

L2elle due

Periodico di informazione e formazione per insegnanti di italiano L2 | www.sestanteedizioni.it**N.8 - NOVEMBRE 2023**EDITORIALE / **Roberto Balò**

Tecnologie digitali e italiano L2/LS: sperimentazioni ed esperienze

Alcune fonti indicano che il primo laboratorio linguistico della storia è stato creato nel 1908 all'Università di Grenoble e che lo statunitense Frank C. Chalfant, che aveva studiato nella città francese nell'estate del 1909, ha importato l'idea negli Stati Uniti, istituendo tra il 1911 e il 1912 un *phonetics laboratory* presso la Washington State University. Le testimonianze fotografiche di questo "laboratorio di fonetica" mostrano studentesse e studenti che ascoltano tramite auricolari; il laboratorio dispone anche di un registratore fonografico in modo che gli studenti possano confrontare la loro pronuncia con i modelli di madrelingua¹. La diffusione vera e propria dei *language lab* negli Stati Uniti, tuttavia, avviene a partire dagli anni '40, quando inizia a prendere campo il metodo audio-orale basato su ripetute esercitazioni di ascolto e di conversazione. L'approccio strutturalista sancisce la definitiva fusione delle tecnologie con lo studio delle lingue e al contempo "il passaggio della glottodidattica da insieme di «ricette» per apprendere una lingua a disciplina scientifica"². Da allora in poi qualsiasi apparecchio tecnologico sia risultato utile all'apprendimento della lingua è stato sfruttato per insegnare/apprendere: magnetofoni, mangianastri, registratori a cassette, lettori CD, computer, CD-Rom, videoregistratori, VHS, DVD, lettori MP3, fino ad

arrivare alla rete internet con tutte le sue potenzialità.

Le tecnologie, però, almeno fino a oggi, non sono mai state in grado di dare la possibilità di imparare da soli una lingua: il ruolo dell'insegnante rimane sempre centrale, con le dovute eccezioni, e la sua preparazione teorico-pratica è di cruciale importanza. Negli ultimi vent'anni, specialmente negli ultimi tre, a causa o grazie a problematiche di ordine globale, abbiamo assistito a una vertiginosa crescita della quantità di piattaforme, di

Le tecnologie, fino a oggi, non sono mai state in grado di dare la possibilità di imparare da soli una lingua: il ruolo dell'insegnante rimane sempre centrale.

strumenti e di materiali digitali a disposizione di chi insegna e di chi apprende: di conseguenza le/gli insegnanti si trovano nella posizione di doversi aggiornare continuamente per rimanere al passo con le novità, in modo da sfruttare al meglio tutto ciò che si trova disponibile in rete. Viviamo, quindi, in un momento storico per certi versi pionieristico, in cui si tenta di integrare tutto ciò che il digitale ci offre nella didattica tradizionale, sia essa praticata in presenza che a distanza.

I benefici che apporta la Didattica Digitale Integrata (DDI) sono numerosi e di

grande rilievo per l'acquisizione linguistica: le glottotecnologie infatti aumentano la motivazione, stimolano l'autonomia dell'apprendente, abbattano il filtro affettivo, permettono la personalizzazione (soprattutto nei casi di livelli non omogenei e/o di apprendenti con BES), si adattano ai diversi stili di apprendimento, espandono lo studio nello spazio e nel tempo, rappresentano un appiglio con il reale e rafforzano le competenze digitali. La glottodidattica, come suggerivamo più sopra, ha sempre avuto all'interno del grande campo dell'insegnamento un rapporto privilegiato con la tecnologia e con l'innovazione didattica e per questo sta cercando di aprirsi uno spazio autonomo all'interno della DDI, che per sua stessa natura riguarda l'insegnamento/apprendimento di qualsiasi materia. Per questo motivo è stata teorizzata la cosiddetta Glottodidattica Digitale Integrata (GDI)³ che definisce in modo più dettagliato rispetto alla DDI gli obiettivi che si propone di raggiungere, tra cui, a titolo di esempio, l'integrazione dell'ambiente fisico con l'ambiente digitale al fine di promuovere l'apprendimento attivo della lingua, l'arricchimento e l'ampliamento delle tecniche glottodidattiche digitali, una preparazione specifica dei docenti che permetta di integrare la didattica tradizionale con quella digitale in modo efficace ed equilibrato (con esplicito riferimento al DigCompEdu), infine

