questioni etiche legate all'uso di agenti conversazionali. Richiede sempre una guida docente e chiare indicazioni di sicurezza digitale. Infatti, Replika necessita di più configurazioni e una gestione attenta delle impostazioni di dialogo rispetto ad altri chatbot, risultando meno immediata per utenti inesperti. Il docente ha un ruolo più attivo e orienta l'uso, chiarisce i limiti dello strumento e garantisce un impiego sicuro e mirato agli obiettivi formativi.

In parallelo, la prospettiva socio culturale di Vygotskij (1978) continua a orientare le pratiche di *scaffolding* e collaborazione in ambienti digitali cooperativi, dove il ruolo del docente si trasforma in quello di facilitatore e mediatore di processi cognitivi distribuiti.

Gli studi sul Computer-Assisted Language Learning (CALL) e, più recentemente, sull'Intelligent CALL (ICALL), hanno documentato le potenzialità pedagogiche dei sistemi digitali interattivi (Warschauer, 1996; Levy & Stockwell, 2006). Oggi i Large Language Models (LLM) offrono nuove possibilità di tutoraggio adattivo, analisi del discorso, generazione automatica di input e feedback personalizzato (Zawacki-Richter et al., 2024). Tuttavia, tali innovazioni richiedono una riflessione etica e critica sui rischi di bias linguistici, di riduzione della diversità comunicativa e di dipendenza tecnologica (Bender et al., 2021). Quest'ultimo rischio, peraltro, si allinea con la recente circolare del Ministero dell'Istruzione e del Merito (Prot. n. 3392 del 16 giugno 2025), che estende al secondo ciclo di istruzione il divieto dell'uso dei dispositivi di telefonia mobile durante lo svolgimento dell'attività didattica e, più in generale, in orario scolastico.²

Parallelamente, la teoria della multimodalità (Kress, 2003; van Leeuwen, 2005) apre la via a una didattica delle lingue intesa come educazione ai linguaggi molteplici — verbali, visivi, sonori, digitali — che gli ambienti online rendono pienamente accessibili e maggiormente inclusivi. In questo senso, la *digital literacy* si intreccia con la *linguistic literacy*, sollecitando approcci integrati e interdisciplinari.

Infine, le prospettive del *translanguaging* (García, 2009) e della *pluriliteracy* pongono al centro la valorizzazione delle lingue madri e dei repertori linguistici individuali, oggi sostenuta da piattaforme collaborative e strumenti di produzione multilingue (ad esempio: italki). Le esperienze che uniscono digitale e IA diventano così spazi di cittadinanza linguistica e inclusione: luoghi in cui l'educazione linguistica non solo si rinnova, ma si fa più equa, partecipata e consapevole della complessità del comunicare nel mondo contemporaneo.

Le riflessioni teoriche fin qui delineate trovano una loro concreta traduzione nelle pratiche didattiche che pongono al centro l'apprendimento autentico, cooperativo e plurilingue. Le tecnologie digitali e l'intelligenza artificiale, se utilizzate con intenzionalità pedagogica e consapevolezza critica, consentono di costruire ambienti di apprendimento dinamici, nei quali gli studenti non solo sviluppino competenze linguistiche in più idiomi, ma esercitano anche pensiero critico, empatia e responsabilità sociale. In questa prospettiva, strumenti come le piattaforme di digital storytelling, i laboratori di scrittura e produzione multimediale, i chatbot per la conversazione guidata o i progetti eTwinning ed Erasmus+ si configurano come veri e propri spazi di riflessione linguistica e interculturale, coerenti con i principi dei valori europei e dell'educazione alla cittadinanza globale.

In tale cornice si collocano anche le iniziative promosse da INDIRE, con i percorsi di Initial Teacher Education (ITE), già consolidati nell'ambito delle Scienze della Formazione Primaria e ora integrati in fase sperimentale in alcuni Percorsi universitari abilitanti (PF60) per la formazione dei docenti della scuola di I

² Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Disposizioni in merito all'utilizzo dei dispositivi di telefonia mobile e analoghi durante lo svolgimento delle attività didattiche nel secondo ciclo di istruzione*. Nota prot. n. 3392 del 16 giugno 2025. Roma: MIM. Testo disponibile su [istruzioneer.gov.it](https://www.istruzioneer.gov.it)

e Il grado.³ Questi percorsi mirano a coniugare la dimensione teorica e riflessiva con la progettazione laboratoriale, promuovendo una didattica basata su metodologie attive, cooperative e digitalmente competenti.

In questa direzione si muovono anche alcune università italiane - tra cui l'Università di Pisa - che, nei percorsi abilitanti all'interno degli insegnamenti di Didattica delle discipline, degli insegnamenti di Area comune e dei laboratori di Tirocinio indiretto, dedicano ampio spazio all'esplorazione di strumenti digitali, linguaggi multimodali e pratiche innovative per la formazione docente.⁴

L'IA come alleata dell'insegnamento linguistico: innovazione e umanesimo digitale

Alla luce delle più recenti riflessioni sull'impatto dell'intelligenza artificiale generativa nella didattica linguistica, diventa fondamentale tradurre i principi teorici della glottodidattica in esperienze operative che uniscano innovazione tecnologica, riflessione metalinguistica e educazione ai valori europei.

È in questa prospettiva che nasce l'attività *Voices of Europe – Impossible Interviews across Cultures*, sviluppata come esempio di applicazione dell'IA nella didattica delle lingue. Tale esperienza scaturisce da un laboratorio attivato a seguito di una richiesta di Helpdesk da parte di un istituto della scuola secondaria di secondo grado in Sicilia, interessato a sperimentare pratiche innovative dopo la pubblicazione del corso *IA e lingue - prima e seconda edizione* su piattaforma Scuola Futura, nell'ambito della progettazione interregionale delle Équipe Formative Territoriali (EFT).⁵ Nell'attivazione di percorsi personalizzati, l'obiettivo è stato quello di accompagnare i docenti nella progettazione di attività capaci di integrare strumenti di IA e approcci comunicativi, promuovendo al contempo l'internazionalizzazione e la valorizzazione del multilinguismo come espressione dei valori europei. Le progettazioni sviluppate nell'ambito delle Équipe Formative Territoriali (EFT) prendevano avvio da un livello linguistico di base (A2), con l'intento di offrire modelli facilmente adattabili alle diverse realtà scolastiche. Il progetto *Voices of Europe – Impossible Interviews across Cultures* nasce proprio come sviluppo scalabile di quelle esperienze: un'evoluzione capace di coinvolgere docenti di lingua inglese e di italiano L2 e di generare ricadute dirette sulle classi, in questo caso su gruppi di livello B1 del QCER.

Il multilinguismo è uno dei pilastri dell'identità europea e rappresenta, oltre che una competenza comunicativa, un vero atto di cittadinanza.

Imparare la lingua dell'altro significa riconoscere e valorizzare la diversità, costruendo ponti di

³ A questo proposito si vedano i recenti articoli pubblicati sulla piattaforma [ESEP](#) (European School Education Platform), inerenti la formazione degli insegnanti e l'impatto delle tecnologie e dell'IA nelle classi: [Education Talks: Supporting future teachers through European projects and collaboration](#), [Future-proofing teachers: the new essentials for an era of AI](#), [Strengthening initial teacher education for VET teachers](#).

⁴ Questo approccio si raccorda alle indicazioni del D.P.C.M. 4 agosto 2023, *Allegato 1 – "Obiettivi formativi del percorso di formazione iniziale"*, in *Gazzetta Ufficiale* 25 settembre 2023 (S.O. n. X).

⁵ [IA e Lingue: strumenti Innovativi e Storytelling_ prima edizione](#) - [IA e Lingue: Strumenti innovativi e Storytelling 2^ EDIZIONE](#)

comprensione e dialogo. Il QCER e la Raccomandazione del Consiglio dell'UE (2018) sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente promuovono una visione integrata dell'educazione linguistica, che unisce comunicazione, mediazione e riflessione interculturale. In questo quadro, la Programmazione Europea promuove numerose iniziative per il potenziamento delle competenze linguistiche e interculturali. Tra queste si distinguono i progetti eTwinning, che favoriscono la collaborazione tra scuole europee in ambienti digitali multilingue e le attività di mobilità internazionale di studenti e docenti, nell'ambito del Programma Erasmus+ 2021–2027 che rendono il plurilinguismo un'esperienza autentica di scambio e crescita personale. A queste iniziative si affiancano strumenti e risorse come Europass e la Online Language Support ([OLS](#)) della Commissione Europea, piattaforma digitale che offre percorsi di autoapprendimento in 24 lingue ufficiali dell'UE, favorendo l'autonomia e la continuità dell'apprendimento linguistico lungo tutto l'arco della vita. Programmi come Erasmus+ e iniziative come eTwinning hanno avuto un impatto trasformativo sull'educazione linguistica, promuovendo scambi, mobilità e cooperazione tra sistemi educativi diversi. Attraverso queste esperienze, studenti e docenti vivono il plurilinguismo come esperienza reale di apprendimento: si confrontano con nuove culture, riflettono sui propri modelli comunicativi e imparano a negoziare significati in contesti autentici.

Le tecnologie basate sull'IA stanno ridefinendo l'insegnamento delle lingue, creando ambienti di apprendimento interattivi, personalizzati e collaborativi. Strumenti come [Vidnoz](#)⁶ permettono di generare avatar multilingue e simulazioni comunicative, favorendo la partecipazione e la creatività degli studenti. L'IA non sostituisce il docente, ma ne potenzia il ruolo di facilitatore, offrendo nuovi strumenti per differenziare l'insegnamento e rendere l'apprendimento più autentico. Se utilizzata con intenzionalità pedagogica, diventa un mezzo per sviluppare competenze linguistiche, digitali e interculturali, coniugando umanesimo e innovazione in un'unica visione educativa.

In tale prospettiva, il progetto *"Voices of Europe – Impossible Interviews across Cultures"* traduce concretamente le finalità di Erasmus+ e delle politiche per il multilinguismo, dimostrando come le tecnologie basate sull'IA possano diventare strumenti di inclusione, creatività e cittadinanza attiva, in linea con le priorità di un'educazione linguistica aperta, digitale e interculturale.

L'attività propone una intervista immaginaria tra Erasmo da Rotterdam e una studentessa Erasmus del XXI secolo, due voci che si incontrano oltre i secoli per riflettere sui temi della conoscenza, del dialogo e della diversità linguistica come valore comune. Attraverso la piattaforma Vidnoz, gli studenti — guidati dai docenti formati nel laboratorio EFT — hanno scritto e realizzato brevi sceneggiature in lingua inglese, poi trasformate in video animati con avatar IA.

L'esperienza consente di coniugare la dimensione linguistica con quella valoriale, stimolando la riflessione sull'identità europea e sulla comunicazione come strumento di comprensione reciproca.

Si tratta di una pratica replicabile e scalabile, che mostra come la lingua possa diventare spazio di incontro tra umanesimo e innovazione, dove l'IA non sostituisce ma accompagna la voce umana, amplificandone la portata educativa.

⁶ <https://it.vidnoz.com/>



Figura 4 - Schermata di avvio del video animato del progetto - Vidnoz

Attraverso un lavoro di ricerca, revisione linguistica e riflessione interculturale, i gruppi hanno costruito il dialogo confrontandosi sui temi del sapere, della libertà e del dialogo tra culture, illustrato a seguire:

Setting: Uno studio virtuale. Due avatar: uno rappresenta Erasmo da Rotterdam, l'altro una studentessa Erasmus contemporanea che studia all'estero.

Copione

Student: Hello, Mr Erasmus! I'm an Erasmus student. I study abroad and meet people from all over Europe.

Erasmus: That's wonderful! In my time, I travelled to many countries to learn and share ideas.

Student: I think learning languages helps us understand each other and live in peace.

Erasmus: You are right. Every language is a bridge between people. When we speak, we connect.

Student: Today, Europe is very different, but your dream of dialogue is still alive.

Erasmus: I'm glad to hear that. Keep learning, keep sharing. You are the future of Europe!

Student: Thank you, Mr Erasmus!

Erasmus: Thank you, my friend. Speak with heart — that's the best language of all.



Figura 5 - Intervista a Erasmus

Dopo la fase di ideazione e scrittura del dialogo, in cui gli studenti — guidati dai docenti — hanno elaborato il testo dell'intervista "impossibile" tra Erasmo e la studentessa Erasmus, il percorso si è articolato in tre momenti operativi. Le attività di *pre-viewing*, *while-viewing*, *post-viewing* sono state progettate per accompagnare la visione del [video](#)⁷ realizzato con Vidnoz e per consolidare, attraverso il confronto e la riflessione, le competenze linguistiche, comunicative e interculturali sviluppate durante la produzione. Ogni fase è stata progettata per stimolare la partecipazione attiva degli studenti, integrare le competenze linguistiche con quelle digitali e favorire la riflessione sui valori europei attraverso l'uso consapevole dell'I.A. Di seguito si presenta la scheda sintetica delle attività, pensata per essere facilmente adattabile a diversi contesti scolastici e livelli linguistici.

Percorso operativo – “Voices of Europe – Impossible Interviews across Cultures”

Fase	Durata	Obiettivo	Attività
1. PRE-VIEWING	10 min	Attivare conoscenze e introdurre i temi del dialogo	▪ <i>Brainstorming: What does “Erasmus” mean to you?</i> (es. <i>travel, study, new friends, culture</i>). ▪ Breve introduzione a Erasmo da Rotterdam e al programma Erasmus+. ▪ Anticipazione del video: <i>“In this short interview, Erasmus meets a modern student to talk about Europe and languages.”</i>
2. WHILE-VIEWING	15 min	Comprensione globale e lessico di base	▪ Visione del video con gli avatar AI. ▪ True or False:– Erasmus travelled to many countries. (T)– The student studies only in her country. (F)– Erasmus says languages are bridges between people. (T) ▪ Vocabulary focus: <i>travel, share, bridge, peace, heart</i> → match with meanings.
3. POST-VIEWING	20 min	Produzione orale e riflessione interculturale	▪ Pair work – Discuss:– Why is it important to learn other languages?– How can speaking different languages help Europe? ▪ Creative task – “My message to Erasmus”: Gli studenti scrivono o registrano (anche con avatar Vidnoz) una risposta di 30–50 parole: <i>If I met Erasmus today, I would tell him that...</i>

La valutazione del progetto “Voices of Europe” si basa su un approccio formativo e multidimensionale, che considera la lingua non come fine, ma come strumento di comunicazione, riflessione e relazione. Gli indicatori di osservazione includono la comprensione globale del messaggio, la chiarezza espressiva,

⁷ <https://share.vidnoz.com/aivideo?id=aishare-qq7uk80l863Fakc8X83mDbk31762326564373540>

l'uso appropriato del lessico, la partecipazione collaborativa e la consapevolezza interculturale. E' stata inoltre valutata la capacità di utilizzare l'I.A. in modo consapevole ed etico, come mezzo di creatività e non come semplice generatore di contenuti. La restituzione del feedback avviene in forma dialogica e cooperativa, con momenti di autovalutazione e peer review, in linea con l'approccio del QCER e delle competenze chiave europee.

L'esperienza di *"Voices of Europe"* mostra come l'uso consapevole dell'I.A. possa rinnovare l'insegnamento delle lingue straniere, favorendo competenze comunicative, digitali e interculturali in linea con i valori europei.

Tuttavia, il multilinguismo non riguarda soltanto le lingue veicolari come l'inglese, ma si estende anche alle lingue di accoglienza e integrazione, tra cui l'italiano L2 riveste un ruolo centrale nel contesto educativo contemporaneo. L'incremento della mobilità internazionale, dei flussi migratori e dei percorsi di studio transnazionali rende sempre più urgente una riflessione sulle strategie per l'inclusione linguistica degli apprendenti non italofoni.

La classe di concorso A-23 e il Digital Storytelling: verso una didattica dell'italiano L2 inclusiva, multimodale e orientata ai valori europei

Nel contesto attuale della scuola italiana, la recente introduzione della classe di concorso A-23 – Lingua italiana per discenti di lingua straniera (L2) – rappresenta un passo decisivo verso il riconoscimento istituzionale dell'insegnamento dell'italiano come lingua di integrazione. Istituita con il D.P.R. 14 febbraio 2016, n. 19 e successivamente integrata dal D.M. 259/2017,⁸ questa classe di concorso risponde a un'esigenza avvertita da tempo: garantire un percorso di apprendimento dell'italiano L2 strutturato, scientificamente fondato e pedagogicamente inclusivo, capace di accompagnare gli studenti di origine straniera nel loro inserimento linguistico, scolastico e sociale.

I docenti A-23, ancora in numero limitato rispetto alla crescente domanda, svolgono un ruolo di particolare rilevanza in un sistema educativo che si confronta quotidianamente con la complessità del plurilinguismo e della diversità culturale. La loro azione, che integra competenze glottodidattiche, digitali e interculturali, assume oggi una valenza strategica: mediare i processi di apprendimento linguistico attraverso approcci comunicativi, multimodali e, sempre più spesso, supportati dall'intelligenza artificiale e dalle tecnologie educative.

In un orizzonte europeo che riconosce la diversità linguistica come valore fondante, la figura del docente di italiano L2 si colloca al centro di una nuova visione pedagogica, in cui la lingua non è soltanto strumento di comunicazione, ma veicolo di partecipazione, cittadinanza e inclusione. La presenza della classe di concorso A-23 nelle scuole di I e II grado rappresenta dunque non solo una risposta

⁸ La più recente revisione delle classi di concorso è stata introdotta con il D.M. 255 del 22 dicembre 2023 (pubblicato in Gazzetta Ufficiale n. 34 del 10 febbraio 2024), che ha aggiornato i titoli di accesso e la corrispondenza tra classi di concorso, pur senza modificare la denominazione o il profilo funzionale della A-23. Fonti ufficiali: *Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM)*, D.M. 255/2023; D.P.R. 19/2016; D.M. 259/2017; Gazzetta Ufficiale n. 34 del 10/02/2024.

organizzativa, ma un segnale culturale e politico: la consapevolezza che la scuola italiana, sempre più multilingue, ha bisogno di professionalità specializzate in grado di tradurre i principi dell'educazione linguistica democratica — introdotti nelle sezioni precedenti — in pratiche didattiche concrete, etiche e orientate ai valori europei. professionalità specializzate in grado di tradurre i valori fondanti dell'Unione Europea — quali dignità, libertà, democrazia, equità e Stato di diritto — in una prassi glottodidattica che promuova attivamente la dimensione etica e civica.

In questo quadro, il Digital Storytelling (DST) emerge come una delle metodologie più efficaci per rispondere a tali imperativi, offrendo al docente A-23 un ponte robusto tra l'acquisizione linguistica, la produzione multimodale e la formazione ai valori della cittadinanza europea.

DST e Cooperazione Europea

L'integrazione curricolare della dimensione europea e dei suoi valori trova nel Digital Storytelling uno strumento versatile, adattabile sia ai contesti di collaborazione inter-scolastica esterna (Erasmus+) sia a quelli di cooperazione interna (Scuole Europee).

- **Contesto Erasmus+ e Scuole Nazionali (A-23)**

Per il docente A-23 o per i progetti Erasmus+, i Virtual Exchanges (VE) sono una metodologia prioritaria per l'internazionalizzazione. I progetti eTwinning consistono in interazioni online strutturate tra gruppi di studenti geograficamente separati, pensate per sviluppare competenze linguistiche e interculturali, abbattendo le barriere logistiche. In questo contesto, il DST funge da attività culminante (task di produzione). La co-creazione di una storia digitale con peer stranieri (o l'uso della lingua L2 in modo autentico) trasforma la lingua nella lingua franca necessaria per negoziare e riflettere sui valori europei di democrazia, cooperazione e inclusione.

- **Contesto delle Scuole Europee (ES)**

Le Scuole Europee offrono un contesto unico, poiché sono organismi intrinsecamente multilingue e multiculturale dove gli studenti e i docenti sono già compresenti. L'integrazione della dimensione europea avviene attraverso l'armonizzazione curricolare tra le diverse sezioni linguistiche, il potenziamento delle L2/L3 e la metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning - Coonan 1998), che utilizza le lingue come mezzo di istruzione per i contenuti.

La produzione di artefatti digitali e narrativi è un potente strumento per la cooperazione intersezionale, dove studenti di diverse lingue lavorano fisicamente insieme. Questo modello di cooperazione interna rafforza la comprensione reciproca e l'identità europea, contribuendo alla missione di costruire una comunità di studenti e docenti coesa.

I Digital Storytelling: dalla procedura all'integrazione dei valori europei

Il Digital Storytelling si definisce come un processo di narrazione attraverso la combinazione di elementi medial digitali. Per il docente di lingue in un contesto orientato all'integrazione curricolare della dimensione europea, l'adozione del DST è giustificata non solo per la sua natura intrinsecamente multimodale, ma soprattutto per la sua rigorosa architettura procedurale che impone allo studente un percorso strutturato di apprendimento e riflessione.

Nei contesti interculturali e multilinguistici, l'efficacia del DST è massimizzata quando i progetti narrativi sono esplicitamente orientati a riflettere sui valori europei. In questo senso, la metodologia si trasforma in un potente strumento di educazione civica e valoriale, integrando i principi della carta costitutiva dell'Unione Europea nel curriculum di lingua. Creare una storia su temi come la tolleranza, i diritti umani, la sostenibilità o la cooperazione pacifica non è un semplice esercizio linguistico, ma un atto di co-costruzione identitaria. Il processo narrativo, infatti:

- **Promuove il Dibattito Etico:** nella fase di pre-produzione, la negoziazione del soggetto narrativo spinge gli studenti a confrontarsi con dilemmi etici e culturali, utilizzando la lingua target per strutturare il pensiero critico sui valori.
- **Sviluppa l'Empatia:** l'assunzione del punto di vista di personaggi che rappresentano minoranze, diverse nazionalità o esperienze di vita all'interno dell'UE, coltiva l'empatia e la consapevolezza della diversità culturale come risorsa, in piena sintonia con la missione educativa europea.
- **Assicura la Centralità Umana:** anche con l'integrazione dell'IA nel processo (es. per la generazione di script o avatar, come nell'esperienza Vidnoz già riportata), il DST richiede che l'input creativo e decisionale rimanga saldo nelle mani degli studenti. Ciò assicura che i valori umani, le competenze e la dimensione umana rimangano al centro dell'educazione, evitando che la tecnologia prevalga sulla riflessione etica.

La struttura, per tutti i curricula del sistema delle Scuole Europee di tutti i livelli di istruzione, prevede risultati di apprendimento e standard di valutazione armonizzati: tutte le sezioni linguistiche seguono lo stesso curriculum in tutte le materie, ad eccezione della prima lingua (L1). Nell'ottica di tale impostazione, la realizzazione di un DST si inserisce facilmente nell'ambito del Syllabus di Etica in cui i valori europei si esplicano al massimo grado nella dimensione europea.

Un esempio è prospettabile attraverso una articolazione in tre macro-fasi sequenziali:

Fase del Digital Storytelling	Focus Didattico e Metodologico	Collegamento ai Valori Europei e Competenze Chiave
Pre-produzione e Progettazione	Richiede l'uso consapevole della lingua <i>target</i> (L1) per strutturare il pensiero, negoziare significati e definire obiettivi (sceneggiatura).	Essenziale per sviluppare curiosità, creatività e senso di iniziativa , in linea con le Competenze Chiave europee, e per selezionare temi in coerenza con i valori di solidarietà e inclusione .
Produzione e Montaggio	La fusione di competenze linguistiche e digitali; applicazione dei Principi di Mayer⁹ per evitare il sovraccarico cognitivo e garantire l'efficacia comunicativa.	Formazione della digital literacy e del pensiero critico attraverso l'uso etico e intenzionale degli strumenti multimediali.
Post-produzione e Diffusione	La condivisione finale del prodotto; momento cruciale per la riflessione e la ricezione di <i>feedback</i> autentico.	L'atto di partecipazione che prepara gli studenti a diventare "co-agenti del proprio sviluppo" e futuri leader che promuovono i valori di dignità umana, libertà e democrazia .

L'integrazione di strumenti di IA nel processo di DST deve sempre avvenire con intenzionalità pedagogica, assicurando che i valori umani, le competenze e la dimensione europea rimangano al centro dell'educazione. L'obiettivo è formare una generazione di studenti che siano futuri leader capaci di sostenere e diffondere i valori europei.

Conclusione: Il Ruolo Strategico del Docente Specializzato

Le riflessioni sull'impatto trasformativo dell'IA e il modello di eccellenza delle Scuole Europee mostrano come la didattica delle lingue, se scientificamente fondata e tecnologicamente consapevole, possa diventare un potente motore di integrazione curricolare della dimensione europea.

La presenza della classe di concorso A-23 nel sistema italiano è cruciale per tradurre questi principi in pratiche concrete. Il DST, specialmente se inserito nella metodologia dei Virtual Exchanges (nei partenariati dei progetti eTwinning) o nella cooperazione intersezionale (nel modello ES), rappresenta lo strumento ideale per sviluppare non solo la padronanza multilingue, ma anche le competenze sui Valori europei di cui i diplomati hanno bisogno per affrontare un mondo in rapida evoluzione. Fornendo agli studenti gli strumenti per narrare la propria storia e interagire in contesti europei autentici e value-

⁹ La costruzione della conoscenza cui fa riferimento Mayer si basa su una specifica configurazione dell'apparato cognitivo umano, descritta accuratamente da Sweller (2005) e da Mayer stesso (2005); secondo tale modello il sistema cognitivo umano è composto da diversi elementi che interagiscono fra loro che si influenzano a vicenda. Scopo dell'istruzione dovrebbe essere quello di ridurre il carico cognitivo estraneo, causato da una scarsa attenzione agli aspetti di progettazione. Ecco allora che ricoprono un ruolo di capitale importanza i principi fondamentali dell'apprendimento tramite i multimedia (presentati in Moreno e Mayer, 2000) Testati e verificati sperimentalmente, che permettono di ridurre il carico cognitivo estraneo, quindi validi soprattutto per contenuti ad elevata complessità.

driven, la scuola contribuisce attivamente alla formazione di una cittadinanza attiva e consapevole che vede nel plurilinguismo il suo fondamento e nella cooperazione il suo metodo.

In questa prospettiva, l'educazione linguistica del futuro si fonda sull'incontro tra parola umana e voce digitale: un dialogo aperto, inclusivo e profondamente europeo.

Bibliografia

- Coonan, C. M. (1998), "Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italy: Present situation and possible developments". In Marsh D, Marsland B, Maljers A, (a cura di), *Future Scenarios in Content and Language Integrated Learning*, Jyväskylä, Finland, Università di Jyväskylä, e Olanda, l'European Platform for Dutch Education.
- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). "On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big?". In *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency* (pp. 610–623). ACM. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Levy, M., & Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Lawrence Erlbaum.
- Long, M. H. (1996). "The role of the linguistic environment in second language acquisition". In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Petrucchio, C., De Rossi, M. (2009). *Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci
- Rivoltella, P.C. (2012b). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Swain, M. (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Mayer, R. E. (2002) "Multimedia learning." *Psychology of learning and motivation*. Vol. 41 (pp. 85-139). Academic Press .
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1996). "Computer-assisted language learning: An introduction". In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language teaching* (pp. 3–20). Logos International.
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M., & Gouverneur, F. (2024). *Large language models in education: A systematic review of opportunities, challenges and ethical considerations*. *Computers & Education*, 211, 105098. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105098>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.