1 <https://slcr.wsu.edu/lrc-history/>

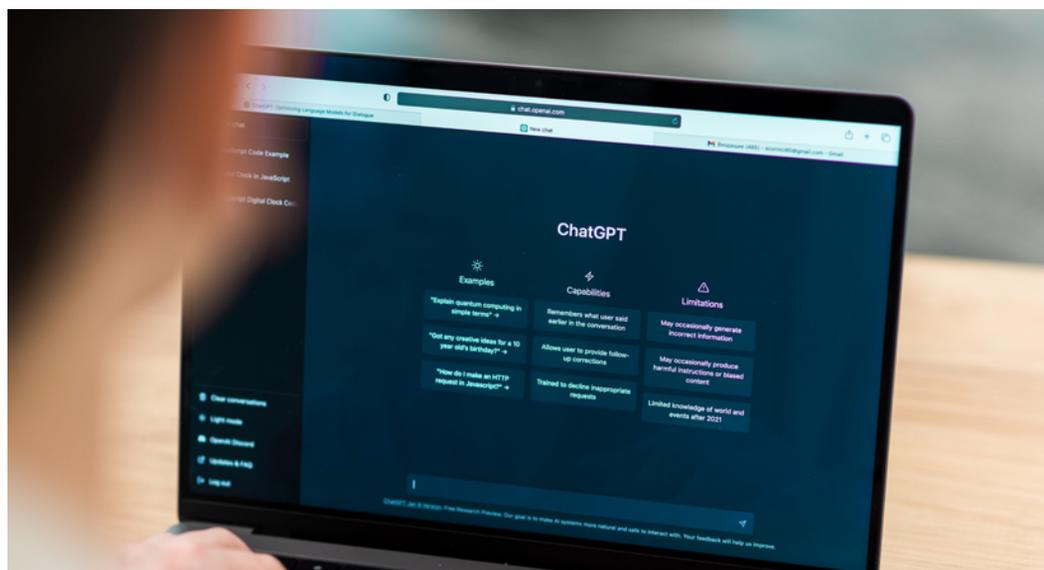
2 <https://www.italy.it/alias/approcci-e-metodi-della-glottodidattica>

3 <https://www.adgblog.it/2023/03/01/glottodidattica-digitale-integrata-una-possibile-definizione-e-due-esempi-operativi/>

la flessibilità e la personalizzazione della progettazione didattica, che deve tenere conto delle esigenze e delle preferenze dell'apprendente, dei contesti di apprendimento, nonché delle risorse disponibili. Dal punto di vista della pratica didattica si possono incontrare numerosi casi di applicazione delle tecniche glottodidattiche digitali sia nell'ambiente scolastico, sia in quello a distanza, che nella formazione dei docenti: alcune di queste pratiche possono anche essere definite all'avanguardia, non essendo ancora state del tutto studiate e valutate in ambito accademico.

In questo numero di *elledue* abbiamo, pertanto, deciso di raccogliere alcune rilevanti esperienze, testimonianza di come le/i docenti stiano sperimentando l'integrazione degli ambienti digitali nella pratica dell'insegnamento dell'italiano L2/LS. I primi tre articoli propongono un approccio teorico-pratico all'uso delle glottotecnologie, in particolare dell'intelligenza artificiale come supporto integrativo alla didattica. Il primo articolo, firmato dal sottoscritto, spiega come utilizzare i *chatbot* di intelligenza artificiale per insegnare/apprendere una lingua e mostra come preparare e didattizzare testi scritti appositamente creati attraverso l'interazione con il modello di IA di ChatGPT e, infine, come adattarli a classi multilivello. Anche l'articolo di Cecilia Pontenani poggia le sue basi sull'utilizzo delle IA: in questo caso, però, si concentra sulla creazione di immagini o illustrazioni personalizzate da utilizzare all'interno di un'unità di lavoro/apprendimento. Chiude la prima parte di questo numero l'articolo di Alan Pona che, nell'ottica della Glottodidattica Digitale Integrata, presenta due unità di lavoro/apprendimento per l'apprendimento/insegnamento dell'inglese e dell'italiano L2 in classi plurali ed eterogenee della scuola secondaria di primo grado.

I successivi articoli che compongono la rivista riportano le esperienze nell'ambito della didattica con il digitale di insegnanti di italiano L2. Giulia Berlato, docente specializzata nell'insegnamento a distanza, condivide con i lettori alcune buone pratiche per la progettazione e re-



alizzazione di lezioni online, riflettendo sulle loro peculiarità e sul loro sviluppo pratico. Chiara Cervoni, amministratrice di uno dei gruppi di Facebook più frequentati da insegnanti di italiano L2/LS, racconta la propria esperienza nella gestione della pagina e degli argomenti di maggiore interesse che vi vengono discussi. Lucia Petrà, prima animatrice

digitale e adesso coordinatrice del primo livello del CPIA di Prato, mostra come il digitale sia stato integrato all'interno dei vari corsi di italiano offerti dal Centro. Infine, Giulia Stefanoni, docente presso la scuola secondaria di primo grado, propone alcune riflessioni sull'uso del digitale nei percorsi di storia e geografia, sottolineandone i pro e i contro.

Italiano L2/LS fai da te
Guida pratica per insegnanti/facilitatori linguistici
Autore: Roberto Balò
Anno: 2020
ISBN: 978-88-6642-352-2
Pagine: 206

Italiano L2/LS digitale
Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza
Autore: Roberto Balò
Anno: 2022
ISBN: 978-618-5554-15-6
Pagine: 224

I chatbot di intelligenza artificiale per creare testi multilivello per l'Italiano L2/LS

di Roberto Balò

L'insegnamento delle lingue ha sempre visto nelle tecnologie un valido ausilio per raggiungere i propri scopi didattici: basti pensare che sino a pochi anni fa qualsiasi manuale era accompagnato da uno o più CD in cui si trovavano le tracce degli ascolti audio o, addirittura, da CD-Rom sui quali erano incise video-lezioni e i primi tentativi, spesso poco riusciti, di esercizi interattivi. Oggi i CD sono diventati obsoleti, tanto che i laptop odierni non sono neppure forniti di un lettore e le risorse audio e video dei corsi sono reperibili solo online. La rapidità con cui la tecnologia si è evoluta può essere spiazzante e restare al passo con le novità non è né semplice né scontato.