Sitografia

Ó Ceallaigh, T. J., Ergunay, O., Szplit, A., & van Beveren, P. (2025, 7 ottobre). *Future-proofing teachers: the new essentials for an era of AI* [Expert article]. European School Education Platform. Recuperato da <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/future-proofing-teachers-new-essentials-era-ai> E-Learning Europeo

Psifidou, I. (2025, 16 ottobre). *Strengthening initial teacher education for VET teachers* [Expert article]. European School Education Platform. Recuperato da <https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/strengthening-initial-teacher-education-vet-teachers>

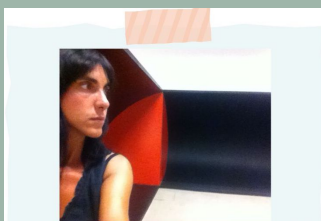
European School Education Platform. (n.d.). *Education Talks: Supporting future teachers through European projects and collaboration*. Recuperato da https://school-education.ec.europa.eu/en/discover/expert-views/education-talks-supporting-future-teachers-through-european-projects-and-collaboration?prefLang=it&pk_campaign=esep-nov1-25&pk_source=esep-newsletter

Mission and Vision of the European Schools. Recuperato da <https://www.eursec.eu/en/European-Schools/mission>

Mission and Vision of the European Schools Approved by the Board of Governors at the Extraordinary meeting of 30 June 2025 - online. Recuperato da

<https://www.eursec.eu/Documents/2025-02-D-1-en-6.pdf>

Programmi di studio Scuole europee <https://www.eursec.eu/de/European-Schools/studies/syllabuses>



Marcella Biserni

marcella.biserni@scuola.istruzione.it

Università degli Studi di Pisa

Titolare e docente di Lingua spagnola presso l'IIS Carlo Livì di Prato. Attualmente in esonero totale in qualità di tutor coordinatrice all'interno dei percorsi abilitanti presso UNIP.

Precedentemente coordinatrice EFT (Équipe Formative Territoriali,) presso USR Toscana (2023/2024) e membro EFT Veneto (2021/2022). Ambasciatrice Erasmus scuola dal 2022. Formatrice nell'ambito dell'Internazionalizzazione e delle metodologie didattiche attive, con particolare interesse per le nuove tecnologie, la metodologia CLIL e il multilinguismo e per l'Outdoor learning.



Brigida Clemente

brigida.clemente@scuola.istruzione.it

Scuola Europea di Monaco di Baviera

Docente specialista di lingua inglese su posto comune presso l'I.C. Zingarelli da Feltre di Foggia. Attualmente Assegnata dal MAECI all'estero presso la Scuola Europea di Monaco di Baviera. Precedentemente componente EFT (Equipe Formative Territoriali) presso USR Puglia (2023/2024) e Tutor Coordinatore presso Università degli Studi di Perugia (2022/2023). Professore a contratto presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia dal 2016. Ambasciatrice Erasmus scuola dal 2008. Esperto Formatore dal 2007 nell'ambito dei processi d'internazionalizzazione e dell'innovazione metodologica a scuola mediante il supporto delle tecnologie digitali



Tiziana Anna Maria Finocchiaro

tizianaannamaria.finocchiaro@scuola.istruzione.it

IIS Morselli-Sturzo- Gela (CL)

Docente Équipe Formative Territoriali - regione Sicilia

Docente di lingue straniere con una forte passione per l'innovazione didattica e la formazione dei docenti. Dal 2021 membro delle Équipe Formative Territoriali (EFT) Sicilia per l'innovazione digitale, accompagna scuole e insegnanti nell'integrazione delle tecnologie per una didattica inclusiva e interattiva. Dal 2014 partecipa al Programma Erasmus+ come Role

Model Inclusion e Ambasciatrice EDA, promuovendo la formazione all'internazionalizzazione e collaborando con istituzioni europee su progetti dedicati a innovazione, inclusione e cittadinanza globale. Ha insegnato Didattica delle lingue con progettazione digitale presso l'Università di Enna Kore e ha collaborato con l'Università di Palermo e con INDIRE. I suoi contributi sulla didattica innovativa sono stati pubblicati in manuali metodologici per docenti.

BRICKS | TEMA

Lettere che parlano, voci che imparano: l'IA durante l'ora di spagnolo

a cura di:
Jacopo Varchetta



Didattica, Spagnolo, Intelligenza artificiale, Lingue straniere

Introduzione

Negli ultimi anni, la digitalizzazione dell'insegnamento ha coinvolto in maniera crescente la didattica delle lingue straniere. Applicazioni basate su intelligenza artificiale (IA), come i software di sintesi vocale, offrono nuove opportunità per rendere l'apprendimento più accessibile, inclusivo ed efficace. Una delle più promettenti in questo ambito è NaturalReader, <https://www.naturalreaders.com/>, una piattaforma gratuita e intuitiva che permette di trasformare testi scritti in audio in diverse lingue, tra cui lo spagnolo.

Questo articolo si concentra sull'uso di NaturalReader nell'insegnamento dello spagnolo come lingua straniera in un Istituto Professionale - indirizzo Servizi Commerciali, con particolare riferimento a una classe terza. Dopo una panoramica teorica sul valore pedagogico della sintesi vocale, si presenta un esempio didattico concreto strutturato in un modulo interdisciplinare. L'obiettivo è mostrare come, anche in contesti con risorse limitate e studenti con bisogni educativi diversi, la tecnologia possa migliorare competenze linguistiche e motivazione.

Il valore pedagogico della sintesi vocale

La tecnologia TTS (Text-to-Speech) è sempre più presente nelle pratiche educative inclusive. Secondo Cinganotto (2021), l'uso di applicazioni TTS consente di:

- rinforzare la comprensione orale attraverso l'ascolto guidato di testi autentici;
- migliorare la pronuncia e l'intonazione mediante l'esposizione a modelli vocali corretti;
- sostenere studenti con DSA o BES, favorendo l'accesso ai contenuti attraverso il canale uditivo;
- promuovere l'autonomia nello studio, rendendo possibile l'ascolto di materiali ovunque e in qualsiasi momento;
- rafforzare la motivazione grazie a un'interazione più naturale e multimodale con la lingua straniera.

Nel caso dello spagnolo, lingua fonologicamente trasparente, l'uso della sintesi vocale permette anche un confronto efficace tra grafia e fonìa, facilitando l'acquisizione di regole di pronuncia e accentuazione.

NaturalReader: caratteristiche didattiche

Natural Reader è una piattaforma di sintesi vocale che legge ad alta voce il testo inserito, distinguendosi per l'elevata qualità e naturalezza delle sue voci, capaci di riprodurre fedelmente sfumature e intonazioni del parlato. La sua versatilità è garantita dalla disponibilità come web app, applicazione mobile ed estensione per Chrome, permettendo l'accesso ai materiali didattici in qualsiasi momento e luogo. La piattaforma offre la possibilità di scegliere tra diverse voci in molte lingue, inclusi vari accenti per lo spagnolo, e di regolare la velocità di lettura. Sebbene alcune funzioni richiedano un account gratuito,

l'accesso di base non lo necessita, e un account permette di salvare le registrazioni per consultazioni future.

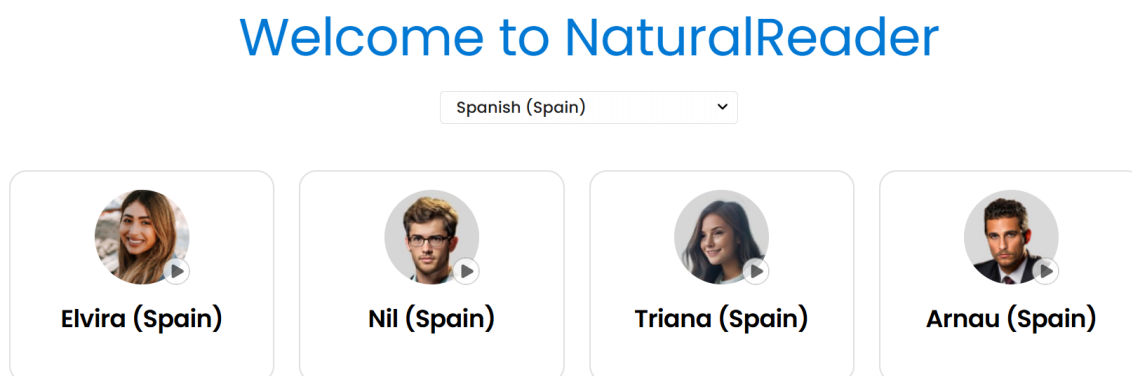


Figura 1- Schermata di NaturalReader

L'integrazione di Natural Reader nell'educazione linguistica offre molteplici benefici, supportando diverse abilità chiave:

- **miglioramento della pronuncia e dell'intonazione:** Natural Reader funge da vero e proprio "tutor linguistico" per la pronuncia, l'intonazione e l'enfasi. Permettendo agli studenti di inserire i propri testi e di ascoltarli letti da voci naturali, l'applicazione li aiuta a identificare autonomamente gli aspetti da migliorare. Questa pratica mirata è difficilmente replicabile in classe su base individualizzata.
- **comprensione orale (listening):** Ascoltare testi letti ad alta voce con pronuncia ed enfasi corrette, in modalità realistica e autentica, è fondamentale per esercitare e affinare l'abilità di ascolto in spagnolo.
- **fluidità nella lettura:** Gli studenti possono ascoltare i contenuti al proprio ritmo, riascoltando o saltando passaggi, il che favorisce la fluidità e la comprensione della lettura.
- **supporto alla scrittura e alla revisione:** ascoltare il proprio testo scritto letto ad alta voce consente di rilevare errori grammaticali, lessicali e imprecisioni stilistiche. L'applicazione permette di apportare correzioni e modifiche in tempo reale mentre il testo viene riprodotto.
- **personalizzazione dell'apprendimento:** Lo strumento consente agli studenti di proseguire il loro percorso di apprendimento al di fuori dell'aula, accedendo ai materiali didattici in modo individualizzato. La possibilità di selezionare diverse voci e accenti per lo stesso testo offre un'esperienza personalizzata che si adatta alle preferenze e al tipo di contenuto.
- **supporto per studenti con Bisogni Educativi Speciali:** Le piattaforme text-to-speech sono particolarmente efficaci per gli studenti con difficoltà di lettura o deficit visivi, poiché facilitano l'accesso ai materiali educativi. Possono contribuire a ridurre il carico cognitivo associato alla comprensione in tempo reale, permettendo di riascoltare le informazioni più volte. Per studenti con dislessia o disturbi dell'elaborazione uditiva, che faticano con l'istruzione tradizionale basata su

testo o audio, Natural Reader offre un canale alternativo di accesso alle informazioni. Le tecnologie immersive, come la realtà virtuale (VR) e la realtà aumentata (AR), e per estensione strumenti come Natural Reader, possono fornire coinvolgimento multisensoriale e visualizzazioni che rendono i concetti più concreti e accessibili per gli studenti con SEN, migliorando la comprensione e la ritenzione delle informazioni

L'attività che qui si propone è rivolta a studenti di una classe terza dell'indirizzo professionale servizi commerciali. Lo studio delle lingue straniere in questo indirizzo di studi è orientato allo sviluppo di competenze comunicative e professionali e dunque:

- interagire in situazioni di vita quotidiana e lavorativa;
- comprendere testi informativi e commerciali;
- redigere messaggi, email e documenti;
- utilizzare la lingua straniera nella relazione con il cliente e nella promozione aziendale.

Nella declinazione delle competenze in uscita di lingua straniera è importante collocare progressivamente gli allievi in situazioni e contesti linguistici autentici. A partire dal terzo anno, in aggiunta alla lingua generale, viene dato spazio alla microlingua dell'ambito professionale di appartenenza. Si prevede, quindi la progressione della competenza linguistico-comunicativa attraverso lo sviluppo delle abilità ricettive, produttive e di interazione, non solo nella lingua generale, ma anche nella micro lingua, in modo da preparare gli studenti a entrare nella comunità professionale di riferimento.

Attività didattica: "Promuovere un prodotto locale in spagnolo"

L'attività didattica che qui si propone, "Promuovere un prodotto locale in spagnolo", è rivolta a studenti del terzo anno dell'indirizzo professionale servizi commerciali ed è sviluppata in dieci ore di lezione. Gli obiettivi generali perseguiti dall'azione didattica sono i seguenti:

- consolidare il lessico commerciale e turistico;
- comprendere testi promozionali in spagnolo;
- produrre descrizioni orali e scritte;
- migliorare pronuncia e intonazione;
- utilizzare strumenti digitali per la comunicazione professionale.

Si riporta a seguire una descrizione dettagliata delle attività scandite per settimane.

Settimana 1: Approccio al linguaggio promozionale e uso di NaturalReader

- la lezione inizia con una discussione guidata sull'importanza della promozione turistica e commerciale in lingua straniera.
- viene presentato il sito di NaturalReader e si guida la classe in una breve esercitazione pratica: inserire un breve testo promozionale in spagnolo e ascoltarlo.
- vengono proposti testi autentici tratti da dépliant turistici o siti commerciali (ad es. descrizione di prodotti tipici spagnoli).
- gli studenti ascoltano i testi con NaturalReader e analizzano il lessico e le espressioni chiave.
- si riflette sulla pronuncia, annotando le differenze tra la lettura dello studente e quella sintetizzata.

Settimana 2: Progettazione e stesura del contenuto promozionale

- gli studenti, suddivisi in gruppi, scelgono un prodotto o servizio del territorio (es. vino locale, formaggio tipico, artigianato).
- ricercano informazioni in italiano e preparano una bozza del contenuto promozionale.
- la bozza viene tradotta in spagnolo, con supporto della docente e del dizionario online.
- si effettuano attività di revisione lessicale e strutturale del testo.

Settimana 3: Allenamento alla lettura e potenziamento orale con NaturalReader

- i testi tradotti vengono inseriti in NaturalReader e ascoltati più volte.
- gli studenti confrontano la pronuncia sintetica con la loro lettura ad alta voce, registrandosi con il cellulare o un'app di registrazione.
- in piccoli gruppi, analizzano i punti critici di pronuncia e migliorano intonazione, ritmo e accentazione.
- il docente guida esercitazioni orali per rafforzare l'output fonologico e intonativo.

Settimana 4: Realizzazione dello spot promozionale multimediale

- gli studenti elaborano uno script definitivo in spagnolo per promuovere il prodotto scelto.
- decidono se registrare la propria voce o utilizzare l'audio generato con NaturalReader.
- utilizzano strumenti digitali semplici (es. Canva, PowerPoint, Adobe Express) per creare uno spot audiovisivo di 1 minuto, includendo immagini, testo e voce narrante.
- le creazioni vengono salvate in formato video e condivise su una piattaforma interna (es. Padlet o Google Drive).

Settimana 5: Presentazione, feedback e valutazione

- ogni gruppo presenta lo spot alla classe, spiegando le scelte linguistiche e promozionali.
- la valutazione è formativa e sommativa: si utilizza una rubrica di valutazione con criteri su contenuto, correttezza linguistica, pronuncia, efficacia comunicativa e originalità.
- gli studenti completano una scheda di autovalutazione e una griglia di feedback reciproco.

I risultati attesi della nostra azione didattica sono i seguenti:

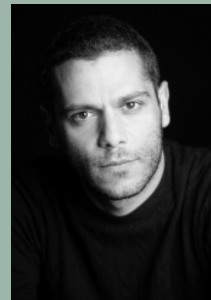
- aumento della motivazione grazie alla dimensione creativa e pratica;
- consolidamento del lessico specialistico in contesto autentico;
- miglioramento della pronuncia e della competenza orale;
- inclusione e partecipazione attiva anche da parte di studenti con difficoltà;
- sviluppo di soft skills (collaborazione, problem solving, comunicazione digitale).

Conclusioni

NaturalReader rappresenta uno strumento concreto, gratuito e inclusivo per arricchire la didattica dello spagnolo negli istituti professionali. Il suo utilizzo permette di coniugare l'apprendimento linguistico con lo sviluppo di competenze digitali e comunicative, fondamentali per l'inserimento nel mondo del lavoro. In un contesto come quello dei Servizi Commerciali, dove la lingua straniera è mezzo di relazione e promozione, l'integrazione di NaturalReader può fare la differenza nel rendere la scuola più vicina alla realtà professionale.

Bibliografia

- Cinganotto, L. (2021). Didattica digitale integrata e competenze linguistiche. Carocci.
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume. Strasbourg.
- Wang, S., & Vasquez, C. (2012). "Web 2.0 and Second Language Learning". CALICO Journal, 29(3), 412-430.
- NaturalReader. (2024). Official website. <https://www.naturalreaders.com>
- Yang, J. C., Zhang, J., & Yu, H. (2014). "An automatic pronunciation evaluation system using text-to-speech synthesis". Computer Assisted Language Learning, 27(6), 483-506.



Jacopo Varchetta

jacopo.varchetta@gsuite.isiseuropa.edu.it

t

: ISIS "EUROPA"-Pomigliano d'Arco (NA)

Jacopo Varchetta è dottore di ricerca in "Economia Quantitativa ed Eurolinguaggi per la Sostenibilità del Benessere" presso

l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope". Nel 2015 consegue l'abilitazione all'insegnamento per le classi di concorso AM2C e AS2C (Spagnolo), nel 2018 consegue la specializzazione per le attività di sostegno per la scuola secondaria di I grado, nel 2024 consegue l'abilitazione all'insegnamento per le classi di concorso AM2B e AS2B (Inglese). È stato formatore di ambito, docente nei Percorsi Abilitanti Speciali per la classe di concorso AC24 (Spagnolo) e docente di "Diritto della scuola" nella nuova formazione iniziale per i docenti. È docente nella scuola secondaria dal 2014 e attualmente insegna spagnolo presso l'ISIS "Europa" di Pomigliano d'Arco in provincia di Napoli.

BRICKS | TEMA

CLIL e digitale: dalla formazione alla pratica, in compagnia dell'IA

a cura di:

**Alberto Celli,
Carmelina Maurizio**



CLIL, formazione, sostenibilità

L'approccio CLIL e la sua applicazione nel curriculum di Educazione Civica: il caso del progetto sul "Condominio 25 Verde"

Il percorso formativo, che si è svolto nell'anno scolastico 2024-25, presso l'Istituto di Istruzione Secondaria Erasmo da Rotterdam (<https://www.erasmonichelino.edu.it/>) di Nichelino, in provincia di Torino, ha coinvolto un gruppo di 12 docenti che hanno manifestato interesse per il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), per conoscere il metodo più da vicino, sperimentare e proporre poi all'istituto un progetto per il prossimo anno scolastico. Sono stati coinvolti docenti sia del corso liceale che di quello tecnico.

Il corso si è svolto nell'ambito dell'offerta formativa prevista dal PNRR, Competenze STEM e multilinguistiche nelle scuole statali (D.M. 65/2023) - M4C1I3.1-2023-1143-P-27871.

Durante le 30 ore di formazione (gennaio - maggio 2025) sono stati affrontati vari aspetti, tra cui quelli pedagogici del CLIL, la normativa italiana e europea di riferimento, le tante buone pratiche diffuse nelle scuole italiane e presenti nella progettualità internazionale, per esempio nell'ambito del Programma Erasmus+.

Sulla scia dei corsi di aggiornamento finanziati dal PNRR, il gruppo dei docenti partecipanti ha deciso di sperimentare il CLIL in maniera più strutturata, realizzando un progetto che si ipotizzi abbia piena attuazione a partire dall'anno scolastico 25-26

Trasversale al corso è stato il costante uso, nella ricerca e nella realizzazione del progetto finale, dell'Intelligenza Artificiale.

E' stata individuata Chat GPT, in quanto risorsa nota a tutti i partecipanti, successivamente è stata introdotta anche Perplexity. All'inizio del percorso formativo sono stati investigati l'approccio dei docenti verso l'uso dell'IA, constatando che di fatto c'era una volontà comune di scoprire le potenziali e reali opportunità offerte dal suo supporto, e le competenze in essere da parte dei docenti, che si sono rivelate in crescita.

Il contesto progettuale

La scelta dell'area disciplinare all'interno della quale mettere in pratica il CLIL, in fase progettuale, è ricaduta sul curriculum di Educazione Civica, materia che meglio si prestava a un lavoro pluridisciplinare e alla collaborazione tra diversi indirizzi di studio, poiché:

- negli anni precedenti, le esperienze CLIL all'interno dell'istituto erano rimaste limitate a poche attività isolate, senza un vero progetto condiviso;
- la natura trasversale della disciplina, che si presta a un approccio pluridisciplinare;
- la possibilità di non compromettere i curricoli disciplinari specifici, data la leggerezza strutturale e valutativa del percorso (media ponderata delle discipline coinvolte).

Gli insegnanti coinvolti hanno deciso di concentrare il progetto su un argomento vicino alla sensibilità dei giovani: il rapporto tra inquinamento, cambiamenti climatici e soluzioni sostenibili per il futuro.

La scelta è stata ispirata anche da un'esperienza diretta: un viaggio d'istruzione a Strasburgo e la consultazione di documenti dell'Unione Europea, che hanno portato alla scoperta di un progetto architettonico italiano, premiato a livello internazionale, divenuto simbolo di edilizia ecosostenibile il Condominio 25 Verde di Torino, (<https://www.openhousetorino.it/edifici/25-verde/>) ideato dall'architetto Luciano Pia che lo ha definito: "Una foresta abitabile, una casa sugli alberi come quella che tutti i bambini sognano..." (Fig. 1)



Figura 1 - Il Condominio 25 Verde di Torino

L'edificio, con strutture in acciaio simili a tronchi, terrazze alberate e giardini sui tetti, crea un microclima grazie a 150 alberi ad alto fusto che producono ossigeno, assorbono CO₂ e filtrano polveri sottili. L'efficienza energetica è garantita da soluzioni innovative come isolamento a cappotto, pareti ventilate, utilizzo di acqua di falda per riscaldamento e raffrescamento e recupero delle acque piovane; distribuzione eterogenea della vegetazione che garantisce continuità di fioritura e varietà cromatica durante l'intero anno solare. La scelta di questo edificio ha consentito di collegare teoria e realtà, trasformando il progetto CLIL in un'esperienza concreta, interdisciplinare e culturalmente significativa.

Una volta individuato il tema centrale – il Condominio 25 Verde – la sfida più complessa è stata quella di trasformarlo in un progetto CLIL strutturato, coerente e integrato. Il primo passo è stato definire le discipline coinvolte e i contenuti da trattare.

Il progetto è stato pensato come pluridisciplinare e, in parte, interdisciplinare, coinvolgendo diversi indirizzi di studio. Il percorso CAT (Costruzioni, Ambiente e Territorio) rappresenta l'asse portante dell'intero lavoro, attorno al quale ruotano le attività degli indirizzi Grafica e Comunicazione e AFM-RIM (Finanza e Marketing). L'idea è stata anche supportata dalla presenza di docenti di quelle aree disciplinari che avevano competenze linguistiche in inglese di livello almeno B1/B1 + e coloro che erano contemporaneamente in formazione in un altro corso parallelo (sempre PNRR) di potenziamento della lingua inglese.

I materiali utilizzati (testi, audio, video, documentazione tecnica) provengono principalmente dal sito ufficiale dell'Unione Europea, in particolare dalla sezione dedicata ai cambiamenti climatici, che fornisce dati, analisi, proiezioni e possibili scenari risolutivi, tutti usati e da usare direttamente in inglese.

A introdurre e contestualizzare l'argomento sono state considerate le tre discipline comuni a tutti gli indirizzi:

- Biologia e Scienze della Terra: analisi scientifica del cambiamento climatico (cause, conseguenze, possibili soluzioni).
- Storia: approfondimento del processo di costruzione dell'Unione Europea, con attenzione al ruolo delle istituzioni comunitarie nella promozione di politiche ambientali.
- Italiano: studio dei meccanismi della comunicazione giornalistica (5W, interviste, reportage), con applicazione in lingua inglese attraverso testi semplificati e attività CLIL.

Tra le materie professionalizzanti:

- Grafica e Comunicazione: per la realizzazione del reportage finale, coinvolgendo gli studenti nella raccolta della documentazione del processo, dalla progettazione alla realizzazione. Inoltre, gli studenti faranno delle interviste (in collaborazione con il docente di Italiano), raccogliendo contenuti multimediali e curando la comunicazione visiva del progetto, sia per la scuola che per eventuali partner esterni.
- AFM-RIM (Finanza e Marketing): si ipotizza l'analisi degli aspetti economici legati al progetto edilizio. Gli studenti condurranno studi sul mercato immobiliare sostenibile, valutando investimenti, costi, ricavi e prospettive economiche per investimenti a breve e lungo termine.
- CAT (Costruzioni, Ambiente e Territorio): con il supporto diretto dell'architetto autore del progetto, si potrà analizzare l'edificio nei suoi aspetti tecnici. In particolare, si intende approfondire la scelta dei materiali ecosostenibili, l'efficienza energetica, la gestione del cantiere e il rispetto delle normative in materia di sicurezza e tutela ambientale, sia a livello nazionale che comunitario.

Gli sviluppi del progetto, il ruolo dell'IA

L'IA è stata rilevante nella fase di ricerca, nel supporto alle varie discipline, e puntando ad avere idee e suggerimenti operativi per realizzare il progetto. Inoltre, come vedremo, grazie all'uso delle risorse supportate o basate sull'IA, i docenti hanno potuto avere accesso a materiali autentici, in lingua originale, hanno potuto confrontarsi con esperienze di sostenibilità simili a quella prese in considerazione a Torino, hanno infine e soprattutto avuto occasione di conoscere da vicino il CLIL sia da un punto di vista pedagogico ma soprattutto operativo.

I prompt

La prima sfida è stata quella di creare prompt adeguati.

Una delle prime richieste è stata formulata così: *Come mettere il CLIL in pratica nell'educazione civica, scuola secondaria, discipline coinvolte (ndr quelle citate prima), livello di inglese B1-B2.*

La definizione di *prompt* e la sua formulazione hanno richiesto al gruppo di docenti in formazione numerose riflessioni, partendo dall'approccio pedagogico più teorico fino a quello pratico operativo, al fine di fornire proprio nel percorso di supporto ai docenti quegli strumenti utili per un corretto uso dell'IA, sia come professionisti e successivamente come formatori dei propri allievi. I prompt sono stati formulati in lingua inglese, per avere un feedback immediato in lingua e poter partire con un suo uso autentico e non necessariamente mediato dalla traduzione.