La tecnologia offre all'insegnante di italiano L2/LS degli spunti continui: quasi ogni giorno scopriamo nuove applicazioni che non sempre sono direttamente correlate con l'insegnamento delle lingue, ma che possono darci delle idee per poterle adattare a scopo didattico, come nel caso di *Google Lens*, un'applicazione per smartphone nata con finalità non educative, ma facilmente utilizzabile anche per imparare o insegnare una lingua (Balò 2023b).

L'innovazione più eclatante di questi ultimi mesi, che ha suscitato dibattiti e discordie ancora aperti tra sostenitori e oppositori, è l'avvento dei *chatbot* di intelligenza artifi-

ciale, ovvero di software che, una volta addestrati, simulano ed elaborano le conversazioni umane, consentendo agli utenti di interagire con i dispositivi digitali come se stessero comunicando con una persona reale.

Il primo *chatbot* messo a disposizione del pubblico, nel novembre 2022, è stato *ChatGPT* (*Chat Generative Pre-trained Transformer*, traducibile in "trasformatore generativo pre-addestrato"), che come recita Wikipedia, "è un *chatbot* basato su intelligenza artificiale e apprendimento automatico sviluppato da OpenAI specializzato nella conversazione con un utente umano."¹ Successivamente, nell'arco di pochi mesi, gli utenti di internet hanno potuto usufruire di molti altri programmi basati sull'intelligenza artificiale (non solo *chatbot*, ma anche applicazioni per la creazione e modifica di immagini, video, fumetti ecc.) tra cui citiamo, in ordine di apparizione, Bing di Microsoft e Bard di Google. Chi ha già provato a conversare con un *chatbot* sa bene di cosa stiamo parlando: l'interazione che si crea con la macchina può rivelarsi estremamente realistica, tanto da restare meravigliati per alcune risposte ricevute. La differenza tra un motore di ricerca e un *chatbot* è evidente: il primo fornirà solamente una lista di siti internet tra i

quali effettuare una ricerca, mentre il secondo darà delle risposte personalizzate e molto specifiche, soprattutto se la domanda è ben posta e non generica. Infine, ed è forse la caratteristica più rilevante, i *chatbot* ricordano le nostre conversazioni e imparano dalle nostre risposte.

Conversare con un chatbot

Quasi tutti i *chatbot* sono gratuiti, anche se alcuni offrono piani a pagamento per professionisti, e per accedervi è sufficiente registrarsi con il proprio indirizzo email. Una volta effettuato l'accesso, la prima cosa da fare è prendere confidenza con il *chatbot* e iniziare una conversazione ponendo domande di qualsiasi genere, come per esempio di grammatica, di geografia, di storia ecc. Come abbiamo detto in precedenza, le risposte del *chatbot* sono specifiche e più precisa è la domanda, più pertinente sarà la risposta. Il *chatbot* può tuttavia commettere degli errori, anche gravi, come nel caso della conversazione qui di seguito riportata:

Io. Quali sono le preposizioni semplici e quelle articolate?

ChatGPT. Le preposizioni semplici sono preposizioni semplici e brevi come "in", "di", "a", "con", "su", "per", "tra", "fra".
Le preposizioni articolate sono

preposizioni composte da più parole, come "di fronte a", "a causa di", "in mezzo a", "invece di". Queste preposizioni esprimono relazioni spaziali, temporali o semantiche più complesse rispetto alle preposizioni semplici.

Io. Le preposizioni semplici le sai, ma ne manca una, quale?

ChatGPT. Mi dispiace, se ho dimenticato una preposizione semplice importante. Potresti farmi sapere quale preposizione è stata dimenticata in modo che possa correggere la mia risposta? Grazie.

Io. Da.

ChatGPT. Grazie per avermelo fatto notare! "Da" è un'altra preposizione semplice importante. La mia lista completa delle preposizioni semplici sarebbe quindi: "in", "di", "a", "con", "su", "per", "tra", "fra", "da".

Come la maggior parte dei nostri studenti anche ChatGPT non aveva le idee ben chiare sulle preposizioni, né semplici, né articolate!

Oggi, sette mesi dopo la conversazione precedente, ponendo la stessa domanda a ChatGPT,

¹ <https://it.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>, pagina controllata il 04/09/2023.

² Conversazione con ChatGPT del 05/02/2023.

“quali sono le preposizioni semplici e quelle articolate?”, il *chatbot* risponderà correttamente, includendo la preposizione “da” e spiegando in modo chiaro e attraverso alcuni esempi come si formano le preposizioni articolate³. Il *chatbot* ha quindi appreso dall’interazione con l’umano.

I *chatbot* per insegnare/apprendere una lingua

Come abbiamo visto dalla conversazione precedente, possiamo usare i *chatbot* per risolvere dubbi grammaticali, tuttavia se la loro funzione si esaurisse qui non sarebbero poi così utili e potrebbero persino rivelarsi piuttosto inaffidabili: sarebbe meglio, allora, rimettersi a un motore di ricerca e consultare un sito specializzato.

Quali potrebbero essere, quindi, gli usi didattici di un *chatbot*? Non c’è modo migliore per saperlo se non chiederlo direttamente a lui:

Io. Ciao mi fai una descrizione approfondita di come può essere usato ChatGPT per insegnare/apprendere una lingua?