Una volta scelte le risposte migliori tra quelle fornite da ChatGPT si è passati ad un'altra fase di ricerca, spostando l'attenzione su come creare dei percorsi spendibili in aula (realisticamente nell'anno scolastico 2025 -26) e utilizzando nuovamente l'IA per immaginare, definire e poi eventualmente modificare dei veri e propri Lesson Plan.

Questa seconda fase di ricerca, durante la quale i docenti hanno utilizzato anche un'altra Intelligenza Artificiale, Perplexity (<https://www.perplexity.ai/>), ha portato il gruppo di lavoro a recuperare risorse utili per generare un percorso di senso da utilizzare nelle potenziali classi. Sono state messe a confronto delle fonti e delle risorse, che hanno principalmente fornito ai docenti idee e *template* per mettere il CLIL in pratica, secondo il progetto iniziale di Educazione Civica.

In questo caso le IA utilizzate hanno fornito sia materiali in lingua inglese che in italiano; la scelta dei materiali per realizzare la seconda fase del progetto è caduta su entrambi, privilegiando



Carmelina Maurizio

carmelina.maurizio@unito.it

Carmelina Maurizio è docente di lingua inglese nella scuola statale a Torino e insegna English for Special Purposes (ESP) in diversi dipartimenti dell'Università degli Studi di Torino. Svolge corsi di formazione per docenti nei Piani Nazionali del Ministero dell'Istruzione, sulla didattica e le tecnologie, sulla didattica delle lingue straniere. E' autrice di articoli e di un volume sul CLIL

non tanto l'uso della lingua delle risorse, quanto la loro spendibilità e scalabilità rispetto al progetto.

La fase di creazione dei prototipi di Lesson Plan, la terza, ispirati al CLIL ha prodotto dei materiali che il gruppo in formazione ha analizzato e approvato, dopo eventuali modifiche rispetto agli input forniti sia da ChatGPT che da Perplexity. Sono stati privilegiati i seguenti aspetti: le 4 C del CLIL ("[Assessment format scaffolding - le quattro c introduzione al CLIL](#)"), i potenziali obiettivi disciplinari e linguistici, l'adattabilità dei prodotti anche ad altri contesti, considerando per esempio non solo la lingua inglese come lingua straniera, non solo un contesto pluridisciplinare come l'Educazione Civica.

IA e CLIL

Nella fase operativa del progetto sul Condominio 25 Verde i docenti in formazione si sono trovati a rispondere a numerose domande, che il gruppo stesso di lavoro si è posto. Per esempio, come valutare i prodotti finali eventualmente messi in campo dagli allievi, una volta messo in opera il progetto? Chi avrebbe valutato la produzione in lingua inglese e quella disciplinare? Si è ipotizzato di formulare griglie di valutazione per l'una e l'altra, ma il tempo di lavoro non lo ha consentito. Inoltre, quanto è stato essenziale, proficuo o persino impattante in modo negativo l'uso dell'AI per supportare il percorso formativo? E ancora, quanto la messa in pratica del CLIL può beneficiare del contributo dell'Intelligenza Artificiale? La brevità del corso non ha consentito di avere una fase di restituzione, tuttavia in base ad un'analisi più basata sulle osservazioni che su dati analitici si può concludere che il cammino dei docenti che hanno scelto di formarsi sul CLIL e quindi estremamente favorevoli ad un potenziamento linguistico nel proprio istituto, hanno trovato supporto e hanno potuto lavorare in modo più efficace grazie all'IA, che durante il periodo di elaborazione del progetto ha consentito loro di esplorare i benefici potenziali e non solo dell'Intelligenza Artificiale come assistente virtuale ad hoc.

Bibliografia e Sitografia

<https://davidmarsh.education/> Sito ufficiale di David Marsh
<https://www.ictedmagazine.com/index.php/argomenti/edi2-6/492-il-clil-e-le-metodologie-innovative-strumenti-e-strategie.html> a/c di Nicoletta Cao, novembre 2024
<https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/strumenti-digitali-per-insegnare-le-lingue-straniere-il-metodo-clil/>, a cura di Carro R., Cinganotto L., Strumenti digitali per insegnare le lingue straniere, Il metodo CLIL, Agenda Digitale, novembre 2019
<https://fieradidacta.indire.it/it/blog/cosa-sono-le-integrated-learning-technologies-clil/>, Cosa sono le integrated technologies CLIL?, Fiera Didacta 2023
Cinganotto L. AI - CLIL, ed. La Scuola, 2025
Endrizzi I., L'innovativo connubio tra IA e CLIL, Bricks, n. 3, 2023, pag. 1 -7



Alberto Celli

Laurea in Lettere Moderne Università di Torino e dottorato di ricerca presso la UCONN University (USA). Diploma di Specializzazione per l'Insegnamento presso l'Université de la Vallée d'Aoste. Programmatore elettronico e animatore digitale per la scuola. Docente di letteratura italiana, storia e italiano per stranieri per enti certificati, scuole pubbliche e private.

Le rubriche di BRICKS

PAG 181 - COMPETENZE E CERTIFICAZIONI

DigComp 3.0

Sandra Troia

Le interviste impossibili

**Un laboratorio di esercitazione
sulla piattaforma ai4s di CONFAO
Artificial Intelligence for Schools**

Claudio Pardini

PAG 207 - PROGETTI

**Dalla visione al finanziamento:
la progettazione efficace di un
partnership di cooperazione
Erasmus+ KA220**

Marcella Biserni, Brigida Clemente

PAG 220 - DALLA RETE

**Insegnanti efficaci con tutti gli studenti
(o quasi)**

Coach Claudio Allavena

PAG 231 - DALL'ESTERO

**LXII Seminario di Lingua e Cultura
Italiana**

Erika Gelleni

PAG 237 - OPEN

**La scuola del futuro è Libera: tecnologia,
consapevolezza e bene comune**

Fabio Lovato, Marta Andreoli

**BRICKS | COMPETENZE
e CERTIFICAZIONI**

DigComp 3.0

a cura di:
Sandra Troia



Competenza digitale, Intelligenza artificiale, Learning outcomes

DigComp 3.0

DigComp 3.0¹, pubblicato nel 2025 dal *Joint Research Centre² (JRC)* della Commissione europea, è la quinta edizione del **Quadro europeo per la competenza digitale**. Il documento descrive **conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari per essere “digitalmente competenti”** nella vita quotidiana, nella partecipazione sociale, nel lavoro e nell’apprendimento, e dichiara una **progettazione tecnologicamente neutrale e adattabile a molteplici scopi in ambito educativo, formativo e occupazionale**.

L’aggiornamento recepisce gli sviluppi tecnologici, i *trend* emergenti e le pratiche che si sono consolidate soprattutto a partire dal 2022, e introduce al contempo un livello più elevato di **granularità**: un dettaglio maggiore che rende il *Framework* più interpretabile e ne favorisce un’applicazione più coerente e comparabile tra contesti, settori e sistemi diversi. DigComp, inoltre, mantiene la propria natura di **framework per cittadini** – non per specialisti ICT – e continua a proporsi come riferimento comune e tecnologicamente neutro, sufficientemente “generico” da poter essere adattato a pubblici e finalità differenti.

Il **Quadro di riferimento** si propone come **una cornice unificante, coerente, chiara, rilevante e aggiornata** della competenza digitale, **in continuità con le versioni precedenti**, pensata per essere usata da **attori diversi** (istituzioni, scuola, formazione professionale, imprese, terzo settore) con un obiettivo comune: **riconoscere i bisogni di competenza digitale e sostenerne lo sviluppo**. “Unificante” non significa che le differenze tra Paesi, settori e professioni scompaiano; significa piuttosto che possono essere **organizzate e rese comparabili se gli stakeholder adottano una stessa “grammatica” (aree, competenze, livelli, learning outcomes)**. “Aggiornato” non significa “stabile”. Il *Framework* mira a restare pertinente in un contesto tecnologico che cambia rapidamente: per farlo mantiene una **neutralità tecnologica** e una struttura riutilizzabile e adattabile, che può essere applicata anche quando tecnologie e pratiche evolvono.

La **neutralità tecnologica** indica che un *framework* o una guida descrive **competenze e obiettivi** senza legarli a **specifici strumenti, piattaforme o marchi**. Conta ciò che una persona sa fare in termini di competenza (es. cercare informazioni, valutarle, proteggere i dati), non il software utilizzato. Questo rende il riferimento **adattabile a contesti diversi** e più **stabile nel tempo**, perché resta valido anche quando tecnologie e applicazioni cambiano.

¹ <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC144121>

² https://commission.europa.eu/about/departments-and-executive-agencies/joint-research-centre_en

I componenti del framework DigComp 3.0

I **componenti del framework DigComp 3.0** possono essere letti come **livelli progressivi di definizione** e dettaglio: dal “che cosa intendiamo per competenza digitale” fino agli elementi più operativi utili per progettare, insegnare e valutare. **Ogni componente ha una funzione specifica** e contribuisce a rendere il quadro coerente e applicabile in contesti diversi.

- **Definizione di competenza digitale:** spiega che cosa si intende per competenza digitale e quali aspetti include (conoscenze, abilità e atteggiamenti), collegandola alle competenze chiave per l'apprendimento permanente.
- **Aree di competenza:** raggruppano le competenze in **5 grandi temi**, ciascuno con un titolo e una breve descrizione.
- **Competenze:** descrivono **21 competenze** totali, organizzate nelle 5 aree, ognuna con titolo e breve descrizione.
- **Livelli di padronanza:** indicano una progressione di difficoltà e autonomia (**Base, Intermedio, Avanzato, Molto avanzato**). I **competence statements** (dichiarazioni di competenza) *spiegano* in modo più dettagliato i livelli di padronanza per ciascuna delle 21 competenze.
- **Learning outcomes** (risultati di apprendimento): sono l'elenco più dettagliato e operativo. Dicono che cosa una persona dovrebbe sapere o saper fare dopo l'apprendimento. Ogni *learning outcome* è collegato a una competenza, a un livello e a una dimensione (conoscenza/abilità/atteggiamento).

Definizione di competenza digitale

Il **primo componente** è la **definizione di competenza digitale**. È la parte che stabilisce contenuto e perimetro del framework: chiarisce che **la competenza digitale non coincide con la sola padronanza tecnica degli strumenti**, ma include anche ciò che una persona conosce e comprende, ciò che sa fare e come si orienta in termini di atteggiamenti, valori e disposizioni. In questo modo DigComp 3.0 esplicita che la competenza digitale **integra conoscenze, abilità e atteggiamenti**, soprattutto, la colloca nel quadro più ampio delle **competenze chiave per l'apprendimento permanente**.

La **Raccomandazione del Consiglio (UE) 2018** definisce la **competenza digitale** come uso e partecipazione **sicuri, critici e responsabili** delle tecnologie per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Non riguarda solo l'uso di strumenti, ma anche consapevolezza e giudizio sugli effetti delle proprie azioni.

Include: **alfabetizzazione su informazioni e dati, comunicazione e collaborazione, media literacy, creazione di contenuti** (anche programmazione), **sicurezza e benessere digitale** (*cybersecurity*), **proprietà intellettuale, problem solving e pensiero critico**.

La Raccomandazione precisa inoltre che una competenza nasce dall'integrazione di **conoscenze** (fatti e concetti), **abilità** (applicazione pratica per ottenere risultati) e **atteggiamenti** (disposizioni come responsabilità, senso critico e riflessività).

Aree di competenza

Il **secondo componente** è costituito dalle **aree di competenza**. Le aree hanno una **funzione organizzativa**: raggruppano le competenze in **cinque insiemi tematici**, ciascuno identificato da un titolo e da un breve descrittore che ne sintetizza l'ambito. Questo livello aiuta a orientarsi nella complessità del digitale, offrendo una mappa generale che permette di capire "dove" si colloca una certa competenza.

1. **Information search, evaluation and management** (Ricerca, valutazione e gestione dell'informazione)
2. **Communication and collaboration** (Comunicazione e collaborazione)
3. **Content creation** (Creazione di contenuti)
4. **Safety, wellbeing and responsible use** (Sicurezza, benessere e uso responsabile)
5. **Problem identification and solving** (Individuazione e risoluzione di problemi)

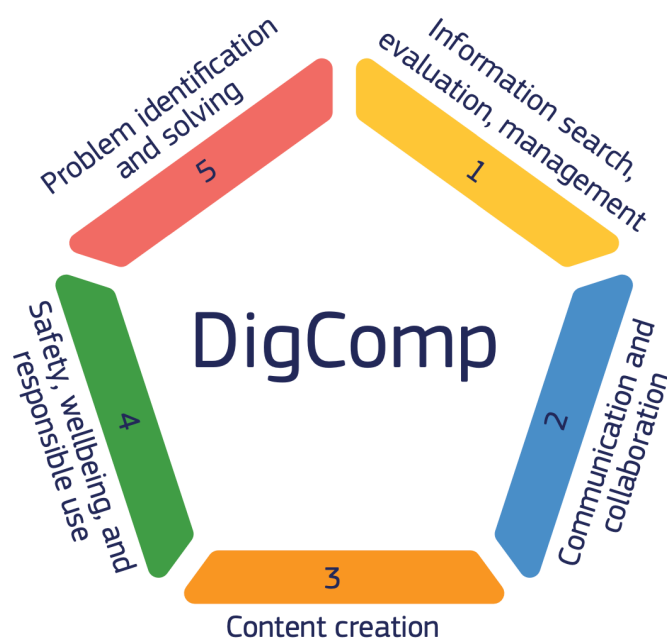


Figura 1 - Aree di competenza DigComp 3.0

Competenze

Il **terzo componente** di DigComp è costituito dalle **21 competenze**, distribuite nelle **cinque aree** del framework. Se le aree forniscono una mappa generale (cioè grandi "famiglie" tematiche), le competenze sono **il livello in cui la mappa del framework diventa realmente operativa**. Ogni competenza è presentata con due elementi essenziali. Il **titolo** offre un'etichetta chiara e riconoscibile, utile per orientare rapidamente la lettura e per comunicare in modo sintetico il tema della competenza. Il **descrittore sintetico** chiarisce invece che cosa la competenza comprende: delimita il campo, evita

interpretazioni troppo generiche e aiuta a capire quali aspetti sono inclusi. In questo senso, titolo e descrittore funzionano come una definizione “minima ma sufficiente” per rendere la competenza condivisibile tra contesti diversi.

Livelli di padronanza

Il quarto componente riguarda i **livelli di padronanza (*proficiency levels*)**. DigComp 3.0 propone un *continuum* basato su tre criteri: **domanda cognitiva**, **complessità del compito** e **grado di autonomia**. In termini generali, i livelli descrivono una progressione da **Base** a **Intermedio**, **Avanzato** e **Molto avanzato**.

Un elemento che rende DigComp 3.0 più utilizzabile in pratica è la presenza dei ***competence statements*** (dichiarazioni di competenza). I livelli generali (Base, Intermedio, Avanzato, Molto avanzato) descrivono infatti una progressione in termini ampi; i ***competence statements*** servono a “calare” questa progressione dentro ciascuna delle 21 competenze.

In concreto, per ogni competenza il framework propone enunciati che descrivono che cosa ci si può aspettare **a ciascun livello: non solo che il livello aumenta, ma in che modo cambia la prestazione richiesta**. Così diventa più chiaro, ad esempio, che cosa distingue un uso guidato e semplice da un uso autonomo, oppure un'azione su compiti ben definiti da un'azione su compiti complessi e variabili.

Il risultato è che la progressione non resta un'etichetta astratta: è collegata a formulazioni che possono essere lette come **indicatori descrittivi** della competenza a quel livello. Questo aiuta:

- nella **progettazione didattica**, perché permette di definire obiettivi e attività coerenti con il livello atteso;
- nell'**orientamento**, perché rende più comprensibile che cosa significhi “salire di livello” in una competenza;
- nella **valutazione**, perché offre un riferimento più concreto per costruire criteri, rubriche e strumenti di osservazione.

Risultati di apprendimento

Il quinto componente di DigComp 3.0, quello più operativo e “granulare”, è costituito dal set di **learning outcomes**. In questa parte il framework non si limita a descrivere competenze e livelli in termini generali, ma propone **enunciati che specificano che cosa ci si può aspettare che una persona conosca o sia in grado di fare al termine di un percorso di apprendimento**, inteso in senso ampio: apprendimento formale, non formale o informale.

La caratteristica distintiva dei *learning outcomes* è la loro **strutturazione**. Ogni enunciato è collegato in modo esplicito a tre informazioni:

- una **competenza** precisa (tra le 21);
- un **livello di padronanza** (Base, Intermedio, Avanzato, Molto avanzato);
- una dimensione della competenza: **conoscenze**, **abilità** oppure **atteggiamenti**.

Questa classificazione rende i *learning outcomes* particolarmente utili perché permette di **passare dal quadro concettuale alla progettazione concreta**. La funzione dichiarata è infatti rendere il *framework interpretabile in modo coerente* tra contesti diversi: la stessa competenza, letta attraverso *learning outcomes* classificati per livello e dimensione, diventa più facilmente traducibile in obiettivi formativi, attività mirate e criteri di verifica.

Elementi di continuità con l'edizione DigComp 2.2: struttura in 5 aree e 21 competenze

DigComp 3.0 conferma l'architettura di fondo composta da **cinque aree di competenza**.

Le aree, come già anticipato, sono:

1. **Information search, evaluation and management** (Ricerca, valutazione e gestione dell'informazione)
2. **Communication and collaboration** (Comunicazione e collaborazione)
3. **Content creation** (Creazione di contenuti)
4. **Safety, wellbeing and responsible use** (Sicurezza, benessere e uso responsabile)
5. **Problem identification and solving** (Individuazione e risoluzione di problemi)

I titoli e le descrizioni delle aree sono stati aggiornati. Per esempio, l'area 1 è rinominata "Ricerca, valutazione e gestione delle informazioni" e la descrizione insiste maggiormente sulla valutazione critica delle fonti e dei processi che generano i contenuti (inclusi quelli prodotti da sistemi di IA), non solo sulla semplice "navigazione" o "ricerca".

Nelle cinque aree del framework **compaiono in modo più chiaro alcuni temi trasversali che vanno oltre il semplice "saper usare" strumenti digitali**.

Prima di tutto, si parla più esplicitamente di **decisioni automatizzate**: molte piattaforme e servizi non si limitano a mostrare contenuti, ma li selezionano e li ordinano tramite sistemi automatici (ad esempio risultati di ricerca, suggerimenti, filtri). Questo richiede attenzione critica, perché tali scelte non sono sempre trasparenti e possono influenzare opinioni e comportamenti.

Un secondo tema riguarda i **dati personali in ambienti digitali complessi**. I dati non restano in un solo luogo: possono essere raccolti da app e servizi diversi, combinati tra loro e usati per creare profili o previsioni. Per questo la competenza digitale include la capacità di capire quali dati lasciamo, come possono circolare e quali impostazioni scegliere per tutelarli.

Competence area and description	Competence and descriptor
1. Information search, evaluation and management literacy Rationale: The competence area title is re-named to more closely reflect what it covers. To articulate information needs, and to search for, locate and retrieve digital data, information and content. To judge the relevance of the source and its content in digital environments. To critically evaluate digital sources, content, and processes used to generate them. To store, manage, and organise and analyse digital data, information and content data. Rationale: The description is expanded from judging relevance to critical evaluation of sources, content and information generation processes, due to proliferation of AI systems and increased range of search options and services in digital environments. Analysis is added as a relevant aspect of this competence area.	1.1 Browsing, searching and filtering data, information and digital content Rationale: Data, information and digital content is simplified to information – information being the umbrella term which also includes data and content. To articulate information needs, to know how and where to search for data, information and content in digital environments, and to access them and to navigate between them. To select appropriate digital tools to create, implement and update personal search strategies searches in digital environments and to be able to distinguish between relevant and irrelevant information and content. Rationale: knowing how and where to search reflects the range of search services/options as well as the application of an appropriate approach. Selection of appropriate tools is a relevant aspect of this competence. Search implementation is an important aspect of searching. Personal is omitted as some searches may be for other purposes. Recognising (and discarding) irrelevant information is a relevant aspect of this competence.
	1.2 Evaluating data, information and digital content Rationale: Data, information and digital content is simplified to information – information being the umbrella term which also includes data and content. To analyse, assess and compare and critically evaluate the credibility and reliability of sources of data, information and digital content in digital environments. To analyse, interpret and critically evaluate data, information and digital content in digital environments, and the processes used to generate them. Rationale: assess and compare replaces analyse, compare and critically evaluate to better distinguish between the processes of evaluating the source of information and content (first sentence) and the information and content itself (second sentence). The addition of processes used to generate them is consistent with the Area 1 description. Analyse is removed to avoid overlap with Competence 1.3.
	1.3 Managing data, information and digital content Rationale: Data, information and digital content is simplified to information – information being the umbrella term which also includes data and content. To organise, store and retrieve data, information and content data in digital environments. To collect, organise, process and analyse them in a structured environment information and data in structured digital environments. Rationale: Minor adjustments are made to wording for clarity and consistency. Analyse is added as it is part of this competence (and removed from Competence 1.2).

Figura 2 - La tabella presenta, in forma "redazionale", gli aggiustamenti ai titoli e descrittori rispetto a DigComp 2.2, accompagnandoli con una motivazione esplicita (*rationale*).

C'è poi un riferimento più esplicito all'**impatto ambientale della tecnologia**. Il digitale non è "immateriale": richiede energia, infrastrutture e dispositivi. Essere competenti significa anche sapere che **le scelte digitali hanno conseguenze sul consumo di risorse e sull'ambiente**.

Infine, DigComp 3.0 dà più spazio a **salute e benessere**, includendo i **rischi di dipendenza e di uso eccessivo degli ambienti digitali**. La competenza digitale riguarda anche il saper gestire tempo, attenzione e abitudini online, evitando che la tecnologia prenda il controllo.

Non si "invita" solo a usare bene gli strumenti, ma a chiedersi chi li ha progettati, con quali dati funzionano e quali effetti hanno nella vita quotidiana e nel lavoro.

Le 21 competenze

All'interno delle aree, DigComp 3.0 mantiene 21 competenze numerate (1.1–1.3; 2.1–2.6; 3.1–3.4; 4.1–4.4; 5.1–5.4) e chiarisce che **tali competenze possono essere interrelate e trasversali** (ad esempio il pensiero computazionale può supportare più competenze).



Figura 3 - Competenze DigComp 3.0

Area 1 – Information search, evaluation and management - Ricerca, valutazione e gestione dell'informazione

1.1 Navigare, cercare e filtrare informazioni

Formulare bisogni informativi e utilizzare strumenti e strategie di ricerca per individuare informazioni e contenuti digitali pertinenti.

1.2 Valutare le informazioni

Valutare criticamente l'affidabilità, la credibilità e la qualità di fonti, contenuti e processi di generazione delle informazioni in ambienti digitali.

1.3 Gestire le informazioni

Organizzare, archiviare, recuperare, analizzare e gestire informazioni e dati in ambienti digitali strutturati.

Area 2 – Communication and collaboration - Comunicazione e collaborazione

2.1 Interagire attraverso e con le tecnologie digitali

Interagire in modo efficace e appropriato con persone, comunità e sistemi digitali, scegliendo strumenti e canali adeguati.

2.2 Condividere attraverso le tecnologie digitali

Condividere informazioni e contenuti digitali in modo consapevole, responsabile ed etico.

2.3 Partecipare come cittadini attraverso le tecnologie digitali

Partecipare alla vita sociale, civica e democratica attraverso servizi e piattaforme digitali, esercitando diritti e responsabilità.

2.4 Collaborare attraverso le tecnologie digitali

Collaborare con altri utilizzando strumenti digitali per la costruzione condivisa di risorse, conoscenze e contenuti.

2.5 Comportamento digitale

Adottare comportamenti rispettosi, responsabili e inclusivi negli ambienti digitali, tenendo conto delle differenze culturali e sociali.

2.6 Gestire l'identità digitale

Creare, gestire e proteggere una o più identità digitali, curando reputazione e tracce lasciate online.

Area 3 – Content creation - Creazione di contenuti

3.1 Sviluppare contenuti digitali

Creare e modificare contenuti digitali in diversi formati, esprimendosi attraverso strumenti digitali in modo consapevole.

3.2 Integrare e rielaborare contenuti digitali

Rielaborare, combinare e adattare informazioni e contenuti esistenti per produrre nuovi contenuti originali.

3.3 Copyright e licenze

Applicare correttamente le norme sul diritto d'autore e sulle licenze nella creazione e nell'uso di contenuti digitali.

3.4 Pensiero computazionale e programmazione

Applicare il pensiero computazionale per analizzare problemi e sviluppare soluzioni attraverso istruzioni e processi automatizzati.

Area 4 – Safety, wellbeing and responsible use - Sicurezza, benessere e uso responsabile

4.1 Proteggere i dispositivi

Proteggere dispositivi, contenuti e ambienti digitali da rischi e minacce alla sicurezza.

4.2 Proteggere i dati personali e la privacy

Gestire e proteggere dati personali e privacy, comprendendo diritti, rischi e responsabilità legati al loro utilizzo.

4.3 Sostenere il benessere

Utilizzare le tecnologie digitali in modo da tutelare il benessere fisico, psicologico e sociale proprio e altrui.

4.4 Impatti ambientali delle tecnologie digitali

Comprendere e ridurre gli impatti ambientali delle tecnologie digitali, promuovendo un uso sostenibile.

Area 5 – Problem identification and solving - Individuazione e risoluzione di problemi

5.1 Individuare e risolvere problemi tecnici

Identificare e risolvere problemi tecnici legati all'uso di dispositivi, software e ambienti digitali.

5.2 Individuare bisogni e risposte tecnologiche digitali

Riconoscere bisogni e selezionare soluzioni tecnologiche adeguate, adattandole ai contesti e agli obiettivi.

5.3 Individuare soluzioni creative con le tecnologie digitali

Utilizzare le tecnologie digitali per sviluppare soluzioni creative e innovative a problemi complessi.

5.4 Individuare e affrontare i bisogni di competenza digitale

Riflettere sulle proprie competenze digitali, aggiornarle nel tempo e supportare lo sviluppo delle competenze altrui.

Priorità tematiche e di applicazione nel framework

L'aggiornamento di DigComp 3.0 non è presentato come un semplice adeguamento lessicale, ma come **una revisione guidata da priorità tematiche emerse attraverso consultazioni con *stakeholder* e dall'analisi della letteratura accademica e dei documenti di policy. Le priorità di contenuto individuate sono cinque.**

- La prima riguarda la competenza relativa all'**intelligenza artificiale**, includendo in modo esplicito l'**IA generativa**. L'accento, in questo caso, non è soltanto sulla conoscenza dell'esistenza di tali sistemi, ma sulla capacità di riconoscerli negli ambienti digitali, comprenderne la logica di funzionamento a livello generale, interpretarli criticamente e utilizzarli in modo appropriato rispetto allo scopo, valutando limiti, rischi e affidabilità degli output.
- La seconda priorità è la **cybersecurity**, intesa come insieme di competenze essenziali per cittadini non specialisti: protezione di dispositivi e account, gestione delle credenziali, prevenzione di truffe e attacchi, comprensione dei rischi connessi alla condivisione di dati e alla configurazione dei servizi digitali.