ChatGPT. Sì, certo! ChatGPT può essere utilizzato per insegnare o apprendere una lingua in diversi modi:

1. Conversazione simulata: ChatGPT può essere utilizzato per simulare una conversazione in una lingua specifica, permettendo all’utente di praticare la lingua e migliorare la comprensione e la produzione orale.
2. Correzione grammaticale: ChatGPT può essere utilizzato per correggere l’orto-

3 Conversazione con ChatGPT del 05/09/2023.

grafia, la grammatica e la sintassi di un utente, aiutandolo a migliorare la propria competenza linguistica.

3. Risposte a domande:

ChatGPT può essere utilizzato per rispondere a domande su una lingua specifica, aiutando l’utente a comprendere meglio la lingua e a imparare nuovi vocaboli e concetti.

4. Traduzioni:

ChatGPT può essere utilizzato per fornire traduzioni in tempo reale, aiutando l’utente a comprendere una lingua straniera e a migliorare la propria competenza linguistica.

In generale, l’utilizzo di ChatGPT per l’apprendimento delle lingue può essere molto utile perché fornisce un’esperienza interattiva e personalizzata, permettendo all’utente di praticare e migliorare le proprie abilità linguistiche in modo efficiente e divertente.⁴

La risposta di ChatGPT è abbastanza specifica e dettagliata, tuttavia è incentrata sul punto di vista dell’apprendente, ovvero come può essere utilizzato un *chatbot* da chi impara una lingua. Nell’ambito dell’apprendimento autonomo questi suggerimenti possono risultare molto utili, ma nel contesto classe sembra estremamente difficile, e anche abbastanza inutile, la loro applicazione, se non in casi particolari. ChatGPT non ha, quindi, risposto del tutto alla domanda che gli è stata posta, che includeva anche la parte “come insegnare una lingua”. Reformulando la stessa domanda in altra forma,

4 Conversazione con ChatGPT del 01/02/2023.

ovvero: “Immagina di essere un insegnante di italiano per stranieri: come useresti ChatGPT con i tuoi studenti?”, le risposte sono molto simili, ad eccezione della quarta che recita:

4. Pratica scritta:

Potrei utilizzare ChatGPT per aiutare i miei studenti a migliorare la loro scrittura in italiano, fornendo loro feedback sulla grammatica, la sintassi e il vocabolario.

Anche in questo caso ci troviamo sempre nell’ambito dell’autoapprendimento: lo studente scrive un testo, lo sottopone alla correzione del *chatbot* e riceve un feedback sugli errori commessi, cosa che potrebbe fare, in modo migliore, l’insegnante, valutando su quali errori concentrare la correzione, quali suggerimenti dare e soprattutto quali altre attività di rinforzo potrebbe svolgere l’apprendente.

Il *chatbot*, ancora nel febbraio del 2023, non si era reso conto di avere una grandissima potenzialità, ovvero quella di poter creare dei testi originali già didattizzati e (quasi) pronti per essere usati in classe⁵. Fornendo infatti tutte le indicazioni necessarie (i cosiddetti *prompt*, cioè delle istruzioni), il *chatbot* può elaborare dei veri e propri esercizi di comprensione su testi originali, corredati

5 Il 05/09/2023, rispondendo alla stessa domanda, nel punto 6, ChatGPT inserisce finalmente questa sua caratteristica: “Esercizi di comprensione scritta o orale utilizzando risorse generate da ChatGPT e quindi testare la capacità degli studenti di comprendere il testo o l’audio.” Interessante notare anche che il *chatbot* è passato a usare la prima persona singolare invece della terza.

da domande aperte e chiuse, o addirittura da attività di tipo cloze, utilizzabili all’interno di una UdLA (vd. Pona 2020) o a integrazione di eventuali carenze dei manuali scolastici.

Preparare esercizi originali

Il *chatbot* è uno strumento estremamente versatile e veloce per poter creare del materiale didattico appositamente pensato per i bisogni dei nostri studenti. È molto importante scrivere dei *prompt* precisi: per esempio, se vogliamo che il *chatbot* produca un testo, dovremo inquadrare l’argomento, la lunghezza in parole, indicare alcuni termini specifici, il tempo verbale ecc. Immaginando di voler lavorare su un testo che parli di una gita a Firenze, porremo al *chatbot* una domanda di questo tipo: “Puoi scrivere un testo di circa 150 parole che racconti di una gita fatta da Teresa e Luisella a Firenze lo scorso anno? Descrivi cosa hanno fatto a Firenze, cosa hanno visto, cosa hanno mangiato ecc.”

Il risultato sarà una storia inventata in cui vengono usati i verbi al passato prossimo e all’imperfetto. Il testo non sarà, però, quasi mai quello che ci aspettiamo, pertanto dovremo correggerlo, togliere delle parole magari troppo difficili per il livello a cui ci rivolgiamo e sostituirle con altre più adatte: andrà dunque aggiustato secondo le nostre necessità. A questo punto potremo sottoporre il nuovo testo corretto al *chatbot* e chiedere, per esempio, di trasformarlo in un esercizio di tipo cloze lasciando degli spazi vuoti al posto delle forme verbali al passato prossimo e all’imperfetto, oppure di trasformarlo in un esercizio con risposte a scelta multipla. Sempre partendo dal testo originale potremo chiedere al *chatbot* di

eliminare le preposizioni e di creare una lista a parte tra cui l'apprendente sceglierà quelle corrette: in breve tempo potremo avere a nostra disposizione una grande varietà di attività grammaticali e lessicali a partire da un unico contenuto.