- La terza priorità riguarda **diritti digitali, scelta e responsabilità**. Qui DigComp 3.0 richiama la dimensione civica e normativa del digitale: conoscere i propri diritti e doveri, comprendere implicazioni di consenso e trattamento dei dati, esercitare scelte informate sulle piattaforme e sui servizi, e assumere responsabilità nelle interazioni online, anche in relazione agli effetti che comportamenti individuali possono avere sugli altri e sulla qualità degli spazi digitali.
- La quarta priorità è il **benessere negli ambienti digitali**. La competenza digitale viene collegata in modo più diretto alla salute e all'equilibrio personale: gestione dell'attenzione e del tempo, prevenzione di sovraccarico informativo, riconoscimento di dinamiche che favoriscono uso eccessivo o problematico, tutela del benessere emotivo e relazionale.
- La quinta priorità è la competenza per affrontare **misinformazione e disinformazione**: valutare credibilità e affidabilità delle fonti, riconoscere contenuti manipolativi o falsi, comprendere i meccanismi di amplificazione (anche algoritmica) e adottare pratiche di verifica prima di condividere o utilizzare informazioni.

Un elemento rilevante non riguarda soltanto "quali" temi siano stati scelti, ma "come" siano stati collocati nel framework. DigComp 3.0 chiarisce che queste **priorità tematiche** sono **"embedded holistically"**, cioè **integrate in modo trasversale dentro le aree e le competenze**, anziché concentrate in una sezione separata. Questa scelta rafforza l'idea che **IA, cybersecurity, diritti digitali, benessere e contrasto alla disinformazione non siano "argomenti extra"**, ma dimensioni che attraversano l'intera competenza digitale, dal reperimento delle informazioni alla comunicazione, dalla creazione di contenuti alla sicurezza, fino alla capacità di risolvere problemi.

Accanto alle priorità di contenuto, **DigComp 3.0 esplicita anche priorità di applicazione** che orientano la lettura del *Framework* come **strumento adattabile e non prescrittivo**. In primo luogo, **la competenza digitale viene collocata esplicitamente nel quadro del *lifelong learning***: le competenze non sono acquisite una volta per tutte, ma vanno aggiornate perché tecnologie e pratiche evolvono, e perché cambiano ruoli sociali e professionali delle persone.

DigComp 3.0 sottolinea poi che **i bisogni di competenza digitale differiscono tra individui e cambiano nel tempo**: variano per età, contesto socio-culturale, esperienza, ruolo professionale, condizioni di accesso e finalità d'uso. Questo significa che l'adozione del *Framework* deve prevedere percorsi differenziati e misure di accompagnamento, evitando applicazioni uniformi che ignorino la diversità dei punti di partenza. Infine, viene ribadita **la necessità di applicazioni flessibili e agili**: **DigComp 3.0 offre una cornice comune e una "grammatica" condivisa, ma deve poter essere adattato a contesti e scopi differenti** (curricoli, formazione continua, orientamento, certificazione, politiche pubbliche).

Novità di impianto: *learning outcomes* come componente strutturale

In DigComp 3.0, i *learning outcomes* sono formulati come enunciati che descrivono ciò che una persona sa, comprende o è in grado di fare al termine di un processo di apprendimento. La loro formulazione è coerente con la logica europea che distingue tre dimensioni della competenza: conoscenze (*knowledge*), abilità (*skills*) e atteggiamenti (*attitudes*). In questo modo, la competenza digitale non viene ridotta a un insieme di procedure tecniche, ma viene descritta come un insieme integrato di comprensione, azione e disposizione personale.

I *learning outcomes* sono uno strumento importante sia sul piano delle politiche pubbliche sia sul piano operativo. Funzionano come una sorta di “collante” tra istruzione e formazione e contesti del lavoro: rendono più chiaro che cosa un percorso formativo intende sviluppare e facilitano il dialogo tra scuola, formazione professionale, imprese e sistemi di qualificazione. Proprio per questo incidono su più livelli:

- aiutano a progettare, implementare e aggiornare curricula e corsi;
- offrono un riferimento per il riconoscimento e la validazione dell'apprendimento formale, non formale e informale;
- supportano la definizione di quadri e standard di qualificazione;
- orientano valutazioni sia formative (durante il percorso) sia sommative (a conclusione);
- rendono più visibili competenze richieste in ambito occupazionale;
- contribuiscono ad analisi dei fabbisogni nei settori professionali.

Distinzione tra *intended learning outcomes* e *achieved learning outcomes*

Un passaggio particolarmente importante di DigComp 3.0 riguarda la distinzione tra *intended learning outcomes* e *achieved learning outcomes*, perché chiarisce in modo netto che cosa il *Framework* intenda quando parla di “*learning outcomes*” e come questi debbano essere utilizzati in ambito educativo, formativo e valutativo.

Gli *intended learning outcomes* sono, in sostanza, i **risultati attesi**. Descrivono ciò che una persona dovrebbe sapere, comprendere o essere in grado di fare dopo un processo di apprendimento. Si tratta di **enunciati tipici della progettazione**: compaiono nei curricula, nei programmi di corso, nelle descrizioni delle qualifiche, negli standard professionali e nei quadri di riferimento. La loro funzione principale è **rendere esplicito “dove si vuole arrivare”**, cioè **quali traguardi formativi si intende perseguire**, e offrire un linguaggio condiviso per comunicare obiettivi e aspettative a docenti, formatori, enti, valutatori, datori di lavoro e, non da ultimo, ai discenti stessi.

Gli **achieved learning outcomes** sono i risultati di apprendimento **effettivamente dimostrati** da una persona al termine di un processo di apprendimento. Non descrivono l'obiettivo previsto, ma ciò che l'individuo **riesce concretamente a mostrare**, e sono quindi strettamente collegati alla **pratica: rappresentano l'esito che emerge attraverso un percorso di apprendimento e un successivo processo di valutazione/assessment**. In questo senso, gli *achieved learning outcomes* non dipendono soltanto da ciò che era stato stabilito come traguardo, ma anche da come l'apprendimento si è svolto e da come è stata verificata la prestazione. Di conseguenza, a parità di *intended learning outcomes*, gli *achieved learning outcomes* possono variare tra persone, contesti e modalità di valutazione.

All'interno del DigComp 3.0, il termine "learning outcomes" va inteso come *intended learning outcomes*.

Significa che i **learning outcomes del framework vanno letti come traguardi formativi dichiarati**, cioè come punti di riferimento per progettare percorsi, selezionare contenuti, costruire attività e predisporre strumenti di valutazione.

I *learning outcomes* sono organizzati secondo una classificazione sistematica che ne facilita la consultazione e l'impiego progettuale. Ogni enunciato è infatti associato:

- a una **competenza** (una delle 21 del framework);
- a un **livello di padronanza** (Basic, Intermediate, Advanced, Highly Advanced);
- a una **dimensione** della competenza (knowledge, skills, attitudes).

ID	Learning Outcome	Proficiency level	Knowledge, skill or attitude	AI label
LO1.1.01	Acknowledge the benefits of using different digital search tools and methods, depending on one's purpose.	Basic	Attitude	AI-Implicit
LO1.1.02	Recognise that the results or outputs of a search depend on the digital search tool used and the way that an individual specifies the search.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO1.1.03	Recognise that search results or outputs can contain information that may not be relevant.	Basic	Knowledge	AI-Implicit
LO1.1.04	Identify the main features of commonly-used AI-driven and traditional digital search tools.	Basic	Knowledge	AI-Explicit
LO1.1.05	Use digital search tools to implement basic information searches.	Basic	Skill	AI-Implicit
LO1.1.06	Use digital search tools to refine or update existing results or outputs.	Basic	Skill	AI-Implicit
LO1.1.07	Purposefully explore new digital search tools and search functionalities.	Intermediate	Attitude	AI-Implicit
LO1.1.08	Identify strategies that provide more relevant digital search results or outputs.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO1.1.09	Distinguish between more and less relevant digital search results or outputs.	Intermediate	Knowledge	AI-Implicit
LO1.1.10	Select appropriate digital search tools based on information needs.	Intermediate	Skill	AI-Implicit
LO1.1.11	Translate information needs into effective digital search queries, commands or statements.	Intermediate	Skill	AI-Implicit
LO1.1.12	Apply appropriate strategies to refine or filter existing digital results or outputs.	Intermediate	Skill	AI-Implicit
LO1.1.13	Continually explore functions and features of familiar and novel digital search tools.	Advanced	Attitude	AI-Implicit
LO1.1.14	Prioritise deepening one's existing search capabilities.	Advanced	Attitude	AI-Implicit
LO1.1.15	Combine a variety of digital search tools and strategies to address complex information needs.	Advanced	Skill	AI-Implicit
LO1.1.16	Assist others in developing their digital search capabilities.	Advanced	Skill	AI-Implicit

Figura 4 - Learning outcomes - 1.1 Browsing, searching and filtering information

Questa struttura consente letture diverse a seconda del bisogno. Chi progetta un curriculum può partire dalla competenza e selezionare outcomes coerenti con un livello *target*; chi costruisce una rubrica può distinguere tra componenti di conoscenza, abilità e atteggiamento; chi lavora in contesti di orientamento o formazione continua può individuare progressioni graduali e coerenti con livelli di autonomia e complessità crescenti.

I **learning outcomes** sono **523**. La distribuzione per livello mostra una maggiore concentrazione nei livelli *Basic* e *Intermediate*, che insieme coprono oltre la metà del totale: **29% (151)** al livello *Basic*, **32% (170)** al livello *Intermediate*, **23% (119)** al livello *Advanced* e **16% (83)** al livello *Highly Advanced*. Questa distribuzione è coerente con un *framework* per cittadini: prevede una base ampia e articolata per sostenere percorsi di alfabetizzazione e consolidamento, senza trascurare livelli avanzati e molto avanzati, che però rappresentano una quota più contenuta.

Anche la distribuzione per dimensione chiarisce l'impostazione del framework: **42% (217)** degli *outcomes* riguarda la **knowledge**, **38% (199)** le **skills** e **20% (107)** le **attitudes**. Il dato è utile perché evidenzia che **DigComp 3.0 non riduce la competenza digitale a "saper fare" operativo**: una parte consistente riguarda la comprensione (conoscenze) e una quota non trascurabile riguarda disposizioni, responsabilità e atteggiamenti, che spesso determinano la qualità e la sostenibilità dell'uso digitale.

Verbi nei learning outcomes per conoscenze, abilità, atteggiamenti

Base (*Basic*)

Descrizione: ricordare ed eseguire compiti semplici, con guida quando necessario.

Verbi – Conoscenze: riconoscere; identificare; distinguere tra.

Verbi – Abilità: usare; applicare; implementare.

Verbi – Atteggiamenti: riconoscere l'importanza; riconoscere i benefici.

Intermedio (*Intermediate*)

Descrizione: identificare ed eseguire compiti ben definiti e risolvere problemi ben definiti in autonomia.

Verbi – Conoscenze: riconoscere; identificare; distinguere tra; definire; descrivere.

Verbi – Abilità: usare; applicare; selezionare; valutare.

Verbi – Atteggiamenti: riconoscere l'importanza; riconoscere i benefici; dare priorità; esplorare intenzionalmente; partecipare.

Avanzato (*Advanced*)

Descrizione: valutare e applicare soluzioni a una varietà di compiti complessi in autonomia e adattarsi a contesti diversi per valutare ed eseguire i compiti in modo appropriato, guidando altri se e quando richiesto.

Verbi – Conoscenze: identificare; definire; descrivere.

Verbi – Abilità: valutare; applicare; combinare; assistere altri; supportare altri.

Verbi – Atteggiamenti: riconoscere l'importanza; riconoscere i benefici; tenere conto di; dare priorità; esplorare continuamente.

Molto avanzato (*Highly advanced*)

Descrizione: valutare, esaminare e risolvere problemi altamente complessi o specializzati per creare nuove soluzioni o adattare soluzioni esistenti, guidando e dirigendo altri se e quando richiesto.

Verbi – Conoscenze: non sono previsti learning outcomes di "conoscenza" a questo livello; l'aspetto è ricompreso negli atteggiamenti (mantenersi aggiornati su).

Verbi – Abilità: valutare ed esaminare; sviluppare e implementare; guidare o contribuire a; progettare; consigliare; spiegare.

Verbi – Atteggiamenti: riconoscere l'importanza; riconoscere i benefici; mantenersi aggiornati su; promuovere e supportare.

Usare e adattare i learning outcomes

Di seguito le **azioni suggerite** nel modello per usare e adattare i *learning outcomes*. Si tratta di indicazioni non prescrittive: vanno intese come una traccia di lavoro che ogni organizzazione può modulare in base a obiettivi, target e risorse.

- **Chiarire lo scopo d'uso e l'ampiezza del lavoro** - Il primo passo consiste nel definire con precisione perché si vogliono usare i *learning outcomes* e se sia necessario considerarli **tutti** o soltanto **un sottoinsieme**.

Lo scopo guida immediatamente le scelte: ad esempio, se si sta progettando o aggiornando un corso di competenze digitali di base, è ragionevole escludere fin dall'inizio i livelli **Advanced e Highly Advanced**. Se invece si sta costruendo un profilo digitale per un ruolo professionale specifico, può essere utile filtrare e tenere solo le competenze pertinenti, evitando di lavorare su esiti che non hanno rilevanza per quel contesto.

- **Identificare gli stakeholder e coinvolgerli nei momenti giusti** - Occorre poi stabilire chi debba partecipare e in quali fasi. Le esperienze precedenti sull'uso di DigComp e le evidenze sul lavoro per *learning outcomes* indicano che iniziative di questo tipo funzionano meglio quando i portatori di interesse (formatori, docenti, responsabili HR, decisori, esperti di valutazione, rappresentanti dei destinatari, ecc.) vengono coinvolti **con uno scopo chiaro e nel momento opportuno**, evitando consultazioni formali ma poco incisive.
- **Allineamento iniziale sul Framework** - Nelle fasi iniziali è utile prevedere un momento di "lettura condivisa" del *Framework* funzionale a rendere familiari a tutti gli elementi chiave del modello (aree, competenze, livelli, *learning outcomes*), così da ridurre fraintendimenti e assicurare che si lavori con lo stesso vocabolario.
- **Traduzione coerente (se necessaria) e uso del Glossario** - Se l'iniziativa richiede una traduzione dei *learning outcomes* o di parti del *Framework*, è consigliabile farla in modo controllato, usando il **Glossario** come riferimento per **mantenere coerenza terminologica nella lingua e nel contesto locale**. Questo passaggio è spesso decisivo per evitare ambiguità, soprattutto quando si lavora tra più enti o su più territori.
- **Adattare i learning outcomes allo scopo** - DigComp 3.0 è intenzionalmente generico: di conseguenza, nella maggior parte dei casi sarà necessario adattarlo. L'adattamento può assumere forme diverse: **riformulare o esplicitare alcuni learning outcomes, eliminare quelli non pertinenti, oppure aggiungerne di nuovi per coprire temi rilevanti per l'iniziativa**. Se lo scopo è progettare attività didattiche e formative, si può anche considerare l'uso di attività *"unplugged"*, cioè non basate necessariamente su dispositivi digitali, quando coerente con obiettivi e destinatari.

Se l'obiettivo è **misurare risultati "raggiunti"**, occorre chiarire fin dall'inizio che cosa si intende valutare e con quali criteri. DigComp 3.0 specifica infatti che i *learning outcomes* inclusi nel *Framework* sono **intended**

learning outcomes, cioè risultati **attesi**: enunciati che descrivono ciò che una persona dovrebbe sapere, comprendere o saper fare al termine di un apprendimento. Non sono, invece, **achieved learning outcomes**, ossia risultati **effettivamente dimostrati** dopo un processo di apprendimento e valutazione. Di conseguenza, se un'iniziativa intende passare dagli esiti "attesi" agli esiti "dimostrati" e **misurarli**, deve **progettare con attenzione l'intero impianto valutativo**: quali evidenze raccogliere, con quali strumenti, con quali criteri e con quale soglia di accettabilità.

DigComp 3.0 richiama un **rischio metodologico importante**: un approccio di misurazione troppo strettamente "empirico" (cioè basato solo su ciò che è facilmente osservabile o quantificabile) può portare a **sottovalutare o omettere competenze più "soft" o più difficili da misurare**, che tuttavia possono essere altrettanto rilevanti di quelle misurabili in modo immediato. Per questo la raccomandazione è adottare un'impostazione **bilanciata e sensibile al contesto**: utilizzare strumenti misurabili e osservabili quando possibile, ma **senza ridurre il valore di dimensioni come atteggiamenti, consapevolezza critica e responsabilità** solo perché richiedono modalità di rilevazione più articolate.

- **Documentare e rendere trasparenti scelte e adattamenti** - È buona prassi dichiarare in modo trasparente **come** i *learning outcomes* siano stati utilizzati o adattati. Ad esempio, indicare la copertura percentuale per competenza e livello può aumentare chiarezza, fiducia e credibilità. Più in generale, è utile **mantenere una traccia documentata delle modifiche** (cosa è stato rimosso, cosa è stato riscritto, cosa è stato aggiunto) e del perché.
- **Considerare l'IA in modo integrato (AI-explicit / AI-implicit)** - Infine, alcuni *learning outcomes* sono etichettati come **AI-explicit** o **AI-implicit**. La raccomandazione è non trattare questi elementi come un "modulo a parte", ma considerarli **in modo olistico** dentro il framework: l'IA non è un tema isolato, ma attraversa competenze informative, comunicative, creative, di sicurezza e di problem solving.

Novità sull'IA: definizione, integrazione trasversale ed etichettatura AI-E / AI-I

In DigComp 3.0 la competenza in **intelligenza artificiale** viene trattata come parte integrante della competenza digitale, in continuità con il lavoro avviato in DigComp 2.2. Il punto di partenza è che i sistemi di IA non sono più un elemento marginale o specialistico: sono ormai diffusi e spesso incorporati in servizi e strumenti di uso quotidiano. Per questo il framework non propone un'area separata "sull'IA", ma la considera una tecnologia digitale tra le altre, mantenendo l'attenzione sulle competenze delle persone: comprendere, usare, valutare e gestire in modo appropriato strumenti e ambienti digitali, inclusi quelli basati su IA.

L'inquadramento si appoggia a riferimenti consolidati sull'AI literacy provenienti da ricerca, documenti di policy e normativa europea. Ricorrono, in particolare, tre elementi:

- la comprensione di base di che cosa sia l'IA e di quali siano i suoi limiti;

- la consapevolezza dei contesti d'uso e delle implicazioni;
- l'esigenza di un approccio critico, etico e responsabile.

Per rendere questa integrazione più robusta, sono state considerate le tendenze recenti nelle tecnologie digitali ed è stata effettuato una mappatura tra DigComp 3.0 e lo **schema preliminare dell'AI Literacy Framework**³, sviluppato nell'ambito di una collaborazione tra **OCSE e Commissione europea** (OECD, 2025), per verificare che le competenze di alfabetizzazione all'intelligenza artificiale fossero presenti in DigComp 3.0 in modo adeguato e coerente.

Sul piano definitorio, DigComp 3.0 adotta la **definizione di IA proposta dall'AI Act**⁴, che descrive i sistemi di IA come sistemi basati su macchine, con diversi livelli di autonomia e possibile adattività dopo il rilascio, capaci di generare output (ad esempio previsioni, contenuti, raccomandazioni o decisioni) che influenzano ambienti fisici o virtuali. All'interno di questo perimetro rientra anche l'**IA generativa**: viene considerata un sottoinsieme dell'IA, basata su modelli avanzati di apprendimento automatico in grado di produrre *output* diversi (testo, immagini, audio) e di supportare una gamma ampia di compiti. Il *Framework* la richiama in modo esplicito soprattutto quando risulta centrale per una determinata competenza.

Un aspetto caratterizzante di DigComp 3.0 è la scelta di **rendere visibile, in modo sistematico, dove e come l'IA incide sulle competenze digitali**. A questo scopo introduce un'**etichettatura** che distingue tra elementi **AI-explicit** (quando i sistemi di IA sono citati esplicitamente) e **AI-implicit** (quando l'IA è rilevante pur non essendo nominata). **L'etichettatura è applicata sia ai *competence statements* sia ai *learning outcomes***, e il documento include anche dati di distribuzione che mostrano come la maggior parte dei riferimenti risulti "implicita", a conferma del fatto che l'IA opera spesso in modo integrato e non sempre evidente nell'esperienza d'uso.

Il Framework precisa che queste etichette hanno una funzione orientativa, non rigida.

Un contenuto può essere considerato *AI-implicit*, ad esempio quando:

- l'IA è una delle opzioni disponibili tra più tecnologie;
- una tecnologia incorpora funzionalità basate su IA;
- è richiesta una comprensione di come funzionano tali sistemi;
- entrano in gioco implicazioni personali, etiche o sociali legate all'IA, come trasparenza, consenso, privacy o impatto ambientale.

³ <https://ailiteracyframework.org/>

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj/eng>

In questo modo, l'IA viene trattata come una dimensione trasversale che attraversa scelte, pratiche e responsabilità dell'uso digitale, senza essere confinata in un capitolo separato.

In DigComp 3.0, **“AI not Implicit or Explicit” è una terza etichetta**, distinta da AI-explicit e AI-implicit. Serve a indicare che un *competence statement* o un *learning outcome* non include alcun riferimento all'intelligenza artificiale, né:

- esplicito (cioè l'IA è nominata direttamente),
- né implicito (cioè l'IA è rilevante anche se non viene citata).

Perché alcuni enunciati ricadono in questa categoria? Riguardano **tecnologie digitali diverse dall'IA** oppure **aspetti considerati intrinsecamente “umani”**, legati a elementi come scelte personali, preferenze e giudizio situazionale, che non dipendono dall'IA per essere descritti nel framework.

Questa etichetta indica che **l'IA non è necessaria per definire quel contenuto nel framework**: l'enunciato resta valido e completo anche senza richiamare l'IA.

L'etichetta **“AI not Implicit or Explicit”** segnala che, per quel *learning outcome* o *competence statement*, l'intelligenza artificiale **non è un elemento essenziale** per descrivere il contenuto nel framework. In altre parole, l'enunciato è formulato in modo tale da essere **autonomo**: definisce conoscenze, abilità o atteggiamenti che possono essere compresi e applicati senza dover fare riferimento all'IA.

Competence statements e learning outcomes

I ***competence statements*** riprendono, in larga misura, gli stessi contenuti dei ***learning outcomes*** e spesso utilizzano formulazioni molto simili. La differenza principale, però, è strutturale: **nei *competence statements* non viene esplicitata la distinzione tra conoscenze, abilità e atteggiamenti**.

Per questo motivo i ***competence statements*** possono essere interpretati come una descrizione più **“compatta” e leggibile della competenza lungo i diversi livelli di padronanza**: mostrano come una competenza evolve dal livello base a quello più avanzato, evidenziando progressivamente maggiore complessità, richiesta cognitiva e autonomia. I ***learning outcomes***, invece, costituiscono il livello più dettagliato del ***Framework***: offrono enunciati più granulari, organizzati e classificati per competenza, livello e dimensione (*knowledge/skills/attitudes*).

I ***competence statements*** servono soprattutto quando occorre una lettura **rapida e d'insieme** di una competenza. Descrivono come quella competenza “cresce” passando da un livello all'altro (Base → Intermedio → Avanzato → Molto avanzato), evidenziando in modo sintetico l'aumento di complessità, richiesta cognitiva e autonomia. In pratica, sono utili per:

- avere una **mappa** della progressione;
- scegliere il **livello target** per un percorso o per un gruppo;

- comunicare in modo chiaro a docenti, formatori e stakeholder **“che cosa cambia” tra i livelli**, senza entrare nel dettaglio micro.

At Basic level, with guidance as needed, individuals	CS1.1.01: Acknowledge the benefits of using different digital search tools and methods, depending on one's purpose. [AI-I] CS1.1.02: Identify the main features of commonly-used AI-driven and traditional search tools. [AI-E] CS1.1.03: Recognise that digital search results or outputs can contain information that may not be relevant, and that they depend on the digital search tool used and the way that an individual specifies the search. [AI-I] CS1.1.04: Use digital search tools to implement, refine and update basic information searches. [AI-I]
At Intermediate level, individuals	CS1.1.05: Purposefully explore new digital search tools and strategies. [AI-I] CS1.1.06: Select appropriate digital search tools based on information needs. [AI-I] CS1.1.07: Distinguish between more and less relevant digital search results or outputs. [AI-I] CS1.1.08: Translate information needs into effective digital search queries, commands or statements, and apply appropriate strategies to refine or filter results. [AI-I]
At Advanced level, individuals	CS1.1.09: Continually explore functions and features of familiar and novel digital search tools to deepen capabilities. [AI-I] CS1.1.10: Combine a variety of digital search tools and strategies to address complex information needs. [AI-I] CS1.1.11: Assist others in developing their digital search capabilities. [AI-I]
At Highly Advanced level, individuals	CS1.1.12: Stay informed about developments in digital search technologies. [AI-I] CS1.1.13: Combine a variety of digital search tools and strategies to address highly complex or specialised information needs. [AI-I] CS1.1.14: Assist others to implement and refine complex or specialised searches in digital environments. [AI-I] CS1.1.15: Contribute to improvements in or new solutions for complex or specialised searches in digital environments. [AI-I]

Figura 5 - Competence statements – Browsing, searching and filtering information

I **learning outcomes**, invece, diventano indispensabili quando si deve passare dalla visione generale alla **progettazione operativa**. Essendo più granulari e classificati (per competenza, livello e dimensione: conoscenze/abilità/atteggiamenti), permettono di:

- trasformare la competenza in **obiettivi formativi verificabili**;
- selezionare o costruire **attività** coerenti con un preciso esito atteso;
- definire **criteri di valutazione** e **indicatori osservabili** (che cosa devo vedere per dire che l'outcome è raggiunto);
- costruire strumenti come **rubriche**, checklist, prove strutturate, compiti autentici e griglie di osservazione.

Novità nei livelli di padronanza: quattro livelli e criteri di descrizione

DigComp 3.0 adotta quattro livelli generali di padronanza:

- Basic → Base
- Intermediate → Intermedio

- Advanced → Avanzato
- Highly advanced → Molto avanzato

Al livello **Base (Basic)**, gli individui ricordano e mettono in pratica compiti semplici, con guida quando necessario. Lo scopo di questo livello è supportare obiettivi personali, di apprendimento e/o lavorativi e partecipare alla società.

Al livello **Intermedio (Intermediate)**, gli individui identificano e realizzano compiti ben definiti e risolvono problemi ben definiti in modo autonomo. Lo scopo di questo livello è supportare obiettivi personali, di apprendimento e/o lavorativi e partecipare autonomamente alla società.

Al livello **Avanzato (Advanced)**, gli individui valutano e applicano soluzioni a una varietà di compiti complessi in modo autonomo e si adattano a una varietà di contesti per valutare ed eseguire i compiti in modo appropriato, guidando altri se e quando richiesto. Lo scopo di questo livello è supportare obiettivi personali, di apprendimento e/o lavorativi, partecipare efficacemente alla società e gestire o supportare altri nel raggiungimento dei loro obiettivi.

Al livello **Molto avanzato (Highly advanced)**, gli individui valutano, esaminano criticamente e risolvono problemi altamente complessi o specializzati per creare nuove soluzioni o adattare soluzioni esistenti, assumendo un ruolo di leadership e guida se e quando richiesto. Lo scopo di questo livello è supportare obiettivi personali, di apprendimento e/o lavorativi, aiutare altri a partecipare efficacemente alla società, guidare o supportare altri nel raggiungimento di obiettivi complessi e/o guidare o contribuire a miglioramenti o a nuove soluzioni per problemi altamente complessi.

Un **compito (task)** è un'attività specifica che prevede l'uso di tecnologie digitali e che contribuisce al raggiungimento di un obiettivo in qualunque contesto: nella vita quotidiana, nel lavoro o nell'apprendimento. I compiti possono differire per **ampiezza, durata e livello di complessità**; inoltre possono essere svolti **individualmente** oppure **in collaborazione** con altre persone. Nel framework, i compiti si collocano lungo un continuum che va dal **semplice** al **complesso**.

In DigComp 3.0, un **compito semplice** è definito come un'attività **ben definita**, composta da **poche parti** e **facile da comprendere e completare**. Un **compito complesso**, al contrario, è **non ben definito**, formato da **molte parti diverse e interconnesse** e, proprio per questa articolazione, **non immediato da capire o portare a termine**. Il documento precisa inoltre che la complessità non dipende solo dalle caratteristiche "oggettive" del compito: contano anche l'**esperienza** e le **caratteristiche della persona** che lo svolge, perché lo stesso compito può risultare più o meno complesso in base a competenze pregresse, familiarità con gli strumenti e contesto d'azione.

Ai livelli **Avanzato** e **Molto avanzato** di competenza digitale, le persone possono integrare alle competenze digitali anche l'**esperienza** e/o **conoscenze specialistiche** per completare i compiti. Con "conoscenze e abilità specialistiche" si intendono competenze legate a una **disciplina**, a un **settore** o a un **ambito** specifico, che supportano l'esecuzione di attività digitali più complesse e contestualizzate.

Prerequisiti necessari per sviluppare le competenze di livello base

In DigComp 3.0 si richiama l'importanza di **riconoscere i prerequisiti necessari per sviluppare le competenze di livello base**: senza condizioni minime di accesso, alfabetizzazione iniziale e supporto, l'applicazione del framework rischia di produrre obiettivi non realistici o escludenti.

I prerequisiti richiamati in modo esplicito sono principalmente quattro:

- **Un livello di alfabetizzazione di base sufficiente** - Il primo prerequisito non è tecnologico, ma culturale: serve un livello di *literacy* che consenta di "decodificare" informazioni elementari in formato **visivo, testuale e/o audio**. In termini pratici, significa poter leggere e comprendere indicazioni essenziali, riconoscere simboli e icone ricorrenti, interpretare messaggi brevi, avvisi e istruzioni, comprendere una guida vocale o un audio essenziale. Senza questa base, anche operazioni digitali molto semplici (ad esempio cercare un'informazione, compilare un modulo, seguire un tutorial) diventano inaccessibili.
- **Accesso a una connessione Internet adeguata** - Un secondo prerequisito è l'accesso a una connessione Internet **sufficientemente veloce e stabile**. Non si tratta solo di "avere Internet", ma di disporre di una qualità della connessione coerente con le attività richieste: seguire contenuti formativi, utilizzare servizi pubblici digitali, comunicare con strumenti sincroni, scaricare o aggiornare applicazioni. In assenza di stabilità, l'esperienza d'uso e di apprendimento viene frammentata e scoraggiante, con effetti diretti sulla continuità formativa.
- **Disponibilità di dispositivi digitali idonei e di applicazioni necessarie** - Si sottolinea anche la necessità di avere accesso a **uno o più dispositivi adatti** a collegarsi alla rete, e che tali dispositivi dispongano delle **applicazioni necessarie** per l'utente (ad esempio *browser* aggiornati, *app* per autenticazione, strumenti minimi per comunicazione e gestione documentale). Qui il prerequisito riguarda sia la disponibilità materiale (possedere o poter usare un device), sia l'idoneità concreta: un dispositivo troppo obsoleto o privo di *app* essenziali può rendere impossibile raggiungere anche obiettivi di base.
- **Assistenza tecnica e supporto guidato quando necessario** - DigComp 3.0 include due elementi spesso trascurati: **assistenza tecnica**, quando serve (per configurazioni, problemi di accesso, malfunzionamenti); **guida e supporto appropriati**, se necessari, per adattare dispositivi e impostazioni a bisogni individuali **fisici, cognitivi o psicologici** (ad esempio accessibilità, semplificazioni, impostazioni di sicurezza, strumenti compensativi). Questo punto è decisivo perché collega i prerequisiti alla dimensione dell'equità: **il livello base non è solo "più facile", ma deve essere concretamente raggiungibile anche da persone con vincoli diversi**, a condizione che siano previste misure di accompagnamento adeguate.

Risorse e supporti per l'implementazione: glossario, formati editabili, open data

DigComp 3.0 non si limita al documento “principale”, ma si compone di una serie di **risorse di supporto pensate per facilitarne l’uso operativo e l’integrazione in contesti diversi** (formazione, lavoro, politiche pubbliche, strumenti di *assessment*).

Glossario

Un primo elemento è il **glossario**, definito come “*detailed*” e composto da circa **120 termini chiave**. La sua funzione è duplice: da un lato, **chiarire in modo consistente il significato dei concetti ricorrenti nel Framework** (ad esempio termini legati a dati, sicurezza, IA, piattaforme, ecc.); dall’altro, **offrire un riferimento terminologico utile quando DigComp viene tradotto, adattato o applicato in ambiti differenti**. In pratica, il glossario riduce ambiguità e favorisce un lessico condiviso tra *stakeholder* che operano in sistemi educativi o professionali diversi.

GLOSSARY OF TERMS AND DEFINITIONS

Term	Explanation	Source(s)
Accessibility	Extent to which products, systems, services, environments and facilities can be used by people from a population with the widest range of user needs, characteristics and capabilities to achieve identified goals in identified contexts of use (which includes direct use or use supported by assistive technologies).	Generative AI Outlook Report (2025)
AI system	A machine-based system designed to operate with varying levels of autonomy, that may exhibit adaptiveness after deployment and that, for explicit or implicit objectives, infers from the input it receives how to generate output, such as predictions, content, recommendations or decisions that can influence physical or virtual environments.	AI Act (2024)
Algorithm	A formula or set of rules (or procedure, processes, or instructions) for solving a problem or for performing a task. Common examples include decision trees, clustering algorithms, classification algorithms, or regression algorithms.	Adapted from Generative AI Outlook Report (2025)
Anonymisation	In the General Data Protection Regulation (GDPR, 2018), anonymisation refers to the processing of data with the aim of irreversibly preventing the identification of an individual person.	General Data Protection Regulation (GDPR) (2018)
Antivirus software	A computer program designed to prevent, detect and remove malware. <i>Also referred to as anti-malware.</i>	Adapted from Jovanovic et al. (2021)
Application/App	A computer program or software application, especially one designed to run on a mobile device such as a smartphone, tablet, or watch.	Adapted from Cambridge English Dictionary
Assistive technologies	An umbrella term for assistive products and their related systems and services. In DigComp, assistive technologies refer to those used in digital environments. Examples include but are not limited to screen readers, adaptive keyboards, alternative input devices, reading assistants, augmented and alternative communication tools, and electronic magnifiers.	Adapted from WHO Assistive Technology Factsheet (2024) and AccessibilityChecker.org (2024)

BACK TO CONTENTS

Figura 6 - Glossario dei termini e delle definizioni

Formati editabili e interoperabili

DigComp 3.0 information leaflet PDF version	DigComp 3.0: European Digital Competence Framework - Fifth edition (2025) PDF version	DigComp 3.0: European Digital Competence Framework - Fifth edition (2025) ↗ Editable version
DigComp 3.0 data collection Spreadsheet and linked open data version (JSON format) of the tabular elements the framework: competence areas, competences, proficiency levels, competence statements, learning outcomes and glossary		

Figura 7 - Formati editabili e interoperabili

DigComp 3.0 non viene reso disponibile soltanto come documento descrittivo, ma anche in **formati editabili e interoperabili** che ne facilitano l'uso concreto. Nello spazio JRC-DigComp⁵ si trovano infatti una versione **editabile** del framework, una versione in **foglio di calcolo (spreadsheet)** e una versione delle componenti tabellari in **JSON** come **linked open data**. In questo modo DigComp 3.0 non è solo un testo da consultare: diventa anche un insieme di dati strutturati, riutilizzabili in strumenti e processi digitali.

Le implicazioni sono immediate. Il formato **spreadsheet** consente di selezionare, filtrare e analizzare i contenuti (per competenza, livello o tipologia di descrittore), supportando attività tipiche di progettazione e gestione: costruzione di percorsi, allineamento tra profili e obiettivi, confronto con repertori, attribuzione di tag a corsi o moduli in funzione di competenze e livelli. Il formato **JSON**, invece, è pensato per l'integrazione con **sistemi informativi**: cataloghi di formazione, database di profili professionali, repertori di competenze, piattaforme di e-portfolio e strumenti di skill intelligence che richiedono dati "machine-readable". In questo senso, l'interoperabilità non è un dettaglio tecnico, ma una condizione abilitante: permette di collegare DigComp a tassonomie e dataset esterni e di costruire mappature tra framework in modo più trasparente e verificabile.



Sandra Troia

sandratroiadig@gmail.com

Docente presso l'I.C. Alessandro Volta - Taranto

Componente Équipe Formative Territoriali (EFT) USR Puglia

Learning designer / formatrice su competenze digitali e cittadinanza digitale – CittadinanzaDigitale.eu

È docente nella scuola secondaria e, dal 2019, componente dell'Équipe Formativa Territoriale della Puglia. Collabora a livello nazionale ed europeo con enti pubblici, reti e organizzazioni internazionali come progettista di esperienze di apprendimento, formatrice, ricercatrice e autrice di risorse divulgative e didattiche sui temi della cittadinanza e delle competenze digitali. Negli ultimi anni ha focalizzato in particolare la sua attività sull'uso critico e responsabile dell'intelligenza artificiale in ambito educativo e formativo, con attenzione all'alfabetizzazione all'IA, alla protezione dei dati e allo sviluppo del pensiero critico. È componente del gruppo di lavoro europeo che ha contribuito alla definizione e validazione del quadro DigComp 3.0.

⁵ https://joint-research-centre.ec.europa.eu/projects-and-activities/education-and-training/digital-transformation-education/digital-competence-framework-digcomp/digcomp-30-resources_en

**BRICKS | COMPETENZE
e CERTIFICAZIONI**

Le interviste impossibili Un laboratorio di esercitazione sulla piattaforma ai4s di CONFAO Artificial Intelligence for Schools

a cura di:

Claudio Pardini



AI, IA, Intelligenza artificiale, MIM

All'interno degli spazi del MIM nell'ambito dell'edizione 2025 di Job Orienta si è tenuto un workshop nel quale studenti e docenti hanno potuto intervistare personaggi della storia, della letteratura e della scienza tra i quali Einstein, Cavour, Elsa Morante, Leopardi, Zeno Cosini e tanti altri creati attraverso la piattaforma di intelligenza artificiale ai4s (Artificial Intelligence For Schools) messa a punto dal consorzio nazionale di scuole CONFAO.



Figura 1 - La presentazione del progetto a Job Orienta

La piattaforma è stata pensata in modo da consentire l'accesso alle risorse di IA saltando tutte le procedure: al Docente viene chiesto esclusivamente di registrarsi e poi sarà lui stesso a registrare gli studenti che intende coinvolgere nella sperimentazione.

La piattaforma di IA può aiutare Docenti e Studenti in merito alla consapevolezza delle lacune e alla comprensione dei concetti con un *feedback* immediato durante lo studio. I docenti possono approntare un assistente IA personale per ogni studente che può esprimersi in terza persona (professore) o in prima persona (attore) con l'opzione di fornire e aggiungere fonti con la verificabilità delle informazioni. E' inoltre possibile determinare il grado di istruzione (prima, seconda o quinta superiore) in modo che l'agente (*chatbot*) si esprima con un linguaggio più o meno formale e preciso.

Il sistema, che si basa su GPT 4.0-mini, è progettato in modo da oscurare tutte le informazioni relative a docenti e studenti. Sia i dati sensibili che le chat rimangono all'interno dei server gestiti dalla piattaforma e non sono visibili ai provider LLM di intelligenza artificiale nel rispetto delle linee guida elaborate dal MIM. La piattaforma è utilizzabile su tutti i device, PC Tablet o cellulare.

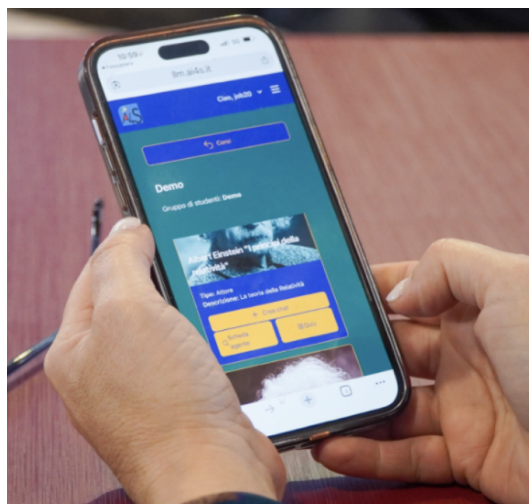


Figura 2 - Una schermata di ai4s

La piattaforma è oggetto di una sperimentazione che vede la partecipazione di scuole appartenenti a tutto il territorio nazionale in collaborazione con AICA (Associazione Italiana per il Calcolo Automatico) in qualità di ente accreditato presso il MIM per le certificazioni, che si occuperà della valutazione delle competenze di docenti e studenti in ingresso e in uscita.

Per partecipare al progetto è sufficiente compilare il modulo all'indirizzo <https://forms.gle/KsxeEXxjQDLPrT9r6>

nel quale sono richiesti i dati relativi alla scuola (nome della scuola e codice meccanografico), nome cognome e nome del Dirigente Scolastico e di un Docente Referente.

Per ulteriori informazioni è possibile consultare il sito all'indirizzo www.ai4s.it

Per avere accesso ad una versione di prova rivolgersi alla segreteria di CONFAO (confao@libero.it)



Claudio Pardini

claudiopardini1951@gmail.com

Vicepresidente CONFAO

Laurea in Matematica Università di Pisa.

Specializzazione in Calcolo Automatico presso
CNR Pisa.

Dirigente scolastico.

Formatore presso Università di Pisa, Università di
Torino, CINECA.

BRICKS | PROGETTI

Dalla visione al finanziamento: la progettazione efficace di un partenariato di cooperazione Erasmus+ KA220

a cura di:

**Marcella Biserni e
Brigida Clemente**



Erasmus+, KA220, cooperazione, internazionalizzazione, progettieuropei, etica, AI

Introduzione

La trasformazione digitale rappresenta una delle principali sfide dell'educazione contemporanea. Le scuole sono chiamate a integrare strumenti digitali avanzati e applicazioni di intelligenza artificiale, garantendo allo stesso tempo benessere cognitivo, responsabilità etica e qualità dell'apprendimento. Progettare un'azione di cooperazione internazionale Erasmus+ KA220 rappresenta una delle sfide più complesse e al tempo stesso più gratificanti per chi si occupa di innovazione educativa e formazione europea. Si tratta di un processo articolato che richiede competenze di analisi dei bisogni, pianificazione strategica, costruzione di partenariati transnazionali e una solida conoscenza delle logiche di rendicontazione e sostenibilità.

Un esempio concreto di percorso virtuoso è rappresentato dall'esperienza maturata tra il 2023 e il 2025 dalle Ambasciatrici Erasmus Scuola, Marcella Biserni e Brigida Clemente, **ideatrici** e **progettiste** di un partenariato strategico KA220, il cui coordinamento è stato da loro **formalmente proposto** all'Università di Foggia, che ne ha assunto la responsabilità (referente prof.ssa Viviana Vinci).

Il progetto, valutato con esito positivo già nel 2024 (78 punti), è stato successivamente approvato e finanziato con 400.000 € al secondo tentativo nella [Call 2025](#) (95 punti), grazie a un lavoro di revisione, ampliamento del partenariato e consolidamento degli obiettivi formativi e innovativi. L'esperienza offre un modello operativo utile per tutti coloro che desiderano avviare o potenziare un percorso di progettazione europea nell'ambito del programma [Erasmus+ azione chiave 2](#)¹.

Al centro dell'idea progettuale si situa il concetto di **Slow Tech**; un approccio innovativo che mira a conciliare la velocità dell'innovazione con la profondità dei processi educativi. Per questo, è stato scelto il titolo: **Slow Tech Innovation: AI, Ethics, and New Teaching Methods (STIAEM)**, collocandosi all'interno di questa visione: promuovere un uso della tecnologia che sia consapevole, selettivo, etico e cognitivamente sostenibile.

Dall'idea al concept progettuale: la nascita di Slow Tech

Ogni proposta Erasmus+ nasce da una visione condivisa e da una lettura dei bisogni educativi reali.

Nel caso in esame, l'idea iniziale è stata formulata nel 2023 a partire dall'intento di promuovere un modello di cooperazione interistituzionale volto a innovare la didattica linguistica e quella relazionata alle STEAM, in ottica di inclusione digitale, con il fine di creare un modello e degli strumenti concreti da inserire nel sistema scolastico europeo.

¹ L'Azione chiave 2 (KA210 e KA220), in cui il fulcro del progetto è la cooperazione che mira alla creazione di modelli, materiali, strumenti trasmissibili e di cambiamento, è meno centrata sulla mobilità dei partecipanti e delle istituzioni partner, a differenza dell'Azione Chiave 1 (KA120-KA121-KA122).

La prima fase ha previsto:

- la **ricerca dei partner** e della rete da costruire
- l'**analisi dei fabbisogni formativi** emersi nei diversi contesti scolastici europei dei partner coinvolti e da una ricerca approfondita sulla base di dati statistici forniti da vari Organismi europei²;
- la **definizione del problema** e dei principali obiettivi di innovazione;
- la redazione di un **concept paper**, documento breve che sintetizza la visione, la finalità e le potenzialità di impatto del progetto.

In questa fase iniziale, la chiarezza degli obiettivi e la coerenza con le priorità Erasmus+ (inclusione, trasformazione digitale, sostenibilità, partecipazione civica) risultano determinanti per costruire una base progettuale solida e credibile.

Figura 1 - Domande guida del form nel WP1 (work package) e struttura di un progetto KA220 (fonte INDIRE)

L'approccio adottato è stato quello dell'**ideazione partecipata**, basata su una pianificazione condivisa e documentata fin dalle prime fasi, mediante strumenti di collaborazione digitale (Google Workspace, Drive condivisi, e incontri online periodici).

² **Eurostat** – l'ufficio statistico dell'Unione Europea, con dati su istruzione, mobilità, competenze digitali, inclusione, transizioni scuola-lavoro. **Eurydice (European Education Information Network)** – rete della Commissione Europea che fornisce analisi comparative sui sistemi educativi, riforme, curricula, governance scolastica. **ETF (European Training Foundation)** – produce ricerche soprattutto sui Paesi partner confinanti con l'UE, ma spesso utili anche per confronti su competenze, innovazione didattica e politiche educative.

- **OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)** – tramite rapporti come *Education at a Glance*, *PISA*, *TALIS*, fornisce indicatori comparativi su qualità, equità, leadership scolastica, sviluppo professionale docente.
- **UNESCO Institute for Statistics (UIS)** – dati su alfabetizzazione, partecipazione scolastica, competenze chiave, politiche educative a livello globale e regionale.
- **Eurydice Key Data Reports** – serie specifiche su lingue straniere, educazione digitale, formazione insegnanti, equità nei sistemi scolastici.
- **Commissione Europea – DG EAC (Education, Youth, Sport and Culture)** – attraverso i suoi report annuali (*Education and Training Monitor*) fornisce analisi dettagliate per Paese.
- **EACEA (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)** – pubblica studi tematici nell'ambito dei programmi europei, spesso basati su raccolte dati comparative.

Slow Pedagogy ed educazione riflessiva

All'interno del progetto, l'adozione del paradigma della *Slow Tech* si colloca in continuità con la scuola di pensiero sviluppata in Italia da Norberto Patrignani³, che, insieme a Diane Whitehouse, ha sistematizzato il concetto di *Slow Tech* a livello etico e sociale (ad es. *Slow Tech: Manifesto for an Overwound World*, 2014). Il suo lavoro riprende l'impostazione originaria di Hallnäs e Redström, i quali avevano aperto il campo attraverso la riflessione sulla *Slow Technology* come *design* orientato alla consapevolezza e alla qualità dell'esperienza. Questo orientamento, traslato in ambito educativo, integra le evidenze neuroscientifiche relative al sovraccarico cognitivo negli ambienti digitali iperstimolanti: la *Cognitive Load Theory* di Sweller, le analisi di Gazzaley e Rosen sulle interferenze del *multitasking* e le ricerche sulla *digital distraction* convergono nell'indicare la necessità di progettare contesti didattici che rispettino i limiti della memoria di lavoro e sostengano l'elaborazione profonda. In questa prospettiva, la *Slow Tech* si intreccia con la *Slow Pedagogy* di Holt (*The Slow School Manifesto*, 2002) e Jardine, valorizzando tempi distesi, pratiche riflessive e un uso intenzionale degli strumenti digitali.

L'approccio promosso nel progetto privilegia quindi scelte tecnologiche orientate al valore formativo, l'alternanza tra attività *online* e *unplugged*, la cura dei processi metacognitivi e una gestione dell'attenzione che contrasti l'automatismo, ponendo al centro la qualità dell'esperienza educativa. In ambito scolastico, *Slow Tech* significa adottare le tre parole chiave per una tecnologia "buona", "giusta", "pulita"; ovvero socialmente desiderabile, ambientalmente sostenibile, eticamente accettabile, come evidenziato dagli studi di Patrignani⁴:

- scegliere la tecnologia quando aggiunge valore;
- alternare momenti digitali e attività *unplugged*;
- dare spazio a pratiche riflessive, narrative e metacognitive;
- evitare l'automatismo nell'uso degli strumenti digitali;
- privilegiare la qualità dell'esperienza rispetto alla quantità di strumenti.

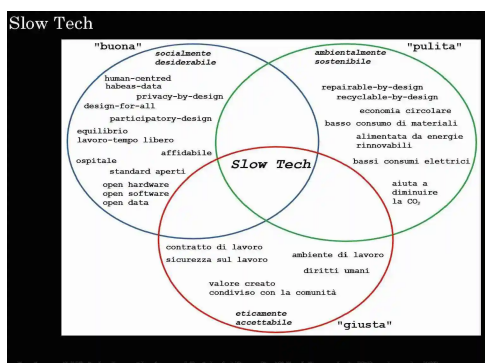


Figura 2 - Diagramma Slow Tech di N. Patrignani

³ L'approccio è stato conosciuto dalla prof.ssa Biserni nel 2022, durante un percorso formativo promosso dal POLO STEAM di Cuneo, a cui aveva preso parte come docente il prof. Patrignani. L'evento, documentato nell'archivio dei corsi di [Scuola Futura](#), ha rappresentato il primo momento di confronto diretto con questa prospettiva applicata all'Intelligenza Artificiale.

⁴ Norberto Patrignani, *Teaching Computer Ethics: Steps towards Slow Tech, a Good, Clean, and Fair ICT* (Uppsala University, 2020), con URN urn:nbn:se:uu:diva-403686.

Etica e intelligenza artificiale

L'avvento dell'AI nell'educazione rende l'approccio Slow Tech ancora più rilevante. Le [Ethical Guidelines for Educators on the Use of AI and Data](#) (Commissione Europea, 2022) sottolineano l'importanza di trasparenza, consapevolezza dei bias, tutela dei dati e ruolo attivo del docente. Slow Tech integra questi principi proponendo un uso dell'AI che sia:

- intenzionale e responsabile,
- pedagogicamente giustificato,
- rispettoso dei tempi di apprendimento,
- centrato sul ruolo umano e sulla mediazione educativa.

Il progetto **Slow Tech Innovation: AI, Ethics, and New Teaching Methods (STIAEM)** si allinea così alle politiche europee, agganciandosi strettamente ai maggiori framework:

- **DigComp** e **DigCompEdu**, che definiscono la competenza digitale come insieme di conoscenze, atteggiamenti e responsabilità;
- **Digital Education Action Plan 2021–2027**, che richiede ecosistemi digitali sostenibili;
- **AI Act** dell'UE, che regola l'uso responsabile dell'AI nei servizi pubblici;
- **OECD Learning Compass 2030**, che promuove agency, responsabilità e consapevolezza.

Questa solida integrazione tra neuroscienze, pedagogia riflessiva, etica dell'AI e framework europei costituisce la base scientifica del concept progettuale.

Il ruolo dell'istituzione coordinatrice

Nel quadro di un partenariato europeo di cooperazione, l'istituzione coordinatrice assume una funzione strategica che precede l'avvio operativo del progetto e ne orienta l'intero sviluppo. Nel caso in esame, il coordinamento è stato affidato a un ente universitario, **Università di Foggia**, con comprovata esperienza nella ricerca educativa, nell'innovazione didattica e nella formazione dei docenti, come attestato dal suo profilo scientifico e dal coinvolgimento in numerosi programmi di cooperazione internazionale⁵.

Nella fase pre-implementativa, l'istituzione coordinatrice è stata coinvolta nella definizione della cornice teorica e metodologica del progetto. Tale fase include:

- la formalizzazione dei presupposti scientifici dell'approccio Slow Tech e la loro declinazione in obiettivi educativi chiari e misurabili;

⁵ È stato possibile proporre a UNIFG questo progetto grazie alla collaborazione della prof.ssa Brigida Clemente, che ormai da anni collabora nei corsi [ITE](#) con la prof.ssa Viviana Vinci.

- la costruzione di un impianto metodologico coerente con le priorità del programma Erasmus+ e con i principi dell'innovazione digitale responsabile nel sistema scolastico europeo;
- la supervisione della logica progettuale, con particolare attenzione all'allineamento tra analisi dei bisogni, obiettivi formativi, risultati attesi e impatti.

Questa fase, che precede l'avvio delle attività, è essenziale per garantire la robustezza epistemologica della proposta e la sua coerenza interna.

In una prospettiva accademica, l'istituzione coordinatrice non si configura soltanto come un nodo amministrativo, ma come un'infrastruttura epistemica del progetto: un centro di orientamento teorico, un garante della qualità metodologica e un mediatore della collaborazione internazionale.