Il *chatbot* può inoltre creare delle tabelle: possiamo per esempio chiedergli di fare una lista dei tipi di caffè che si bevono in Italia (cappuccino, ristretto, macchiato ecc.) con relativa descrizione; una volta controllato che tutto sia a posto e dopo avere eventualmente apportato delle modifiche, facciamoglielo trasformare in una tabella in due colonne: nella prima troveremo i tipi di caffè e nella seconda la loro descrizione; chiediamo infine di scrivere i tipi di caffè in ordine casuale, così da avere già pronto un esercizio di accoppiamento.

È evidente come i *chatbot* ci facciano risparmiare molto tempo nella creazione di questo tipo di attività, tuttavia la loro prerogativa più importante è la possibilità di ricevere in pochi secondi esercizi adatti a livelli diversi di conoscenza della lingua. Se abbiamo una classe con un livello disomogeneo o con studenti con Bisogni Educativi Speciali, potremo chiedere al *chatbot* di prepararci esercizi diversificati per livello di difficoltà.

Esempio di esercizi multilivello con i chatbot

Le attività qui proposte sono state create con l'aiuto dell'intelligenza artificiale di ChatGPT. Partendo da un testo di base, sono stati preparati quattro cloze mirati per livelli che vanno da A1 a C2: ecco com'è stato fatto passo passo⁶.

1. È stato chiesto a ChatGPT di scrivere il resoconto di una sua visita alla Galleria degli Uffizi e alla Galleria dell'Accademia di Firenze usando il **passato prossimo** e l'**imperfetto**. Il testo originale, molto simile a quello che compare nell'attività 3 a pagina 21, si può leggere [qui](#).
2. Dopo avere apportato alcune correzioni al testo elaborato da ChatGPT, è stato riproposto al *chatbot* chiedendo di farne una versione **semplificata** che è possibile leggere, leggermente aggiustata, nell'attività 2, e che prevede l'inserimento dei verbi al passato prossimo e all'imperfetto nelle forme appropriate.
3. Per l'attività 3, ChatGPT ha rielaborato una versione più complessa dell'attività 2, e quindi adatta a livelli B1/B2, che prevede una scelta multipla di verbi al passato prossimo e all'imperfetto.
4. È stata richiesta a ChatGPT una versione ancora più **complessa** dello stesso testo: il risultato, anch'esso leggermente corretto, è quello dell'attività 4. Il linguaggio del quarto testo è molto letterario e a tratti quasi ridicolo: non è detto che gli studenti coglieranno le sottigliezze, ma a un livello C1/C2 è comunque richiesto che si conoscano i diversi stili di scrittura. Per rimanere sempre sui verbi è stato creato un testo bucato sul passato remoto; sarà tuttavia interessante lavorare insieme agli studenti anche sul lessico.
5. L'attività 1, quella maggiormente semplificata, è stata fatta manualmente partendo dal testo dell'attività 2, eliminando tutti i tempi all'imperfetto in

modo da avere un esercizio per un livello A1 pieno.

6. Infine, attraverso l'applicazione *Testo a buchi* di Learningapps, sono state fatte delle versioni interattive di ogni attività.



Conclusioni

La continua e rapidissima evoluzione della tecnologia ha messo a disposizione degli insegnanti di italiano L2/LS i *chatbot*, applicazioni online che permettono di creare in breve tempo testi già didattizzati da poter utilizzare con i propri gruppi-classe. Sebbene l'output dei *chatbot* debba sempre essere sottoposto a un'attenta revisione da parte dell'insegnante, i tempi di preparazione del materiale didattico vengono comunque sensibilmente ridotti. Attraverso indicazioni precise che vengono fornite ai *chatbot*, i cosiddetti *prompt*, è possibile, partendo da uno stesso testo, creare versioni diverse dell'e-

sercizio, in modo da poterle adattare al livello di conoscenza dell'italiano degli studenti: questa prerogativa è molto utile soprattutto nei casi, molto diffusi, di classi con livelli non omogenei o in presenza di studenti con BES. L'intelligenza artificiale, quindi, opportunamente sfruttata a fini didattici, offre sia all'insegnante che all'apprendente delle nuove opportunità, certamente ancora da studiare e valutare con attenzione, ma potenzialmente molto importanti nell'ambito dell'apprendimento delle lingue. Sono sicuramente necessari ulteriori studi e ricerche per migliorare l'accuratezza e la pertinenza degli output dei *chatbot*, tuttavia, anche nelle sue attuali condizioni, l'intelligenza artificiale rappresenta uno strumento prezioso per gli insegnanti di italiano L2/LS, in grado di semplificare e rendere più efficiente il processo di creazione del materiale didattico.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Roberto Balò Laureato in Lettere Moderne (Letteratura francese contemporanea), ha conseguito la certificazione di insegnante di italiano come lingua seconda DILS-PG I e II livello dell'Università per Stranieri di Perugia, insegna italiano come lingua straniera, è esperto in didattica col digitale e tiene corsi di formazione sull'uso delle nuove metodologie e tecnologie nella didattica dell'italiano L2/LS. Dal 1997 è condirettore dell'Accademia del Giglio, scuola di lingua italiana e arte a Firenze e dal 2006 è direttore editoriale di *adgblog.it*, testata giornalistica specializzata in didattica dell'italiano L2/LS. Nel 2020 ha pubblicato con Sestante edizioni, il manuale *Italiano L2/LS fai da te. Guida pratica per insegnanti/facilitatori linguistici* e nel 2022 con Ornimi Editions, *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balò R. (2022), *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*, Atene, Ornimi.
- Balò R. (2023a), "Una visita agli Uffizi e all'Accademia con ChatGPT", *adgblog.it*, 27/02/2023.
- Balò R. (2023b), "Google Lens nella didattica dell'italiano L2/LS", *Lingua in Azione*, N. 1/12 2023: 35-42.
- Peppoloni D. (2021), *Per una didattica digitale delle lingue*, Firenze, Mondadori Education.
- Pona A. (2020), "Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", *elledue* V. 5, N. 2 (2020): 4-8.

⁶ Le presenti attività sono state pubblicate su *adgblog.it*, vd. Balò 2023a.

Come creare immagini con i modelli di Intelligenza Artificiale e come utilizzarle nella didattica dell'Italiano L2/LS

di Cecilia Pontenani

La esigenza di narrare storie mediante le immagini risale ai primordi dell'umanità: chi non ha presente i graffiti colorati, rappresentanti scene di caccia, disegnati migliaia di anni fa sulle pareti delle grotte di Altamira, in Spagna? Forse già allora era presente un intento didattico, magari un modo per insegnare agli altri le tecniche venatorie più produttive. Similmente, quale insegnante, di qualsivoglia materia, potrebbe prescindere dall'uso delle stesse per chiarire ai propri studenti in modo efficace il significato di ciò che sta spiegando? A maggior ragione, se questa o questo insegnante è un docente di Italiano L2/LS: "Soprattutto nei livelli iniziali, sono una delle risorse più ovvie e comuni per insegnare una lingua. Tutti noi siamo molto più sensibili ai segnali visivi rispetto a qualunque altro tipo di segnale e le immagini hanno la capacità immediata di darci non solo messaggi, ma anche di farci provare sensazioni, stati d'animo e sentimenti" (Balò 2020: 167).

Chi, come l'autrice di questo articolo, ha cominciato a insegnare 30 anni fa o più, quando i pochissimi corsi di formazione per i futuri docenti erano volti quasi esclusivamente a preparare il personale all'applicazione del metodo adottato internamente dall'istituto, si ricorda probabilmente ancora di come un libro come

Qui Italia, edito da Le Monnier nel 2003, fosse già un bel salto di qualità rispetto al Katerinov di *La lingua italiana per stranieri* (1973): finalmente immagini esplicative, unite a una grafica più accattivante, accompagnavano i dialoghi e le spiegazioni e favorivano in questo modo una più rapida acquisizione delle parole e delle regole nuove. Ovviamente, questo non era sufficiente e l'insegnante, specialmente se aveva classi di livello A1/A2, doveva industriarsi a reperire materiale utile un po' dappertutto: su altri manuali, sfogliando giornali, impiegando tempo nelle librerie alla ricerca di tabelloni, libri illustrati, flashcards. Tutto poteva servire, a condizione che fosse accompagnato, oltre che da un testo semplice, da immagini.

Immagini la cui facilità di selezione non era proprio scontata, perché bisognava in primo luogo fare attenzione a che non si prestassero a più interpretazioni: questo non solo avrebbe vanificato il lavoro dell'insegnante, ma avrebbe posto lo stesso/la stessa nella posizione di doversi giustificare per la "distrazione". Le immagini da preferire pertanto, soprattutto ai livelli più bassi della conoscenza della lingua L2/LS, sono quelle di tipo denotativo, che cioè abbiano un unico significato e non si connotino di altri particolari che potrebbero complicarne sia l'interpretazione che l'utilizzo

(Sarcoli 2018). Va bene quindi l'immagine di un animale, ma non quella di un fatto storico. Procediamo allora per gradi e lasciamo che le immagini connotative entrino nei livelli più alti, quando è necessario che lo studente/la studentessa cominci a parlare per raccontare. Questo perché, come dice Balò: "un'immagine non è un semplice abbellimento dell'attività che avete preparato, ma un importante punto di partenza per la lezione o addirittura la lezione stessa. Si possono usare nella fase motivazionale delle attività, [...] per aiutare gli studenti a prevedere l'argomento, ma possono avere anche una funzione di comprensione/rinforzo integrativa al testo" (Balò 2020: 174).

Infine, in un'associazione immagine+testo scritto, anche lo scarabocchio alla lavagna di un insegnante non portato per il disegno può servire ad abbassare il filtro affettivo e a divertire il gruppo classe, facendogli così raggiungere il risultato voluto in modo indelebile.