Questa collocazione permette di assicurare che l'intero partenariato operi all'interno di un quadro concettualmente solido, scientificamente fondato e capace di tradurre l'approccio Slow Tech in un modello educativo europeo innovativo, sostenibile e replicabile.

La costruzione di un partenariato strategico: competenza storica e complementarietà

Un fattore determinante per l'approvazione e la potenziale efficacia di **STIAEM** risiede nella costituzione di un **partenariato strategico** che bilancia eccellenza accademica e una solida esperienza sul campo, radicata in anni di collaborazione preesistente. La scelta dei partner non è stata casuale, ma è il frutto di una mappatura delle competenze e della costruzione di una fiducia reciproca nel tempo. Il partenariato del progetto, infatti, si fonda su diverse tipologie di collaborazione, intessute dalle due progettiste ambasciatrici Erasmus scuola (fa eccezione l'Università di Alicante già in contatto con l'Università di Foggia):

- Cooperazione metodologica universitaria internazionale
- Relazioni storiche tra istituzioni educative
- Contatti strategici acquisiti tramite attività transnazionali
- Sinergie con istituzioni regionali e nazionali
- Incontri internazionali e networking diretto
- Selezione mirata attraverso piattaforme online e reti Erasmus/eTwinning

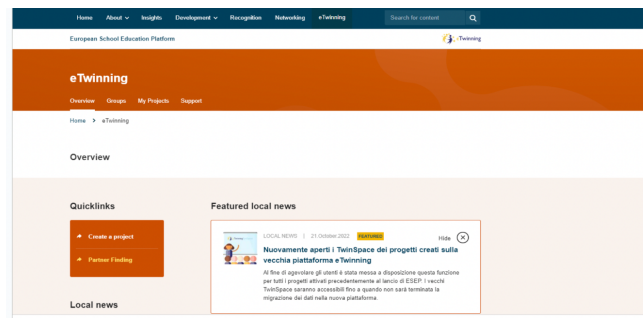


Figura 3 - Pagina eTwinning ricerca partner

Nello specifico i partner sono:

- ❖ **Università di Zaragoza (Spagna):** l'inclusione di questo partner si basa su una cooperazione metodologica consolidata, che si estende su tre anni di implementazione di **BIP (Blended Intensive Projects)** focalizzati sulla **cooperazione nei progetti eTwinning ITE (Initial Teacher Education)**. Questa collaborazione ha permesso di affinare modelli di *blended learning* e di coinvolgimento studentesco, assicurando che l'approccio formativo del progetto sia testato e di alta qualità.
- ❖ **Distretto Educativo di Istanbul (Turchia):** con questo partner è stata costruita una relazione storica, che vanta **20 anni di esperienza congiunta** in numerosi progetti Erasmus a livello scolastico. Tale longevità assicura una profonda conoscenza dei processi amministrativi, una rete consolidata di scuole pilota e la capacità di disseminazione capillare, elementi essenziali per la gestione di un KA220 su larga scala.
- ❖ **Università di Tolosa (Francia):** la partecipazione di questo partner deriva da un contatto strategico stabilito durante una **TCA (Transnational Cooperation Activities) ITE a Tolosa**. Questo ha permesso di integrare competenze specifiche e una visione complementare, garantendo che il consorzio non sia autoreferenziale ma aperto a nuove prospettive e know-how emergenti nel settore..
- ❖ **Università di Alicante:** anche in questo caso la collaborazione si è innescata grazie a contatti precedenti intercorsi e instaurati con l'Università di Foggia.
- ❖ **USR Puglia e USR Toscana (Italia):** il coinvolgimento delle istituzioni regionali rappresenta un elemento strategico per garantire sostenibilità e impatto sistemico. Entrambi i partner provengono dall'esperienza maturata nelle Equipe Formative Territoriali (EFT) del PNRR e, nel caso dell'USR Puglia, anche dalla collaborazione con l'Università di Foggia. Le due ambasciatrici coinvolte hanno sviluppato rapporti diretti con queste istituzioni: M. Biserni come coordinatrice delle EFT Toscana nel 2023/24 e B. Clemente come formatrice nelle EFT Puglia. Questa sinergia ha assicurato un allineamento coerente del progetto con le politiche nazionali di innovazione didattica, favorendo al contempo la possibilità di diffusione e scalabilità dei risultati a livello regionale e nazionale.

- ❖ **Il Distretto educativo del Dodecaneso (Rodi):** è stato coinvolto grazie ai contatti attivati attraverso gruppi e comunità online dedicati alla ricerca di partner Erasmus, dove il numero di risposte a una richiesta è generalmente molto elevato. Ciò rende necessario un accurato processo di selezione per individuare istituzioni realmente motivate. Per questo motivo sono stati avviati scambi diretti con diversi potenziali partner, così da verificarne l'interesse concreto e la coerenza con gli obiettivi progettuali. Oltre ai canali informali, sono state utilizzate piattaforme istituzionali e riconosciute, come la funzione di **Partner Finding** di ESEP, che consente di filtrare la ricerca per ordine di scuola, fascia d'età degli studenti e tipologia di progetto.
- ❖ **La scuola Konak Şehit Ömer Halisdemir Bilim ve Sanat Merkezi (Ilzmir -Turchia):** ugualmente è stata trovata tramite ricerca online ed è stata scelta per la sua particolare utenza, rivolta a studenti dotati di tutti gli ordini e gradi.
- ❖ **La scuola Panevezio "Vyturio" progimnazija:** questo contatto nasce dall'incontro avvenuto tra una delle docenti della scuola e la prof.ssa Biserni, in occasione di una TCA internazionale **Green Accreditation: Greening your Erasmus+ Plan**, organizzata dall'Agenzia Nazionale svedese a Stoccolma nel giugno del 2024.
- ❖ **Piattaforme utili per la ricerca partner Erasmus+**

Piattaforma	Tipologia	Funzionalità principali	Punti di forza	Limiti
ESEP – European School Education Platform (Partner Finding)	Istituzionale (Commissione Europea)	Ricerca partner con filtri per ordine di scuola, età studenti, paese, area tematica	Alta affidabilità; istituzioni verificate	Richiede profilo aggiornato
EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe	Istituzionale (educazione adulti)	Ricerca partner per progetti settore adulti	Ideale per lifelong learning e CPIA	Meno adatta alle scuole tradizionali
SALTO Youth – Otlas Partner Finding	Istituzionale (Agenzia Europea Giovani)	Database per mobilità giovanile e KA2 Youth	Ampio network internazionale	Meno adatto ai KA220 puramente scolastici
Eurodesk	Rete informativa europea	Networking e contatti per progetti e opportunità Erasmus+	Supporto a scuole e giovani; rete ampia	Non è un database partner strutturato
Gruppi Facebook Erasmus+	Non istituzionale	Pubblicazione richieste partner e contatti rapidi	Grande numero di risposte	Affidabilità variabile; richiede selezione
LinkedIn – Erasmus+ Communities	Non istituzionale	Networking professionale tra scuole e docenti	Profilazione più professionale	Richiede tempo per costruire rete

Questa composizione del partenariato dimostra che la **qualità del team di progetto** è un elemento non meno rilevante della validità dell'idea progettuale, attestando una sinergia operativa già collaudata. Infatti, è uno degli elementi più significativi che concernono i criteri di valutazione.

La scrittura progettuale e la gestione dei Work Packages

La scrittura progettuale di **STIAEM** è stata interamente focalizzata sull'innovazione e sull'etica nell'educazione scolastica, ponendo l'obiettivo primario nello sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti e nella promozione di un uso critico e consapevole dell'Intelligenza Artificiale (IA) a livello scolastico.

L'architettura operativa del progetto si fonda su cinque Work Packages (WP), ma non è obbligatorio arrivare a cinque; il numero di work package dipende dai reali fabbisogni del partenariato e dalla sua composizione. Il cardine della struttura gestionale è il WP1: **Project Management**, dedicato alla coordinazione generale, alla pianificazione delle attività e alla supervisione finanziaria. La gestione si avvale di un Coordination Team con un rappresentante per ciascun partner, responsabile della direzione operativa del progetto. Le attività di coordinamento includono riunioni regolari e l'utilizzo di una piattaforma di comunicazione centralizzata per la condivisione di documenti e il monitoraggio dei progressi, assicurando trasparenza e un flusso costante di informazioni tra i partner.

Gli altri Work Packages a partire dal WP2 sono così strutturati in piattaforma e devono avere dei titoli/contenitori delle *venues* (attività), che verranno inserite e poi svolte nel corso del progetto. Come quelli di seguito riportati, relativi a **STIAEM** a titolo di esempio:

The image shows a screenshot of the Erasmus+ KA220 application form. At the top, there are logos for 'AMBASCiatori ERASMUS+', 'EUROPEAN COMMISSION', 'ERASMUS+', 'Ministero dell'Istruzione e del Merito', 'ERASMUS+ R&I', and 'Training'. The main heading is 'da Work Package 2 in poi'. Below this, there are several sections with prompts: 'What are the specific objectives of this work package and how do they contribute to the general objectives of the project?', 'What will be the main results of this work package?', 'What qualitative and quantitative indicators will you use to measure the level of the achievement of the work package objectives and the quality of the results?', 'Please describe the tasks and responsibilities of each partner organisation in the work package.', and 'Please explain how you define the amount dedicated to the work package and how the work package is cost-effective?'. At the bottom, there is a section for 'Description of the activities' with prompts: 'Describe the content of the proposed activities', 'Explain how these activities are going to help reach the WP objectives', 'Describe the expected results of the activities', and 'Expected number and gender of participants'. A blue box at the bottom left contains the text 'I progetti KA220 non sono focalizzati sulle mobilità'.

Figura 5 - Struttura dei WP (fonte INDIRE)

- WP2: Desk research, data collection and best practices, focalizzato sulla ricerca approfondita di modelli e strumenti esistenti.
- WP3: Experimentation of a research-training pathway. Learning, teaching, and training activities, il cuore sperimentale del progetto.
- WP4: Slow Tech AI platform: training events, project outputs, materials, destinato allo sviluppo della piattaforma e dei materiali formativi.

- WP5: Information, sharing, publications, and promotion of activities, orientato alla disseminazione dei risultati e alla promozione delle attività.

Per la gestione efficace, sono stati istituiti **Thematic Working Groups** per affrontare aspetti specifici come lo sviluppo del curriculum o la valutazione. Il monitoraggio e la valutazione della qualità sono garantiti attraverso indicatori quantitativi e qualitativi, inclusi questionari Google Form, diari mensili dei partner, rapporti periodici e una valutazione esterna condotta da esperti. Questo approccio garantisce un'allocazione strategica ed economicamente efficiente delle risorse, massimizzando l'impatto degli esiti progettuali e rispettando i criteri di sostenibilità, in questo caso anche ambientale, trattandosi di contenuti legati alle tecnologie.

Valutazione e miglioramento continuo

Il percorso di **STIAEM** illustra in modo esemplare come il processo di valutazione esterna e la capacità di miglioramento continuo siano fattori critici di successo per i progetti Erasmus+. La prima versione del progetto, presentata per la Call 2024, pur ottenendo un punteggio di 78 punti, non sufficiente per l'accesso ai finanziamenti, è stata accompagnata da una valutazione qualitativa estremamente positiva. Questo feedback istituzionale, sebbene inizialmente sanzionatorio sul piano finanziario, si è rivelato una risorsa strategica.

Le osservazioni dettagliate fornite dall'Agenzia Nazionale Erasmus+ sono state utilizzate dal Coordination Team come base per un processo strutturato di miglioramento continuo (Plan-Do-Check-Act). In particolare, l'attenzione si è concentrata su tre aree chiave di ottimizzazione per la ripresentazione:

1. **Impatto (Impact):** La sezione è stata rafforzata per delineare in modo più chiaro e quantificabile i benefici a lungo termine sui sistemi educativi e la trasferibilità dei risultati (*transferability*) in contesti europei e internazionali.
2. **Razionalizzazione dei costi:** Il budget è stato rivisto per assicurare una maggiore coerenza tra le risorse richieste e le attività previste, garantendo la massima efficienza economica (*value for money*). Infatti, tutti i partner devono aver un impegno concreto e strutturato, anche a livello finanziario. Nella prima versione il budget era stato distribuito in modo sbilanciato tra enti universitari, scuole e distretti, dando maggior rilievo alle Università.. Invece, **il mondo della scuola** deve rimanere il centro dell'operatività del progetto e il fulcro dell'azione e ogni partner deve avere più o meno lo stesso importo e importanza nello svolgimento delle attività..
3. **Definizione dei risultati attesi:** Gli *output* intellettuali e i *deliverables* sono stati specificati con maggiore chiarezza, rendendo i risultati più tangibili e misurabili, in linea con gli standard di qualità richiesti.

Questa esperienza dimostra in modo lampante come la resilienza progettuale e la capacità di leggere criticamente i feedback istituzionali non siano solo virtù gestionali, ma rappresentino un fattore determinante per il successo nella seconda candidatura. L'accettazione e l'integrazione delle critiche hanno trasformato un insuccesso iniziale in una rifocalizzazione strategica, portando all'approvazione del progetto nella Call 2025 e confermando la validità scientifica dell'approccio proposto.

Strumenti e competenze per una progettazione efficace

L'esperienza maturata attraverso la gestione e il coordinamento del progetto Erasmus+ KA220 (STIAEM) ha permesso di identificare un set di **strumenti e competenze chiave** che si sono rivelati indispensabili per i futuri proponenti nel panorama della cooperazione europea. Il successo progettuale non dipende unicamente dalla validità dell'idea, ma dalla capacità di tradurla in un piano operativo e collaborativo rigoroso.

In primo luogo, è fondamentale padroneggiare le **competenze di project management** europeo. Ciò implica una conoscenza approfondita della **Logica del Ciclo di Progetto (PCM – Project Cycle Management)** e dei formulari specifici di Erasmus+, essenziali per garantire la coerenza tra obiettivi, attività, risultati attesi (*outputs*) e budget.



Section of Proposal	Content for COOPERATION PARTNERSHIPS
✓ Context	Title, Title, Start/End Dates, Duration, No. Languages, Living Skills
✓ Project Summary	Short Summary (objectives, implementation, results) also in English
✓ Overview of Applicant and Partner Organisations	Overview of Participating Organisations (DOs), legal name, country, city and website
✓ WP Summary Table	Summary of Work Packages (title, number of activities, grant)
✓ Budget Summary	Distribution of Project Budget (by work package, by organisation)
✓ Participating Organisations	Applicant Organisation (applicant details, background, skills and experience) and projects; Partner Organisations (as applicant)
✓ Relevance of the Project	Priorities and Topics (horizontal or sectoral priorities, justification; topics addressed); Project Description (justification, objectives, innovation, complementarity, synergies; European added value); Needs Analysis (needs and target groups being addressed; needs identification; how needs are to be addressed)
✓ Partnership and Cooperation Arrangements	Partnership Composition (DOs, partner types and locations; newcomers); Cooperation Arrangements (complementarity, roles; added value; associated partners; task allocation; coordination and communication mechanisms)
✓ Impact	Impact (plans for assessing achievement, sustainability; longer term organisational development; use of project results; impact potential for partners and wider beneficiaries; sharing and promoting the project results within and beyond the participating organisations)
✓ Workpackage Activities: Project Management	Project Management (plans for ensuring progress, quality and achievement; budget control and time management; risk management; accountability and inclusion; use of digital tools and learning methods); Grant practices (grant for project management); Overview (specific objectives; main results; quantitative and qualitative indicators; partner tasks and responsibilities; grant cost effectiveness); List of Activities (activity title; start/end dates; leading organisations; participating organisations; allocated grant; expected results); Description of Activities (content; rationale; expected results; number and profile of participants)
✓ Workpackage Activities: additional Work Packages	

Figura 6 - Punti chiave per la stesura del form di candidatura (fonte INDIRE)

Parallelamente, la **padronanza della lingua inglese** e del **lessico progettuale europeo** è un prerequisito non negoziabile, poiché essa funge da lingua franca nella negoziazione, nella scrittura condivisa e nell'implementazione.

Un secondo elemento critico è la capacità di **costruire e gestire partenariati transnazionali**. L'esperienza ha confermato che l'efficacia di un consorzio dipende dalla complementarietà delle competenze dei partner e dalla capacità di stabilire canali di comunicazione forti, anche attraverso strumenti digitali. A tal fine, le **competenze digitali e collaborative** sono cruciali per la gestione documentale e la condivisione dei materiali, utilizzando piattaforme istituzionali come **ESEP**, **eTwinning** o **EPAL**, oltre a strumenti collaborativi generici come Google Drive, così come le reti di conoscenze e collaborazioni nate attraverso scambi o corsi di formazione internazionali.

Infine, la coesione del partenariato è assicurata da *soft skills* specifiche. Una **leadership inclusiva** è essenziale per armonizzare le differenze istituzionali e culturali tra i Paesi e le organizzazioni partner. Questa leadership deve essere capace di valorizzare i contributi individuali, risolvere i conflitti e mantenere alta la motivazione del gruppo, trasformando la diversità del consorzio in un vantaggio competitivo.

Risultati e prospettive future

L'ottenimento del finanziamento per il progetto **STIAEM** ha rappresentato una validazione cruciale, confermando la solidità scientifica dell'impianto originario e l'efficacia del **lavoro sinergico** sviluppato tra docenti, ambasciatori Erasmus e accademici. L'approvazione ha di fatto aperto la fase operativa, focalizzando l'azione del partenariato internazionale sullo sviluppo di **risultati concreti e trasferibili**.

Il progetto mira a produrre *output* di alta qualità, tra cui **prodotti formativi innovativi**, la strutturazione di **percorsi di formazione docenti** specificamente dedicati all'etica dell'IA e all'approccio *Slow Tech*, e la creazione di **strumenti digitali** modulari e replicabili in diversi contesti educativi europei. L'obiettivo non è limitato alla sola implementazione delle attività, ma alla creazione di una *legacy* duratura che influenzi la didattica scolastica in termini di consapevolezza digitale e sostenibilità etica.

Questa forte trasferibilità anche al di fuori della comunità educativa inclusa nel progetto, infatti, è stato uno dei punti chiave per ottenere una valutazione positiva. L'impatto deve necessariamente contribuire all'innovazione sui tre livelli: **risultati, disseminazione, cambiamento**.



Figura 7-8 - Fonte INDIRE

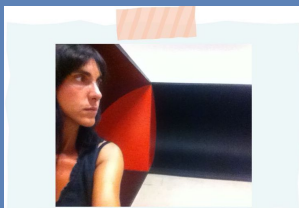
Il caso di **STIAEM** offre, inoltre, una prospettiva strategica sulla progettazione europea: il successo non è mai frutto di un singolo contributo, ma dell'interazione virtuosa tra competenze, esperienze e una visione comune condivisa.

Conclusioni

Progettare un Partenariato di Cooperazione Erasmus+ KA220, come l'esperienza di **STIAEM (Slow Tech Innovation: AI, Ethics, and New Teaching Methods)**, significa costruire ben più di un semplice piano di lavoro: si tratta di strutturare un **percorso di apprendimento collettivo** e di **innovazione sostenibile**.

Il caso esaminato ha evidenziato come il successo non sia lineare, ma richieda un impegno costante nel perfezionamento e nella gestione strategica del fallimento iniziale, soprattutto integrando le lacune attraverso i suggerimenti ottenuti dai valutatori nel report, seguito al primo tentativo di candidatura. L'esperienza in oggetto è un esempio emblematico di come la **perseveranza**, l'applicazione di una rigorosa **competenza metodologica** e la capacità di **fare rete** possano trasformare un'idea locale in un progetto europeo di grande impatto. Il conseguimento del finanziamento nel 2025 ha convalidato non solo l'impianto scientifico, ma anche l'efficacia del processo di **miglioramento continuo** guidato dai *feedback* istituzionali.

In definitiva, la chiave del successo in un contesto altamente competitivo risiede in una triplice sinergia: la **chiarezza dell'obiettivo** progettuale, la **qualità della scrittura progettuale** (attenta alla coerenza e alla razionalizzazione) e, in modo preminente, il **valore umano della collaborazione internazionale**. Quest'ultimo elemento, la costruzione di relazioni professionali solide e durature, resta il vero cuore pulsante del programma Erasmus+, che si conferma un catalizzatore fondamentale per l'innovazione educativa e la coesione europea.

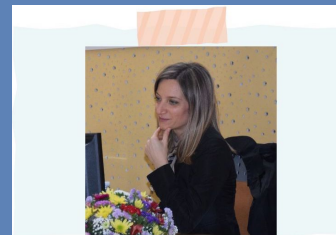


Marcella Biserni

marcella.biserni@scuola.istruzione.it

Università degli Studi di Pisa

Titolare e docente di Lingua spagnola presso l'IIS Carlo Livi di Prato. Attualmente in esonero totale in qualità di tutor coordinatrice all'interno dei percorsi abilitanti presso UNIP. Precedentemente coordinatrice EFT (Équipe Formative Territoriali,) presso USR Toscana (2023/2024) e membro EFT Veneto (2021/2022). Ambasciatrice Erasmus scuola dal 2022. Formatrice nell'ambito dell'Internazionalizzazione e delle metodologie didattiche attive, con particolare interesse per le nuove tecnologie, la metodologia CLIL e il multilinguismo e per l'Outdoor learning.



Brigida Clemente

brigida.clemente@scuola.istruzione.it

Scuola Europea di Monaco di Baviera

Docente specialista di lingua inglese su posto comune presso l'I.C. Zingarelli da Feltre di Foggia. Attualmente Assegnata dal MAECI all'estero presso la Scuola Europea di Monaco di Baviera. Precedentemente componente EFT (Equipe Formative Territoriali) presso USR Puglia (2023/2024) e Tutor Coordinatore presso Università degli Studi di Perugia (2022/2023). Professore a contratto presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università degli Studi di Foggia dal 2016. Ambasciatrice Erasmus scuola dal 2008. Esperto Formatore dal 2007 nell'ambito dei processi d'internazionalizzazione e dell'innovazione metodologica a scuola mediante il supporto delle tecnologie digitali

BRICKS | DALLA RETE

Insegnanti efficaci con tutti gli studenti (o quasi)

*Scopri la matrice delle personalità
e rivoluziona il tuo approccio
didattico*

a cura di:

Coach Claudio Allavena



Orientamento, Mentoring, Tutoring

Ti è mai capitato di usare la stessa strategia con diversi studenti e avere risultati diversi? Nel provare a motivarli, a farli appassionare alla tua materia, con qualcuno funziona e con qualcuno no. Eppure la materia è la stessa, tu sei lo stesso e gli alunni sono nella stessa classe... Ovvio che ogni studente sia una persona a sé, su questo siamo tutti d'accordo, ma c'è qualcosa sotto, qualcosa di più profondo che rende efficace o inefficace, se non controproducente, una strategia.

Mi presento brevemente, così che tu possa capire da che pulpito viene questo articolo: sono un *coach* professionista che, dopo anni ad aiutare liberi professionisti e imprenditori, ha deciso, quattro anni fa, di dedicarsi anima e corpo ai giovani, e di farlo preferibilmente nelle scuole. Per farlo al meglio, lavoro e formo anche insegnanti e genitori. Ho all'attivo oltre 1.000 ore di coaching individuale a oltre 150 studenti, e sono oltre 4.000 le persone che hanno partecipato ai miei *workshop*, centinaia di insegnanti e genitori, migliaia di studenti. Questo per darti un'idea chiara di quanto ciò che stai per leggere arrivi non solo da libri letti e corsi fatti, ma soprattutto da interazione e confronto con molti tuoi colleghi. Ci tengo a scriverlo soprattutto perché è la mia prima collaborazione con Bricks, il mio primo articolo online, e credo sia doveroso dirti chi sono e cosa faccio.



Figura 1 - Coach Claudio Allavena

Vengo subito al pratico con un esempio personale, così chiariamo cosa intendo per strategia. Sono in terza media (non ti sto a calcolare l'anno, altrimenti mi sento troppo avanti con l'età). Dopo i primi due anni di medie passati tra i primi della classe, soprattutto in matematica, in terza avevo la testa tra le nuvole, anzi, tra i capelli biondi del mio primo amore, una ragazzina bellissima di prima media, Luana. Neanche a dirlo, in terza non studiavo, facevo il minimo indispensabile per non prendere insufficienze; di conseguenza, ero ben lontano dai risultati dei primi due anni. Comunque sia, avevo sempre il pallino della matematica, volevo fare l'inventore, quindi nella mia testolina il piano era: liceo scientifico e poi ingegneria. Lineare, preciso, non faceva una piega (poi mi sarei rimescolato desideri e aspirazioni anni più avanti).

Andiamo con i miei genitori a parlare con gli insegnanti, per l'orientamento (anche se non si chiamava

così, di quello si trattava) e la mia professoressa di matematica se ne esce con una frase del tipo: "Claudio, non potrai mai riuscire allo scientifico, non hai le capacità, scegli qualcos'altro". Pausa. Silenzio. Torno a casa e secondo te cosa faccio? Dico ai miei genitori che vado allo scientifico! Come si permette la professoressa di dirmi che non ho le capacità? Sono sempre quello che in prima e seconda alzava sempre la mano e rispondeva bene a tutto! Quest'anno sono stato un po' distratto, ma sono sempre io!

Anni più tardi ho preso la maturità al liceo scientifico e mi sono anche laureato in Ingegneria. Fin qui sembra una di quelle storie in cui l'eroe vince contro il malvagio di turno e si prende la sua rivincita, ma non è così. Il motivo per il quale ti ho raccontato questa storia è per ragionare assieme su un punto importante: tu avresti reagito così? Avremmo tutti reagito allo stesso modo, o qualcuno avrebbe dato retta alla professoressa? Sono sicuro che la mia compagna di banco non si sarebbe mai iscritta al liceo, se avesse sentito le stesse parole che ho sentito io. Però con me ha funzionato, eccome se ha funzionato.

La mia professoressa voleva che io andassi al liceo scientifico perché sapeva che ne avevo le capacità, ma sapeva anche di dovermi dare una svegliata, perché con l'atteggiamento che avevo avuto in terza, non sarei andato lontano. La mia professoressa mi ha stuzzicato, mi ha **sfidato** e ti posso assicurare che più di una volta, vedendo i quattro di italiano e latino, avrei voluto smettere e cambiare scuola, ma ero troppo testardo e orgoglioso per "darla vinta alla professoressa".

Se anche tu – come me – sei una persona competitiva, sfidante, il ragionamento e la reazione che ho avuto ti risuonano familiari. Se invece non sei del mio tipo di personalità, ti sarò sembrato pazzo a reagire in quel modo.

Quindi veniamo subito al punto, alla morale del racconto: **personalità diverse reagiscono in modi diversi agli stessi stimoli.**

Ora ti spiego meglio cosa intendo quando uso la parola "personalità".