Gli anni sono passati e l'orizzonte che si presenta oggi agli insegnanti è fortunatamente non solo infinitamente più vasto, ma in continua evoluzione: i manuali esistono ancora, certamente, con tutto il loro corredo di esercizi disponibili adesso non più su supporti digitali che necessitavano di spazio fisico per essere conservati,

ma on-line, in quello spazio virtuale che li rende fruibili in ogni luogo e in ogni momento. Secondo chi scrive, benché riconosca ai manuali la funzione un po' di conforto, con la tecnologia oggi a disposizione ogni insegnante dovrebbe essere in grado di comporre il proprio materiale, cucito su misura del gruppo classe o del singolo anche al momento, recuperabile non più tra le centinaia di pagine fisiche "messe da qualche parte, non mi ricordo più dove", rielaborabile e applicabile nuovamente, riciclabile in un circuito virtuoso che non si chiuderà mai.

Parlando di immagini, la situazione si complica un po' rispetto ai testi scritti, che hanno già di per sé tutti quegli elementi che andiamo a cercare. Trovare un'immagine che corrisponda a ciò che ci serve, denotativa o connotativa che sia, non è così facile: a maggior ragione il materiale ce lo dobbiamo fabbricare da noi stessi. A questo proposito, Pederzoli (2016: 75), riferendosi a *L'oggetto della raffigurazione* di Anceschi, suddivide i testi visuali di cui la didattica si serve in due macrocategorie: i documenti diretti e quelli generati, pertanto "all'interno dei primi rientrano quei testi che vengono direttamente estrapolati dal contesto reale o lo riproducono in maniera «fedele»; i secondi, invece, sono frutto di una successiva rielabora-

zione ed interpretazione da parte dell'autore. In ogni caso si tratta sempre e comunque di una visione che il creatore dell'immagine dà alla realtà che lo circonda, cercando di riprodurla secondo la tecnica che egli ritiene più appropriata alla trasmissione del messaggio". L'intelligenza artificiale è una risorsa eccezionale che permette di superare il precedente dualismo attraverso la possibilità di creare immagini assolutamente originali a partire da ciò che si ha in mente, senza avere la necessità di cercarle e/o di rielaborarle. Serviamoci, quindi, di quei modelli di IA che ci permettano di rendere esattamente l'idea che abbiamo, con il minor dispendio possibile di fatica, diamogli un comando e l'IA ci proporrà delle alternative, scegliamo, o chiediamo di continuare a elaborare l'immagine se questa ancora non ci soddisferà pienamente: in poco tempo, quasi giocando, avremo quanto desiderato, confezionato e pronto per l'utilizzo. Il comando, o *prompt* in gergo tecnico, deve essere semplice e coerente per

non confondere l'IA: in pratica, una descrizione testuale chiara e univoca. Può essere breve, per scoprire cosa l'IA ha in serbo per noi, o più lungo e dettagliato se abbiamo bene in mente ciò che vogliamo ottenere. Il programma elaborerà le informazioni che gli abbiamo dato e, dopo una breve attesa, ci proporrà quattro immagini, o, meglio, quattro elaborazioni della stessa con piccole differenze tra loro. Prendiamo quella che più ci piace, se l'IA ha compreso bene il nostro comando, o riproponiamo il comando con alcune variazioni se non siamo soddisfatti, fino a ottenere l'immagine ideale: la qualità grafica è altissima, sebbene perfettibile, e aumenterà ancora in futuro. È interessante vedere come l'IA, soprattutto nelle versioni più recenti, inserisca elementi di corredo di sua iniziativa: ai livelli più alti di conoscenza della lingua che si sta insegnando, questo aspetto rappresenta un'opportunità per aprire spazi infiniti di discussione. Per creare l'immagine che illustra il pre-

sente articolo, per esempio, è stato usato il semplice *prompt* "un pappagallo in classe", non "un pappagallo cenerino in una classe di bambini": la scelta della specie e della classe è dell'IA.

Nella UdLA intitolata *Dov'è il gatto?*, destinata a bambine e bambini di livello A1/A2 della scuola primaria e che ha l'obiettivo dell'apprendimento o di rinforzo delle preposizioni di luogo, semplici o articolate, e dell'introduzione di nuovo lessico, sono state utilizzate delle illustrazioni di gatti create con l'intelligenza artificiale di Pixlr AI generator, una app online accessibile in modo gratuito (almeno per il momento) con qualsiasi browser. Le immagini di Pixlr AI generator non raggiungono, per adesso, il livello di qualità di altre IA (per esempio Dall-E3 o Midjourney o lo stesso Bing Image Creator), tuttavia sono sufficienti per soddisfare le nostre esigenze didattiche. I *prompt* che sono stati usati per creare le illustrazioni sono molto essenziali, per esempio: "un gatto dentro un vaso" o "un gatto al cinema"; in poco tempo si è potuta creare la seguente UdLA:

In conclusione, ancora una volta si sottolinea come le immagini siano uno strumento cruciale nell'insegnamento della lingua italiana come L2/LS. Attraverso il loro impiego gli insegnanti possono agevolare la comprensione, motivare gli studenti e personalizzare l'apprendimento per adattarlo alle diverse esigenze. Oggigiorno i docenti hanno dalla loro parte tecnologie all'avanguardia inimmaginabili fino a poco tempo fa, prima fra tutte l'Intelligenza Artificiale, per creare il proprio materiale didattico. Sebbene l'IA possa intimorire, se si sanno usare le opportunità che questa novità straordinaria offre, gli orizzonti che si aprono davanti sono illimitati. Dal punto di vista dell'insegnante, quindi, il marcato alleggerimento del carico di lavoro, il tempo di preparazione degli esercizi che trascorre in modo divertente, quasi ludico, e il sicuro impatto positivo sulle studentesse e sugli studenti non possono che costituire il migliore incentivo a usare l'IA.