Fermo restando che ognuno di noi è unico e non esistono due persone identiche, men che meno con la stessa personalità, gli studi di linguistica, psicologia, comunicazione hanno trovato una classificazione delle personalità molto semplice e intuitiva che ci aiuta a dividere tutti noi, tutte le nostre otto miliardi di personalità in quattro macro gruppi. Solo quattro.

Fermo restando l'utilità di tutta l'empatia di questo mondo, di tutte le tecniche di comunicazione e persuasione che vogliamo, se usiamo un martello su una vite facciamo danni, e se usiamo un cacciavite su un chiodo rischiamo di esaurirci senza avere alcun risultato. La Matrice delle Personalità è proprio lo strumento che ci aiuta a capire se parliamo con dei chiodi, delle viti, dei bulloni o dei rivetti, così da farci usare un martello piuttosto che un cacciavite, una chiave inglese piuttosto che una rivettatrice.

Prima di presentarti queste quattro personalità ci tengo a dirti cosa ho capito, quale rivelazione ho avuto quando sono arrivato a questa Matrice. Ero il giovane NBF (*Not Biological Father*) di due bimbi meravigliosi che mi avevano adottato (loro a me) con la loro mamma. Crescevano e iniziavano ad entrare nel meraviglioso periodo dell'adolescenza. Lenka, di tre anni più grande, "rispondeva ai comandi" per dirla in modo scherzoso ma chiaro: la comunicazione funzionava alla grande, non sembrava nemmeno sfiorata dalle crisi adolescenziali, nei miei confronti. Con la madre andava invece molto in conflitto, ma credevo

fosse un discorso di "donne di casa".

Qualche anno dopo, quando Martin è entrato nel mondo dei *teenager*, invece, la catastrofe: non risponde ai comandi! Anzi, dico sinistra e lui va a destra, dico frena e lui accelera, dico sali e lui scende... non capivo più niente. Eppure mi comportavo esattamente come mi ero comportato e continuavo a comportarmi con Lenka... Poi ho scoperto la Matrice delle Personalità e mi si è aperto un mondo, lo stesso mondo che spero di aprire ora per te. Non ero io "sbagliato", né tantomeno lo era Martin. La cosa sbagliata era la mia comunicazione con lui: mi ostinavo ad usare una chiave inglese con un chiodo! Invece mi serviva un martello.

Ora lasciamo il mondo ferramenta e andiamo a vedere come dividere le personalità in questi quattro gruppi. Premessa, se hai già fatto corsi di formazione, comunicazione efficace, vendita ad alti livelli ne hai già sentito parlare: c'è chi la chiama "La teoria delle gemme" (*The Gem Theory*) perché rappresenta quattro pietre preziose, chi usa le carte, io uso dei nomi propri di persona, perché la lingua italiana è così ricca da avere nomi per tutto. In generale arriva tutto dagli studi sugli "stili sociali in comunicazione" di Robert e Dorothy Bolton. Comunque, la teoria alla base è sempre la stessa, cambiano solo i nomi.

La cosa importante è che ci dividiamo tra persone **Logiche** e persone **Emozionali**, persone **Veloci** e persone **Lente**. Questo, non mi stancherò mai di ripeterlo, è molto generico ma allo stesso tempo molto utile. Quello che ne esce è la seguente matrice:

Questi sono i quattro personaggi che ora ci aiuteranno a capire meglio come funziona la matrice. Il genere non è una discriminante:

- **Vittorio/Vittoria (Veloce e Logico)**
- **Gaia (Veloce e Emozionale)**
- **Angela/o (Lenta e Emozionale)**
- **Tommaso (Lento e Logico)**

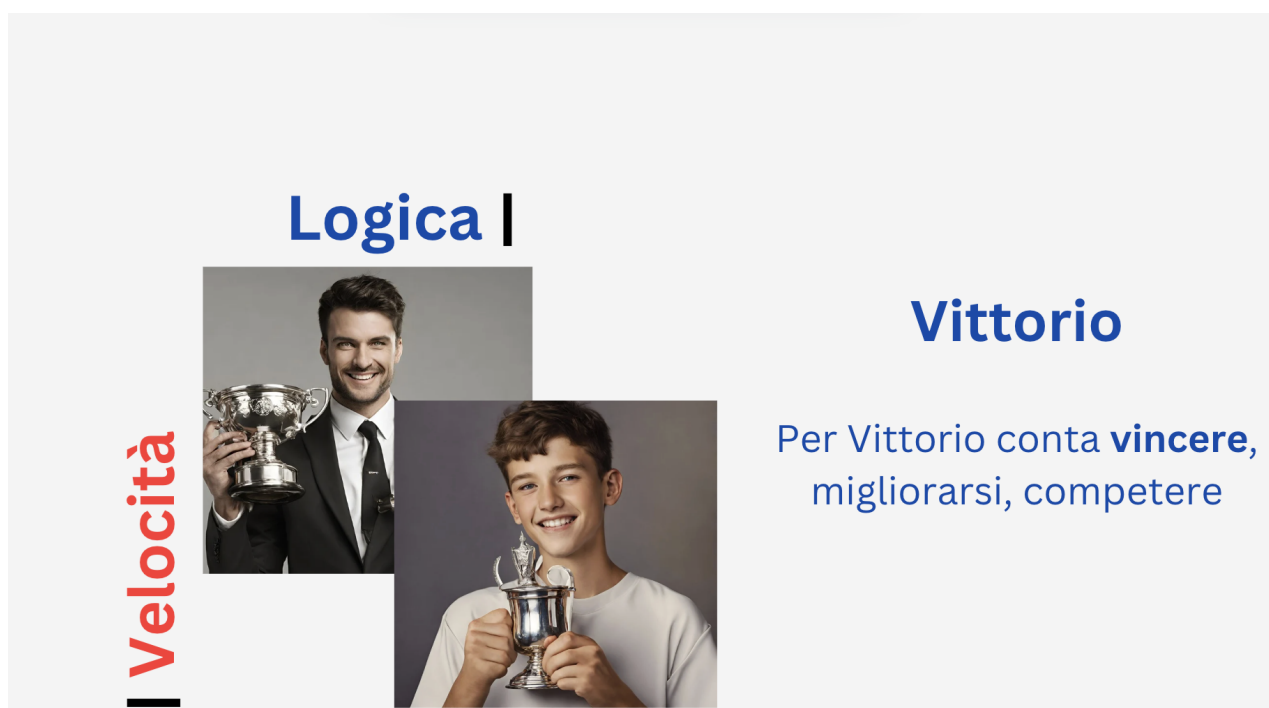


Piccolo inciso: ora vediamo le quattro personalità, poi per ognuna ti do strumenti per comunicare in modo efficace (martello, cacciavite, chiave inglese e rivettatrice 🛠️).



Vittorio (Driver*)

Vittorio, lo dice il nome, vuole vincere, pensa sempre a vincere, adora le competizioni. Compete in tutto, quando gioca a calcetto, a carte, sul lavoro poi non ne parliamo! Non vuole solo migliorarsi, vuole proprio essere il migliore. È molto veloce e molto logico nel parlare, nel decidere, nello scegliere. Di solito Vittorio è uno stacanovista, ha posizioni di rilievo, di dirigenza. Se non lo è ancora, lo diventerà. È molto pratico, molto poco emotivo. Rischia di sembrare insensibile, e in effetti lo è molto poco. Inizia volentieri progetti nuovi, sempre con entusiasmo, parte subito in quarta. Non ha tempo da perdere. Gli piacciono i fogli Excel, meglio se con grafici e pochi dati importanti. Vuole sapere come guidare a 200 km all'ora. Non gli interessa che tipo di carburante bruci la macchina, basta che ce ne sia abbastanza per finire la gara, e che la macchina abbia abbastanza cavalli.



Vuoi la sua attenzione? Parla di cose **pratiche** e di **sfide**, di **gare**. **Sfidalo** e lui giocherà. Prova ad emozionarlo e lui scapperà.

Per entrare in connessione con Vittorio devi rispondere alla sua domanda (che è sempre scontata e implicita, per lui): **"A cosa mi serve? Cosa posso vincere?"** Con questa laurea potrai diventare il miglior... a patto che tu studi e ti impegni. Potrai essere il migliore di tutti i tuoi ex compagni del liceo, troverai sfide più impegnative e stimolanti, non studierai più per essere il migliore del liceo, potrai aspirare ad essere il migliore della facoltà.

Parlagli di obiettivi, di sfide, di competizioni. Pochi numeri, pochissimi dettagli, vai al **sodo**. Ricorda che ha bisogno di **velocità**. Non sopporta la storia? Stuzzicalo facendogli notare che i migliori fanno bene anche ciò che non gli piace perché li fa diventare più completi, più colti, più preparati.

🎨 Gaia (Espressiva*)

Gaia, lo dice il nome, è sempre **allegra**, vuole **divertirsi**, per lei l'importante è conoscere **persone nuove**, fare **cose nuove**, è molto **veloce** nelle decisioni e le prende sempre sull'onda delle **emozioni**. Non fa calcoli. Solitamente se vede un foglio Excel può sentirsi male. Fa lavori in cui riesce a esprimere le sue doti artistiche e non. Attrice, modella, intrattenitrice, comunicatrice in generale. È probabile che non risponda ai messaggi semplicemente perché non li vede. Ha bisogno di **emozionarsi**. Gioca per **divertirsi**, non solo per vincere. Le piacciono gli **sport di squadra** ed è molto spesso la leader del gruppo. Quando arriva alle feste o ai ritrovi di lavoro si nota. È spesso la persona attorno alla quale si raduna la gente. È **magnetica**. Le piace vestirsi con cura e gusto. Se deve scegliere tra un oggetto di marca e uno no, sceglie quello di marca. Adora braccialetti, anelli, le full optional.

La matrice delle personalità

Gaia

| Emozioni

Per Gaia conta **divertirsi, interagire**
con altre persone



| Velocità

Come la convinci? Facendole esprimere la sua **personalità**, mettendola al centro della situazione e facendo notare le opportunità di **gioco, svago, divertimento** anche nello studio. Il lavoro in **team** è una delle caratteristiche che cerca di più. Ha bisogno di **esprimersi**. Falle fare qualcosa in gruppo, in cui usare la propria **creatività** e ti seguirà. Dalle calcoli, tabelle, numeri, procedure e la perderai.

Per entrare in connessione con Gaia devi rispondere alla domanda: **“Perché questa cosa di cui mi parli è la migliore per me? Come mi farà divertire?”** Questo piano di studi è il migliore perché, vista la tua creatività, potrai sfogarti a... (i *plus* per lei: spirito creativo), potrai divertirti con altri come te a creare, sperimentare, conoscere altri studenti e lavorare in team.

Parlale di **divertimento**, lavoro di gruppo, bella vita, allegria. Parlale di vita mondana, di folle.



Angela (Amabile*)

Angela, come una stella, illumina e irradia la gente con la sua **umanità**. **Parla, decide e vive molto lentamente**. Un po' per valutare, un po' per capire. È **empatica** con tutti, il tipo di persona che mette pace per principio. Si mette sempre nei panni delle altre persone. Fa lavori soprattutto in cui l'**aiuto** agli altri, anche il **servire**, l'essere **utile** è fondamentale. Dottoressa, infermiera, psicologa, insegnante, cameriera. Ottima compagna di squadra. **Sacrificarsi per il bene comune** è per lei un dovere innato. Molte **emozioni profonde** e poca logica. La sua parola d'ordine è **aiutare**. Molto **idealista**.

Se vuoi coinvolgerla, falle notare l'**utilità sociale** di un progetto, di un prodotto, di un'azienda. Se vuoi perderla parlagli di numeri, gare, obiettivi in denaro, sfide.

La matrice delle personalità

Angela

Per Angela l'importante è **aiutare**, rendersi utile agli altri



Lentezza

Emozioni

Per entrare in connessione con Angela devi rispondere alla domanda: **“Chi altri abbiamo aiutato? Chi può aiutare lei?”** Esempio, per convincerla a fare compiti in più, puoi dirle che fare i compiti ha aiutato parecchie persone: lo zio si è creato una carriera, ha aiutato tante persone, la propria famiglia, ecc. E tu (insegnante) ci tieni che anche Angela possa aiutare tante persone come fai tu, come fa lo zio. Voti migliori = più possibilità di aiutare meglio gli altri.

Parlale di **comunità**, di **sostegno reciproco**, di **salvare il mondo**, di **contribuire alla società**, di **aiutare**. Parlale di **sentimenti**, di **emozioni**.

🧐 Tommaso (Analitico*)

Se non ci mette il naso, non si fida. Deve **capire come funziona e perché**. Vuole avere il **controllo** di tutto. Vuole migliorare ma non a caso, se glielo chiedi ti dirà esattamente di quanto, entro quando, quali strategie ha intenzione di mettere in pratica, con quali risorse. **Perfezionista** per natura, procrastina molto nel decidere perché c'è sempre qualcos'altro da **valutare**, qualche **dato da analizzare**, qualche **procedura da testare**. **Parla, lavora e decide lentamente**. Logico sempre. **Analitico** all'inverosimile. Organizza le ferie mesi in anticipo nei minimi **dettagli**.

Tommaso è a suo agio a fare l'ingegnere, il contabile, il cassiere, il ricercatore, il programmatore, purché sia a contatto con i **numeri**, le **procedure**, il denaro e i conti in generale. Adora le **tabelle Excel**. Se vuoi esaltarlo dagli **obiettivi precisi**, dati da analizzare, procedure da migliorare. Se vuoi perderlo dagli confusione, disordine mentale, obiettivi confusi e imprecisi. Tommaso vuole sapere esattamente **come mai** la macchina in curva reagisce in quel modo piuttosto che in un altro, vuole sapere **come funziona** il motore.

La matrice delle personalità



Tommaso

Per Tommaso l'importante è **capire come funzionano le cose, e perché**

Per entrare in connessione con Tommaso devi rispondere alla domanda: **“Come funziona nel dettaglio?”** Esempio, vuoi convincerlo a venire in vacanza con te? Bene, dove, quando, in che albergo, che giorno a che ora, con che programma di viaggio, ecc.

Parlagli di **procedure, dati, statistiche, trend, meccanismi, funzionamenti, precisione, dettagli**, di **logica** e **schemi precisi** da seguire.



Come Motivare gli Studenti

Ora veniamo al dunque e vediamo come può aiutarti nel tuo lavoro in classe la Matrice delle Personalità. Intanto una domanda: ti sei rispecchiato/a in qualcuno? In qualcuno in particolare o in un paio? O in tutti?

La maggior parte di noi ha una personalità principale e una secondaria (qualcosa del tipo Sagittario ascendente Gemelli). Riconoscere nelle altre persone, nei nostri studenti, le personalità prevalenti ci aiuta a capire perché si comportano così e ci aiuta a prevedere come reagiranno ai nostri comportamenti e al mondo in generale.

Considera che una volta capita qual è la tua, o quali sono le tue principali, puoi già capire come mai con alcune persone legghi di più e con altre meno. Quel modo di dire "a pelle non mi piace" o "a pelle mi piace" dipende molto spesso da questi aspetti. Ci attraggono persone simili a noi, che vedono il mondo come lo vediamo noi.

Esempi di Applicazione:

- **Preparazione Esami e Compiti:**

- **Vittorio:** Se vuoi che faccia qualcosa ma non ne ha voglia e non risponde alla sfida "**vediamo se ci riesci**", digli che **non credi sia in grado di farlo**. Ti dimostrerà il contrario (come ho fatto io con la mia professoressa di matematica delle medie). Se non basta, digli che un altro amico ci è riuscito e ha preso un bel voto. (Attenzione: usa questa leva – psicologia inversa – con delicatezza e ironia, per non ledere la sua autostima).
- **Gaia:** Non aspettarti di convincerla a fare i compiti perché altrimenti non passerà l'esame. Convincila facendo leva sul fatto che se lo passa andrà in vacanza con le amiche. Studia più volentieri con le amiche che da sola. Oppure dille che lo hanno fatto tutti i suoi amici che considera "**in**" o "**top**" e che è più "**cool**" prendere bei voti e avere una bella pagella.
- **Angela:** Chiedile di **aiutare** le amiche a ripassare. Lo farà più volentieri per le altre che per sé stessa. E lo farà. Aiutala a capire come quell'esame potrà aiutare lei, e come grazie a questo bel voto lei potrà aiutare meglio altri. Se non altro, potrà essere un ottimo esempio per i compagni.
- **Tommaso:** Difficilmente avrà bisogno di stimoli per studiare, magari per studiare storia. Fagli **analizzare le date importanti**, le **strategie** usate dagli Unni e ci troverà qualcosa di interessante. Fagli notare che si **abbasserebbe la media** se non si impegnasse. Tommaso avrà spesso bisogno di una spinta ad andare all'esame se non si sentirà preparato al cento per cento: è la sua tendenza a procrastinare dovuta al perfezionismo innato. Fagli notare che tra il non fare un esame e il farlo anche se non al massimo, meglio farlo, perché non potrà mai sapere tutto. Aiutalo a togliersi dalle spalle il peso del perfezionismo.

Ora è come se sentissi mille vostre obiezioni, casi particolari in cui queste regole sembra non possano funzionare. Vi invito a scrivermi nei commenti (nel gruppo [Bricks su FB](#) dove verrà pubblicato l'articolo) o

in privato (info@coachclaudio.it), sarò lieto di rispondere ad ogni vostra domanda e caso specifico e tenete a mente una regola d'oro: in tutto ci vuole equilibrio. Esagerare in un senso o nell'altro, per eccesso di perfezionismo o per eccesso di velocità (superficialità), è sempre rischioso. Il buon senso ci aiuta sempre, a prescindere dal tipo di personalità con cui stiamo parlando. Conoscere la Matrice delle Personalità ci evita di martellare bulloni o avvitare chiodi.



Dove li troviamo: Indicazioni di massima

Questo elenco vuole essere solo un'indicazione di massima. Molte professioni si addicono a tutti, ognuno le farebbe per motivi diversi, con stili diversi. Siccome molti lettori sono anche mentor e tutor, e chi più chi meno è chiamato ad orientare gli studenti verso i propri percorsi di studio o il mondo del lavoro, qui trovi delle indicazioni utili che potranno darti spunti utili per orientare al meglio i tuoi studenti. Se invece vuoi un metodo completo seguimi e cerca il mio "Metodo PONTE®". Detto ciò, ecco le indicazioni.

- **Vittorio:** Commerciale, manager, libero professionista, **imprenditore** (magari con Tommaso come socio/contabile), avvocato, sportivo, youtuber.
- **Gaia:** Commerciale, attrice, modella, artista, **influencer**, youtuber, ballerina, architetta, giornalista, scrittrice, **social media manager**.
- **Angela:** **Insegnante**, psicologa, dottoressa, veterinaria, infermiera, commerciale, avvocato, imprenditrice.
- **Tommaso:** Dottore, farmacista, commerciale tecnico, tecnico, progettista, **ingegnere**, **programmatore**, sviluppatore web, imprenditore, avvocato.

Detto questo, ricordati che non è tanto importante il **cosa** facciamo, ma il **come** e soprattutto il **perché** lo facciamo. In situazioni diverse, come accennavo all'inizio, possiamo comportarci diversamente, ma è semplice da verificare.

Esempio: sono un Tommaso che analizza sempre tutto e lentamente. Ho lavorato tutto il giorno, sono stanco, vado al ristorante. Potrei anche decidere di non aprire nemmeno il menù e chiedere direttamente al cameriere. Ci sei? Sono sempre Tommaso, ma questa sera ho voglia di fare "**Gaia**" e di farmi sorprendere.

Per il cameriere cambia poco: mi comporto da Gaia quando chiedo consiglio senza aprire il menù, se conosce queste strategie (molti lo fanno inconsciamente) mi tratta da Gaia, cioè non mi fa perdere tempo, mi fa due domande e sceglie per me: "allergie? qualcosa che non le piace? un primo e un secondo? ok fatto". Se torno domani e vede che leggo ogni riga del menu, mi lascerà il tempo necessario e si preparerà a rispondere a domande come: "Ma questo fagiolo bianco di Pigna cos'ha di speciale?".

Conoscere a prescindere la personalità predominante di una persona ci aiuta; ci basta poi fare una breve verifica nel "qui e ora", cioè nel contesto specifico e nel momento specifico, così evitiamo di comportarci

con pregiudizi.

Le armi segrete sono sempre due: le **domande** e l'**ascolto**. Ricordati che abbiamo una bocca e due orecchie, e dovremo usarle in queste proporzioni che ci ha dato madre natura. 🤔

Se sono nel dubbio e non riesco a trovare una quadra nella comunicazione con qualcuno, ho sempre 4 possibilità. Provo e vedo a quale approccio reagisce meglio.

Ti invito a commentare con le tue esperienze personali e a far conoscere la Matrice delle Personalità ai tuoi colleghi.

Se vuoi sapere come applicare la Matrice delle Personalità ad un pubblico eterogeneo (ad esempio, a un'intera classe), scrivimi nei commenti e scriverò un articolo a riguardo!

Ti saluto con le tre frasi che dico sempre alla fine di ogni evento, e sono le stesse per studenti, genitori e insegnanti: *"Sogna in grande, Impegnati per i tuoi sogni, Datti il tempo per realizzarli"*.

Sarà il più bell'insegnamento che potrai dare ai tuoi alunni.

Buoni Ponti, che ti portino a raggiungere tutti i tuoi obiettivi e a realizzare i tuoi sogni.

E' in preparazione un corso online su questi temi che verrà offerto da AICA Formazione. Se volete essere informati su quando sarà disponibile e sulle modalità di iscrizione scrivetemi: info@coachclaudio.it



Claudio Allavena

info@coachclaudio.it

Autore del libro "Metodo PONTE@ | come laurearsi senza rinchiocciolarsi"
e dell'Ebook gratuito "Genitori in azione"

Laureato in Ingegneria Gestionale al Politecnico di Torino, ha iniziato un percorso di crescita personale che lo ha portato a diventare Coach. Ha creato il Metodo PONTE®: un percorso di coaching dedicato ai giovani, per aiutarli a trovare la propria strada, senza perdersi tra le innumerevoli distrazioni del mondo odierno. Decide di partire dalla scuola e di coinvolgere docenti e genitori per sostenere i giovani a 360 gradi: da qui nasce il suo progetto più importante "Il Triangolo dell'Educazione®".

BRICKS | DALL'ESTERO

LXII Seminario di Lingua e Cultura Italiana

a cura di:
Erika Gelleni



Seminario, IA

LXII° Seminario di Lingua e Cultura Italiana

Si è appena concluso il LXII° Seminario di Lingua e Cultura Italiana a Capodistria in Slovenia. L'evento di formazione in questione, finalizzato all'aggiornamento e al miglioramento delle competenze degli insegnanti delle Scuole Elementari e Medie Superiori Italiane e Slovene del Litorale sloveno, è stato organizzato dall'Università Popolare di Trieste in collaborazione con il Consolato Generale d'Italia a Capodistria, l'Istituto dell'Educazione e Istruzione della Repubblica di Slovenia e la Comunità Autogestita Costiera della Nazionalità Italiana di Capodistria. Le ospiti perfette sono state le presidi, Helena Maglica e Selma Širca, delle due scuole (quella elementare P. Paolo Vergerio il Vecchio e il Ginnasio Gian Rinaldo Carli) che hanno sede nel Collegio dei Nobili, edificio fondato nel 1612, nonché prima scuola di Capodistria. Lo stabile è appena stato ristrutturato unendo storia e modernità, un desing elegante, raffinato e funzionale allo studio. Come si può intendere nulla è stato lasciato al caso da parte degli organizzatori: da un lato attenzione per il setting e l'accoglienza, dall'altro qualità, attualità e fruibilità dei contenuti. Infatti le tre giornate si sono svolte dapprima con una lezione/laboratorio inerente all'ausilio didattico dall'IA, il giorno successivo con il saluto delle autorità e a seguire sono stati trattati i temi delle problematiche in classe e le relative possibili soluzioni, come pure il lavoro sulle fonti e sulla progettazione di unità didattiche in vista del nuovo curriculum. Infine nella giornata conclusiva è stata offerta agli insegnanti una visita didattica e culturale a Trieste, ovvero alla Grotta Gigante, all'Istituto Nazionale di Oceanografia e di Geofisica Sperimentale (OGS) e alla Risiera di San Sabba.



Figura 1 - Collegio dei Nobili a Capodistria

Intelligenza artificiale in didattica (primo giorno)

La prima giornata si è aperta con grande aspettativa ed entusiasmo da parte degli insegnanti presenti in sala, alcuni di loro avevano già avuto modo di conoscere il professor Pierfranco Ravotto e la professoressa Mara Masseroni nella precedente edizione del seminario. I docenti si sono alternati proponendo dapprima un *excursus* storico sull'intelligenza artificiale, successivamente una lezione laboratoriale sul tema. Siti come Chat GPT, piuttosto che EdPuzzle non sono stati considerati, in quanto

già noti e di utilizzo corrente. Ne sono stati esplorati tanti altri funzionali all'insegnamento. Viene da chiedersi quali siano le ragioni di tanta attenzione e successo; forse le cause vanno ricercate nella qualità e quantità delle proposte interessanti esperite in aula o nella consapevolezza da parte degli insegnanti che quanto appreso sia uno strumento, o meglio una modalità essenziale per svolgere al meglio la propria professione o entrambe le ipotesi.

Secondo una ricerca pedagogica svolta tra luglio e dicembre 2024 dagli studenti del secondo anno di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Perugia, con l'intento di scoprire quali fossero le opinioni degli studenti tra i 14 e i 22 anni di età sulle competenze, qualità desiderate degli insegnanti, spiccano in maniera evidente le qualità relazionali e l'innovazione, la creatività didattica. Tale studio, sviluppato in tre fasi attraverso un questionario *ad hoc* evidenzia una volontà da parte degli studenti di avere insegnanti predisposti alla formazione permanente (31,7%) e una forte necessità di empatia (30,9%).

In accordo con quanto appena espresso, si specifica che il vocabolario Treccani definisce l'empatia come la capacità di comprendere lo stato d'animo e la situazione emotiva di un'altra persona, in modo immediato, prevalentemente senza ricorso alla comunicazione verbale. Più in particolare, il termine indica quei fenomeni di partecipazione intima e di immedesimazione attraverso i quali si realizzerebbe la comprensione estetica. Pertanto l'empatia prevede che il docente instauri con il discente un contatto intimo e concreto, una comunicazione autentica, un sostegno nel percorso educativo e di apprendimento. E' inutile dire che tutto ciò non può accadere se non si è disposti a parlare la lingua dell'altro, a specchiarsi nelle modalità di comunicazione.

Inoltre come spiega il professor Giovanni Mento psicologo e docente presso l'Università di Padova, l'attenzione è un costrutto multicomponentiale, ovvero ci sono una serie di meccanismi cognitivi capaci di apprendere da vari stimoli esterni sia si tratti di un piano nozionistico che di competenze sociali. Fin dalla nascita un bambino ha la capacità di mantenere l'attenzione su un volto, per poi riprodurre/rivedere quell'immagine ad esempio nella luna. Da ciò ne deriva che la nostra mente può essere guidata da stimoli esterni. Pertanto se non si riesce ad inibire le distrazioni esterne, non si riesce nemmeno ad utilizzare le energie neurali in maniera selettiva, con la conseguenza di essere controllati dall'ambiente circostante e non viceversa. Dunque il grosso problema che si verifica riguarda la tecnologia, in particolar modo cellulare e App, in quanto mantenendo attive più App contemporaneamente, l'attenzione tende a spezzettarsi. Oltre a ciò ad ogni notifica pervenuta, il cervello riceve uno stimolo simil dopaminergico, regalando un'illusoria sensazione di benessere, come tutti gli stupefacenti, del resto questa è l'area del cervello a cui si riferisce il professor Mento. Quello che ne deriva è la necessità di una risposta immediata, gratificante e senza un grande dispendio di attenzione.

Oggi il digitale è parte integrante della vita delle giovani generazioni, dunque è fondamentale utilizzare l'intelligenza artificiale come strumento di comunicazione efficace ed efficiente, riportando lo *slowthinking* ed evitando lo sgretolamento delle reti neurali (brainrot). Tuttavia ogni cambiamento avviene per gradi e al contempo è impossibile comunicare parlando due lingue diverse.

Ed è proprio questo che abilmente i due esperti professori (Ravotto e Masseroni) hanno espresso, oltre a indicare siti da utilizzare durante le lezioni, hanno attuato un processo di cambiamento nell'approccio alle nuove tecnologie, appassionando la platea con la loro competenza, mettendo sempre al centro la relazione insegnante-allievo, segnalando siti che possono portare a creare qualcosa *ex novo*, in cui la tecnologia non è più un punto d'arrivo, bensì un punto di partenza, uno strumento di mediazione, un modo per riportare lo studente alla realtà imparando a identificare le notizie reali e a diffidare dalle cosiddette *fake news*, un modo per ascoltarli attivamente, creando empatia attraverso ad esempio lo *storytelling*.

In ultima analisi il loro contributo è qualcosa di molto profondo, parafrasando la celebre frase di Giuseppe Tommaseo di Lampedusa "*bisogna che tutto cambi, perché tutto rimanga com'è*", aprono una nuova via per radicare negli studenti contenuti forse ritenuti obsoleti, seppur necessari; ed è qui che risiede il loro successo.

Verso il nuovo curriculum (secondo giorno)

Il giorno successivo in apertura c'è stato un piacevole momento istituzionale: hanno presenziato al seminario le autorità responsabili della promozione e della realizzazione di questo seminario, più precisamente il console generale Giovanni Coviello, il presidente dell'Università Popolare di Trieste, Edvino Jerian, la neo dirigente dell'Istituto capodistriano Marjeta Stegel, il presidente della CAN Costiera Alberto Scheriani e il deputato Felice Ziza, il presidente dell'Unione italiana Maurizio Tremul, la consulente pedagogica del governo italiano In Slovenia, Marina Reppini. Tutti i contributi hanno valorizzato la figura professionale dell'insegnante, hanno sottolineato l'importanza della formazione permanente di qualità e legata a tematiche attuali, hanno evidenziato come la diffusione della cultura italiana sia di supporto essenziale per l'apprendimento della lingua anche nella scuola slovena, al fine di avere un bilinguismo solido, autentico e concreto. L'idea assolutamente condivisibile del deputato Ziza è quella di pareggiare le ore curricolari della lingua italiana nelle scuole slovene, così come si studia lo sloveno nelle scuole italiane in Slovenia, purtroppo al momento, sembra di difficile realizzazione.

Subito dopo è stata affrontata una tematica trasversale, che riguarda tutte le scuole di ordine e grado: come affrontare le problematiche in classe a cura della professoressa Loredana Czerwinsky Domenis. Navigando in *internet* appena si digita "*classi difficili*", si apre una schermata con libri proprio con questo titolo, di tutte le più note case editrici, oltre a ciò blog sul tema, video di insegnanti pronti a condividere le loro strategie vincenti. Pertanto c'è tanta letteratura per chi ha bisogno di dipanare dubbi o risolvere il problema in questione, quindi per quale motivo l'intervento della professoressa Domenis risulta risolutivo? Lei spiega come ci siano varie tipologie di "*disturbatori*" (gli agitatori, i brontoloni, gli apatici) e varie fasce d'età, adotta la metafora dell'*iceberg* per sottolineare che le motivazioni di certi comportamenti sono da ricercare nel mondo sommerso del discente, ancora una volta pone l'attenzione sull'importanza di una comunicazione positiva, fatta di dialogo, ascolto, rispetto. Come già detto, alcuni di questi consigli sono già noti, altri forse nuovi, ciò che fa la differenza è il suo atteggiamento, la sua personalità terapeutica che autorizza l'insegnante ad essere accogliente, ad abbandonare insane rigidità

e a sperimentare la forza della gentilezza. La professoressa Czerwinsky esprime tutto questo con il suo modo di essere, con le sue parole pregne di un significato che non è solo etimologico, piuttosto dato dall'esperienza, dalla saggezza, dall'astuzia a fin di bene, al punto di creare un'empatia da contagio. In sintesi insegna, rilassa e convince.

La seconda parte della giornata prosegue con una suddivisione in due gruppi: quello che segue lo studio delle fonti e quello che si cimenta con la progettazione di un'unità di apprendimento orientata verso una comprensione profonda. Il primo gruppo è condotto dalla professoressa Tullia Catalan, mentre il secondo dal professor Mario Castoldi e dalla professoressa Sonia Claris, i quali trattano il loro argomento con una metafora calcistica, in cui prima ci si allena (esercizi), poi si gioca la partita (prodotto finito/compito svolto), in ultimo lo spogliatoio (fase di riflessione su come si è svolto il tutto e qual è stato il risultato finale). Si parte dall'idea che l'insegnamento in generale e, quello delle lingue in particolare, sia trasversale, che non possa essere rinchiuso in comparti stagni e che debba attenersi al reale. Sono stati illustrati vari progetti, per essere analizzati e commentati dai partecipanti al gruppo di lavoro.

Questi interventi sono stati molto interessanti soprattutto in vista al nuovo curriculum che dovrebbe essere effettivo a valere dal primo settembre 2026.

Scoprire il territorio (terzo giorno)

Gli organizzatori hanno previsto per la terza giornata delle uscite in vari luoghi d'interesse della città di Trieste, al fine di far conoscere agli insegnanti il territorio delle aree limitrofe.

La prima tappa è stata la visita alla Grotta Gigante sul Carso triestino, quest'ultima vanta la sala unica più grande al mondo e una colonna di stalattiti e stalagmiti di 12 metri, la Colonna Ruggero. Di fronte alla grotta è situato l'Istituto Nazionale di Oceanografia e di Geofisica Sperimentale; anche in questo caso c'erano degli esperti del settore che hanno spiegato i protocolli di controllo delle zone sismiche. Successivamente è stata illustrata la modalità di raccolta dati, quali la temperatura, la salinità delle acque, i livelli di ossigeno, il pH di particelle sospese.

La terza e ultima visita ha riguardato la risiera di S. Sabba, monumento nazionale a testimonianza del genocidio nazista. Infatti la *ex* risiera dopo il 10 settembre 1943 diviene centro di smistamento verso i campi di concentramento europei e al contempo unico campo di concentramento in Italia con forno crematorio annesso.

Conclusioni

La parola del LXII° Seminario di Lingua e Cultura Italiana potrebbe essere **trasversale**, in quanto ha coinvolto varie materie, come la didattica, la storia, le scienze. Ha offerto a tutti nuovi contenuti, strumenti di formazione e apprendimento: l'intelligenza artificiale può essere utile a tutti i docenti, come pure creare un'unità di apprendimento profondo, così come è stata intesa e presentata coinvolge più docenti e discipline. Allo stesso modo i problemi in classe legano tutti i professionisti dell'educazione e

sapere che si può adottare un float argo può essere base di un progetto interdisciplinare. Che dire poi delle fonti e della storia, materia e realtà che lega tutti gli esseri umani. Il seminario è stato trasversale anche da un punto di vista umano: gli organizzatori hanno accolto gli insegnanti ponendo attenzione al setting e ai momenti di convivialità; chiudendo poi l'evento con la visita alla Risiera di S. Sabba, hanno toccato le corde della solidarietà, dell'empatia, hanno lanciato un monito su ciò che non deve accadere auspicabilmente mai più, ricordando agli insegnanti il loro ruolo e compito fondamentale: educare persone con una coscienza civile, dotate di intelligenza sensibile, ricche di competenze, di cultura e intercultura.

**Erika Gelleni**

erikagelleni.69@gmail.com

Danza terapeuta formata al Centro Toscano di Arte e Danzaterapia, metodo Fux di Firenze.
Laureata in italianistica.

BRICKS | OPEN

La scuola del futuro è Libera: tecnologia, consapevolezza e bene comune

a cura di:

Fabio Lovato, Marta Andreoli



SoftwareLibero, Open Source, Consapevolezza, Ada&Zangemann, Linux

La scuola è il luogo dove nasce il futuro. Tra i banchi non si imparano soltanto nozioni, ma si formano i cittadini di domani, capaci di pensare, scegliere e costruire un mondo migliore. In un'epoca in cui la tecnologia permea ogni aspetto della vita quotidiana, educare alle competenze digitali significa anche educare alla libertà, alla consapevolezza e alla responsabilità. Non basta saper usare gli strumenti: serve comprenderne il funzionamento, il valore e le implicazioni.

È in questo contesto che il Software Libero assume un ruolo educativo centrale. Non è solo una scelta tecnica o economica, ma una scelta culturale e civile: permette di conoscere, condividere e modificare ciò che si utilizza, restituendo all'individuo il controllo sulla tecnologia. Insegnare a scuola il valore del Software Libero significa costruire un terreno fertile per un futuro digitale più equo, sostenibile e partecipato — un futuro in cui la conoscenza non sia proprietà di pochi, ma risorsa comune per tutti.

Crescere con i valori del software libero

Che cosa è il software libero? Viviamo in un mondo in cui l'informatica è ovunque: computer, smartphone, tablet e persino molti elettrodomestici contengono un piccolo cervello elettronico, un software che ne governa il funzionamento.

Immaginate il Software Libero come una ricetta di cucina pubblica, accessibile a tutti. Chiunque può leggerla, verificarne gli ingredienti, modificarla secondo i propri gusti e condividerla con altri. Al contrario, il software proprietario è come un piatto già pronto confezionato, dove non sai cosa c'è dentro: puoi solo consumarlo così com'è, senza poter cambiare nulla né capire come è stato preparato.

Il valore del Software Libero sta quindi proprio nella trasparenza, nella libertà di studio e nella collaborazione. Non è soltanto una scelta tecnica, ma un modello culturale fondato su quattro libertà fondamentali: studiare, modificare, condividere e migliorare il software. Principi che favoriscono la cooperazione invece della competizione, l'apprendimento condiviso piuttosto che il consumismo digitale, e la fiducia nelle proprie capacità invece della dipendenza da fornitori esterni. Il rischio del software proprietario, al contrario, è l'opacità: non sapere davvero cosa fa il programma che usi, né avere il controllo sui tuoi stessi dati e strumenti digitali.

I principi elencati sopra incarnano valori educativi profondi come la collaborazione, la curiosità, la responsabilità, che coincidono con le finalità più autentiche della scuola.

La sottile linea della libertà

Dal 2020, in seguito alla pandemia Covid-19, la scuola ha dovuto purtroppo operare delle scelte tecnologiche in brevissimo tempo: come poter insegnare da remoto, e ha dovuto scegliere in fretta. Le principali aziende tecnologiche, note anche come **"Big Tech"**, hanno subito preparato e impacchettato soluzioni pronte per l'apprendimento da remoto, alcune di esse anche in modo gratuito. Per citare gli

esempi più conosciuti parliamo di **Google Workspace** o **Microsoft Teams**. Ovviamente sappiamo che un'azienda non regala facilmente il proprio lavoro o i propri prodotti a discapito della sua economia. Spesso, ciò che non si paga in euro si paga in altri modi (spoiler: con i propri dati).

Il problema è che il software in cloud, detto anche **SaaS** (Software-as-a-service, quindi Software-come-servizio), è un sistema che non permette di avere sotto il proprio controllo le applicazioni che si stanno usando, men che meno i propri dati personali, ma questi servizi si utilizzano sotto-forma di abbonamento mensile, quindi con costi ricorrenti, e quando il servizio o i prezzi cambiano non è facile cambiare il proprio modo di lavorare quotidiano, ecco quindi che ci ritroviamo legati a un grande colosso tecnologico che diventa un fornitore indispensabile, che non si può sostituire facilmente, impone il proprio metodo di lavorare a livello globale, non dà modo di migrare facilmente dalla sua piattaforma a un'altra, non dà modo di studiare come funziona la piattaforma, di modificarla e men che meno ridistribuirla perché non la si possiede.

Tutto questo è l'esatto contrario dell'approccio del Software Libero.

Se diamo per assodato che **il Software Libero usa lo stesso approccio con il quale la scuola persegue le sue finalità**, non è che quest'ultima le sta perseguendo promuovendo (anche involontariamente) degli strumenti che funzionano al contrario delle proprie finalità?

Come se non bastasse l'impossibilità di usare uno strumento libero, le scuole si trovano a obbligare studenti e studentesse a crearsi un'utenza presso una di queste piattaforme, e qui arriviamo anche alla profilazione: una strategia per studiare in modo automatico le abitudini e le preferenze di una persona in base ai suoi comportamenti in rete (le parole chiave usate sui motori di ricerca, la geolocalizzazione, le abitudini di navigazione, ecc), per poi proporre pubblicità o contenuti (i post sui social per esempio) sempre in linea con i propri gusti e preferenze, riducendo quindi lo spirito critico e la curiosità di ampliare le proprie conoscenze, oltre che vedere continuamente pubblicità di prodotti a cui la persona profilata è sicuramente interessata visto che sono basati sulle sue attività in rete, stimolando una maggiore propensione all'acquisto e quindi al consumismo. Basta pensare che Google nel 2023 ha avuto un introito da motore di ricerca e pubblicità pari a circa il 67,2% di tutto il suo fatturato di 307 miliardi di dollari (<https://www.analiscorporate.net/alphabet-google-bilancio-2023/>).

Se mancassero delle alternative non ci rimarrebbe che accettare questa realtà, ma le alternative ci sono eccome. Prima di passare al prossimo capitolo, ecco un po' di esempi pratici assolutamente da provare:

Moodle: piattaforma di e-learning per creare corsi online, assegnare compiti, gestire forum ed effettuare test interattivi.

<https://moodle.com/it/>

OpenBoard: lavagna digitale interattiva, ideale per presentazioni, annotazioni e attività collaborative in classe.

<https://openboard.ch/index.it.html>

Gibbon: gestione scolastica completa, consente di monitorare voti, presenze, programmare orari e personalizzare la piattaforma.

<https://gibbonedu.org/>

Jitsi Meet: videoconferenza sicura e senza registrazione, alternativa libera a Zoom/Teams, funziona direttamente nel browser. Una valida alternativa ma con molte più funzionalità è **BigBlueButton**.

<https://jitsi.org/>

<https://bigbluebutton.org/>

Nextcloud: cloud privato per condividere file, documenti, calendari e attività con sicurezza e controllo totale sui dati.

<https://nextcloud.com/it/>

LibreOffice: suite per la produttività d'ufficio: scrivere, creare fogli di calcolo, presentazioni e documenti con piena compatibilità.

<https://it.libreoffice.org/>

Scratch: ambiente didattico per insegnare il pensiero computazionale e la programmazione creativa ai più giovani.

<https://scratch.mit.edu/>

GCompris: suite educativa con oltre 100 attività per bambini dai 2 ai 10 anni. Esercizi su matematica, logica, lettura, scienze e giochi di scoperta per apprendere in modo ludico.

<https://www.gcompris.net/index-it.html>

Krita: software per disegno digitale, pittura, fumetti e creatività artistica avanzata.

<https://krita.org/it/>

Autonomia e Autodeterminazione

Parlare di Software Libero a scuola significa parlare di autonomia e autodeterminazione, due valori fondamentali per la formazione dei giovani cittadini digitali.

La fiaba **Ada & Zangemann** (<https://fsfe.org/activities/ada-zangemann/index.it.html>) racconta questo in modo semplice ma potentissimo. Ada è una bambina che nasce in una discarica, circondata da rottami e pezzi di vecchi dispositivi. Non ha nulla, se non curiosità, ingegno e la voglia di capire. In biblioteca trova i libri che le permettono di imparare da sola come funzionano quei pezzi, come montarli e, soprattutto, come controllare il software che li anima. Ada incarna così lo spirito del tinkering: imparare facendo, sperimentando, smontando e ricostruendo.

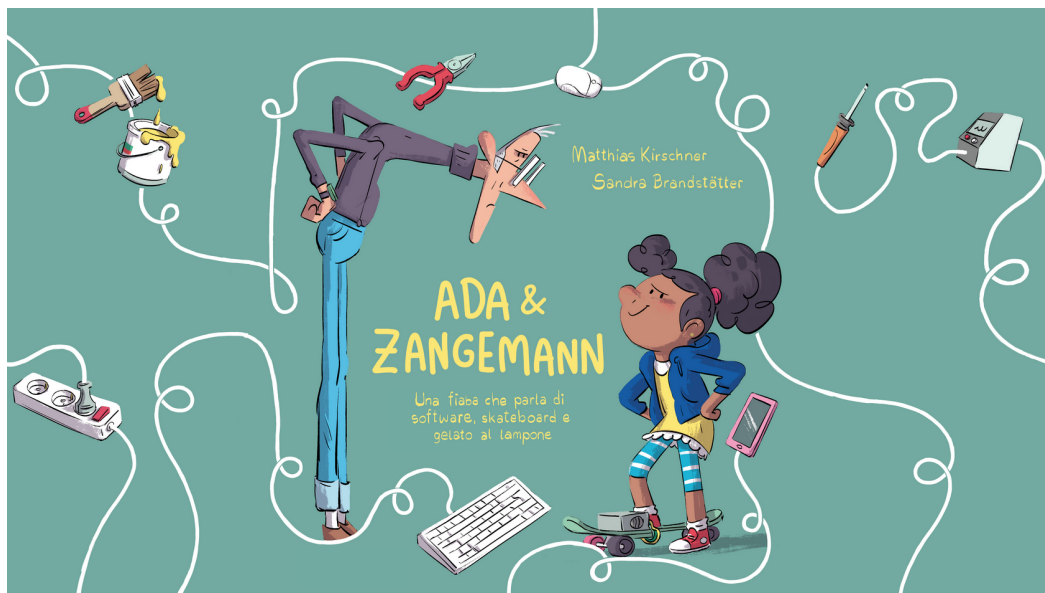


Figura 1 - La copertina della fiaba

Quando il magnate del software proprietario, Zangemann, decide per capriccio di bloccare tutti i dispositivi che controlla, la vita delle persone si ferma. Solo Ada riesce a farli ripartire, perché ha imparato davvero come funzionano: non si è limitata a usare, ma ha compreso, modificato e reso suo il sapere.

In quel momento Ada non è più solo una bambina geniale: rappresenta la potenza educativa del Software Libero, che **trasforma l'utente passivo in protagonista**, l'alunno in **creatore**, il consumatore in **cittadino consapevole**.

La sua storia mostra perché è così importante insegnare il Software Libero a scuola: perché favorisce l'autonomia intellettuale, il pensiero critico e la fiducia nel proprio potere di comprendere e migliorare il mondo digitale. Ada non si limita a riparare le macchine: ripara la libertà.

Favorire l'autonomia significa offrire agli studenti la possibilità di sperimentare, creare e gestire gli strumenti digitali; non utilizzarli in modo passivo, ma sviluppare competenze per scegliere, adattare e, quando necessario, costruire soluzioni più adatte alle proprie esigenze.

Vivere in una società in cui gli strumenti digitali quotidiani sono gestiti da poche grandi aziende è un rischio concreto: significa delegare il controllo delle proprie scelte a soggetti esterni, perdendo progressivamente autonomia e consapevolezza.

La **padronanza tecnica**, il **senso critico** e la **libertà di scelta** diventano allora elementi imprescindibili di una cittadinanza attiva e responsabile - quella stessa cittadinanza che Ada, nella sua fiaba, ci invita a riscoprire attraverso la conoscenza e la condivisione.



Figura 2 - Foto di Giacomo Alessandrini, CC BY-SA 4.0

Crescita del territorio

Formare a scuola una generazione con il Software Libero significa coltivare futuri cittadini e professionisti capaci di **innovare sul territorio**, mettendo le proprie **competenze al servizio della società e del bene comune**. Diversamente dalle grandi multinazionali del software, spesso lontane e difficilmente accessibili, le aziende locali hanno la possibilità di seguire da vicino le necessità delle scuole e della comunità offrendo un supporto immediato, servizi personalizzati e soluzioni adattate a specifiche richieste. Uno dei tanti vantaggi del software libero, infatti, è l'**interoperabilità**, per cui spesso si riescono a far dialogare tra loro nuovi software in aggiunta a quelli esistenti, studiando automazioni e personalizzando il flusso di lavoro.

Il software libero può rendere possibile una **collaborazione diretta tra scuole e imprese del territorio** favorendo lo sviluppo di competenze tecniche locali, la personalizzazione dei servizi e la costruzione di **reti professionali solide e innovative**. In questo modo, la domanda di tecnologia alimenta il tessuto economico locale, stimola la concorrenza e rafforza l'**autonomia digitale della stessa comunità**.

A conferma di tutto questo possiamo menzionare alcuni progetti oggi sotto i riflettori: FUSS, Zorin OS EDU e Ufficio Zero Linux EDU. GNU/Linux (spesso chiamato semplicemente Linux) è un sistema operativo

gratuito e open source, simile a Windows o macOS: è il "cuore" del computer che gestisce file, programmi e connessione internet. A differenza di Windows (di Microsoft) o macOS (di Apple), che sono proprietari e a pagamento, GNU/Linux permette a qualsiasi persona di scaricarlo gratuitamente, modificarlo e condividerlo liberamente, rendendolo ideale per scuole, uffici e utenti attenti alla privacy.



Zorin OS EDU è una distribuzione Linux nata dai fratelli Zorin in Irlanda nel 2009. Nasce per offrire alle scuole una soluzione tecnologica accessibile e potente, che aiuti a superare le barriere tecniche tipiche del passaggio a sistemi open source, specialmente a chi proviene da ambienti Windows o macOS. Grazie a una struttura modulare e personalizzabile, Zorin permette a istituti e aziende locali di adattare la piattaforma alle specifiche esigenze didattiche, integrando software educativo e strumenti per la produttività digitale.

Logo protetto da copyright da Zorin Technology Group Ltd.

Sito web ufficiale: <https://zorin.com/>

Il progetto FUSS (Free Upgrade for a Digitally Sustainable School) nasce nel 2005 nella Provincia autonoma di Bolzano con l'obiettivo di portare il software libero nelle scuole locali. Mantenuto da una comunità di tecnici, insegnanti e referenti tecnici del territorio, è un esempio virtuoso di come un'iniziativa locale possa supportare la digitalizzazione scolastica in modo sostenibile e inclusivo. FUSS promuove il mercato locale coinvolgendo aziende ed esperti del territorio nella manutenzione e nell'assistenza della distribuzione Linux, alimentando così un ecosistema innovativo radicato nella comunità scolastica e industriale locale. Linux (o meglio, GNU/Linux) è un sistema operativo completamente open source e libero.



Logo rilasciato con licenza Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Sito web ufficiale: <https://fuss.bz.it/>



Ufficio Zero Linux EDU è una distribuzione linux italiana, pensata per le scuole, semplice da usare e completamente gratuita. Il progetto promuove la sostenibilità digitale riducendo gli sprechi tecnologici e valorizza il territorio con servizi e supporto dedicati alle scuole italiane. Riconosciuto da realtà del mondo Linux in Italia, Ufficio Zero si evolve continuamente grazie ai suggerimenti di studenti, docenti e tecnici, costruendo così un ecosistema locale di innovazione e collaborazione. In collaborazione con Infomaniak e Devol promuove la 'degoglizzazione', ossia la rinuncia a servizi e prodotti Google dalle attività di tutti i giorni.

Logo rilasciato con licenza Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Sito web ufficiale: <https://www.ufficiozero.org/>

Da dove iniziare?

Il primo passo è la **consapevolezza**: riconoscere che anche nella scelta di un software o di una piattaforma si decide quale idea di società si vuole sostenere.

Il secondo è **sperimentare**: cercare soluzioni libere e open source che rispettino la privacy, l'ambiente e le persone, e usarle nei contesti educativi con spirito critico e curiosità.

Il terzo è **partecipare**: entrare in contatto con le comunità che tengono viva questa visione, come **Italian Linux Society (ILS)**, **Free Software Foundation Europe (FSFE)** o le reti locali di docenti e tecnici che promuovono una didattica sostenibile e autodeterminata. Esistono moltissime altre realtà più o meno informali, focalizzate su temi più specifici, elencarle tutte sarebbe impossibile.

Il Software Libero non è solo un insieme di programmi, ma una palestra di cittadinanza: insegna che la conoscenza cresce condividendola, che la libertà richiede responsabilità e che innovare significa cooperare. Se la scuola è davvero il luogo dove nasce il futuro, allora ogni scelta didattica e tecnologica può e deve contribuire a costruirne uno più libero, aperto e umano.



Figura 3 - Foto di Giacomo Alessandrini, CC BY-SA 4.0



Fabio Lovato

loviuz@linux.it

Sviluppatore, imprenditore e hacker. Classe '86, fondatore della sezione locale di ILS (Italian Linux Society) a Este, in provincia di Padova, e da aprile 2024 direttore di ILS nazionale. Perito informatico, dal 2005 sviluppatore web e appassionato di software libero e GNU/Linux, nel 2008 ha ideato il gestionale OpenSTAManager, un gestionale open source web-based per l'assistenza tecnica e la fatturazione elettronica, in continua evoluzione grazie alla nascita della società DevCode Srl fondata nel 2017, conta ad oggi 6 persone e conferma che offrire prodotti open source, scambiando la conoscenza con la comunità del libero e crescere un'azienda, è possibile. Appassionato anche della decentralizzazione di social network e servizi web, ai diritti digitali, la privacy e la sicurezza informatica.



Marta Andreoli

marta@fsfe.org

Marta Andreoli è coinvolta in diversi progetti legati al Software Libero e Open Source (FOSS) con il ruolo di Project Manager e Community Strategist. Dal 2022 collabora con la Free Software Foundation Europe (FSFE) come Vice Coordinatrice Italia, creando un ponte tra le attività della FSFE a livello europeo e nazionale. Collabora inoltre con ecosistemi dinamici come NOI Techpark, promuovendo comunità collaborative e lo sviluppo di progetti open source. Marta è appassionata di innovazione, sostenibilità e crescita delle comunità digitali e unisce competenze organizzative e relazionali per favorire collaborazione e impatto positivo. Ha anche facilitato workshop e attività formative in diversi settori.