VAI
ALL'UDLA
PAG 23



Immagine creata con Bing Image Creator.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Cecilia Pontenani Laureata in Lingue e letterature straniere moderne presso l'Università di Firenze, dopo alcune esperienze lavorative diverse ha intrapreso la carriera di insegnante di Lingua italiana a stranieri nell'aprile del 1993, presso il Comitato di Firenze della Società Dante Alighieri; in seguito, convinta della sua scelta e innamorata della professione, ha fondato nel 1995 l'Accademia del Giglio, di cui è Direttrice e insegnante di Italiano L2. È redattrice di adgblog.it.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balò R. (2020), *Italiano L2/LS fai da te. Guida pratica per insegnanti/facilitatori linguistici*, Brescia, Sestante.
- Pederzoli M. (2016), "Il materiale visivo nei manuali di italiano L2", *Teaching Italian Language and Culture Annual*, pp. 71-95.
- Sarcoli M. (2018), "Immagini e didattica dell'italiano L2 ad adolescenti stranieri: un equilibrio precario tra denotazione e connotazione", in *Accademia.eu*.

La GDI nella classe plurale: esempi di UdLA bilingui italiano-inglese per la scuola secondaria di primo grado di Alan Pona

Questo articolo presenta due unità di lavoro/apprendimento con struttura tripartita Introduzione - Lavoro sull'input - Conclusione (UdLA, vd. Pona 2020) per l'apprendimento/insegnamento dell'inglese e dell'italiano L2 in classi plurali ed eterogenee della scuola secondaria di primo grado.

Le UdLA sono state sperimentate in sette classi con un alto numero di studenti parlanti italiano L2 (dal livello Pre-A1 al livello B1) e con bisogni educativi speciali e specifici e sono state condotte in presenza attraverso il supporto di PC individuali, la piattaforma Google Classroom¹ e la LIM seguendo la cornice teorica della Glottodidattica Digitale Integrata (GDI, vd. Balò, Pona 2023)².

Le UdLA che seguiranno, che hanno come obiettivo l'apprendimento, il consolidamento e l'ampliamento del lessico del cibo e dei vestiti in inglese e italiano L2, e che hanno una struttura e delle attività molto simili per sviluppare e consolidare competenze digitali specifiche (padronanza nell'uso del programma di scrittura e del traduttore online, ricerca in

rete e inserimento di immagini all'interno di un documento di scrittura) consentono a tutte le alunne e gli alunni di fare un lavoro attivo e approfondito per lo sviluppo di competenze (pluri)linguistiche e permettono pratiche di valorizzazione delle lingue materne e dei sistemi di scrittura altri presenti nelle classi.

I vestiti - Clothes

Introduzione

L'UdLA si apre con un crucipuzzle/word search di contestualizzazione del lessico dei vestiti . Chiediamo alle/agli studenti di trovare le parole all'interno del crucipuzzle individualmente. Terminata l'attività chiamiamo le alunne e gli alunni alla LIM per correggerla e cerchiamo con la classe la traduzione per ogni capo di abbigliamento, utilizzando anche le lingue presenti nella classe per facilitare l'apprendimento lessicale in inglese e italiano L2.

Lavoro sull'input

Su Classroom consegniamo ad ogni studente una copia in Documenti Google dell'attività **Clothes_Come si chiama?** e muovendoci tra i

tavoli di lavoro supportiamo la classe nel lavoro di apprendimento sia linguistico sia digitale suggerendo l'utilizzo del traduttore digitale per le parole che non conosciamo. Terminata l'attività possiamo correggerla in plenaria e/o chiedere alla classe di consegnarla all'interno della piattaforma.

Successivamente consegniamo sulla piattaforma ad ogni studente l'attività in Documenti Google **Clothes_Cerca le immagini** e chiediamo di trovare le immagini relative ad alcune parole inglesi presenti in tabella e poi inserire la giusta traduzione in italiano del capo di abbigliamento ricercato. Terminata l'attività possiamo correggerla in plenaria e/o chiedere alla classe di consegnarla all'interno della piattaforma.

completato e poi incollato sul quaderno.

Cibo e bevande - Food and drinks

Introduzione

Iniziamo l'UdLA su cibo e bevande con un brainstorming per il recupero delle precognoscenze e la creazione alla LIM di una mappa lessicale, facendo attenzione anche a utilizzare le lingue presenti nella classe.

Chiediamo alle/agli studenti di copiare la mappa sul quaderno.

Lavoro sull'input

Su Classroom consegniamo individualmente una copia in Documenti Google dell'attività

VAI
ALL'UDLA
PAG 30



VAI
ALL'UDLA
PAG 36



Conclusione

Concludiamo l'UdLA con una attività ludica, un cruciverba/crossword sui vestiti , per il consolidamento degli apprendimenti dell'unità. L'attività può essere consegnata su Classroom individualmente oppure può essere proposta in plenaria alla LIM oppure il cruciverba può essere consegnato in formato cartaceo,

Food_Come si chiama? e chiediamo di completare la tabella attraverso l'utilizzo del traduttore digitale per le parole che non conosciamo. Terminata l'attività possiamo correggerla in plenaria e/o chiedere alla classe di consegnarla all'interno della piattaforma.

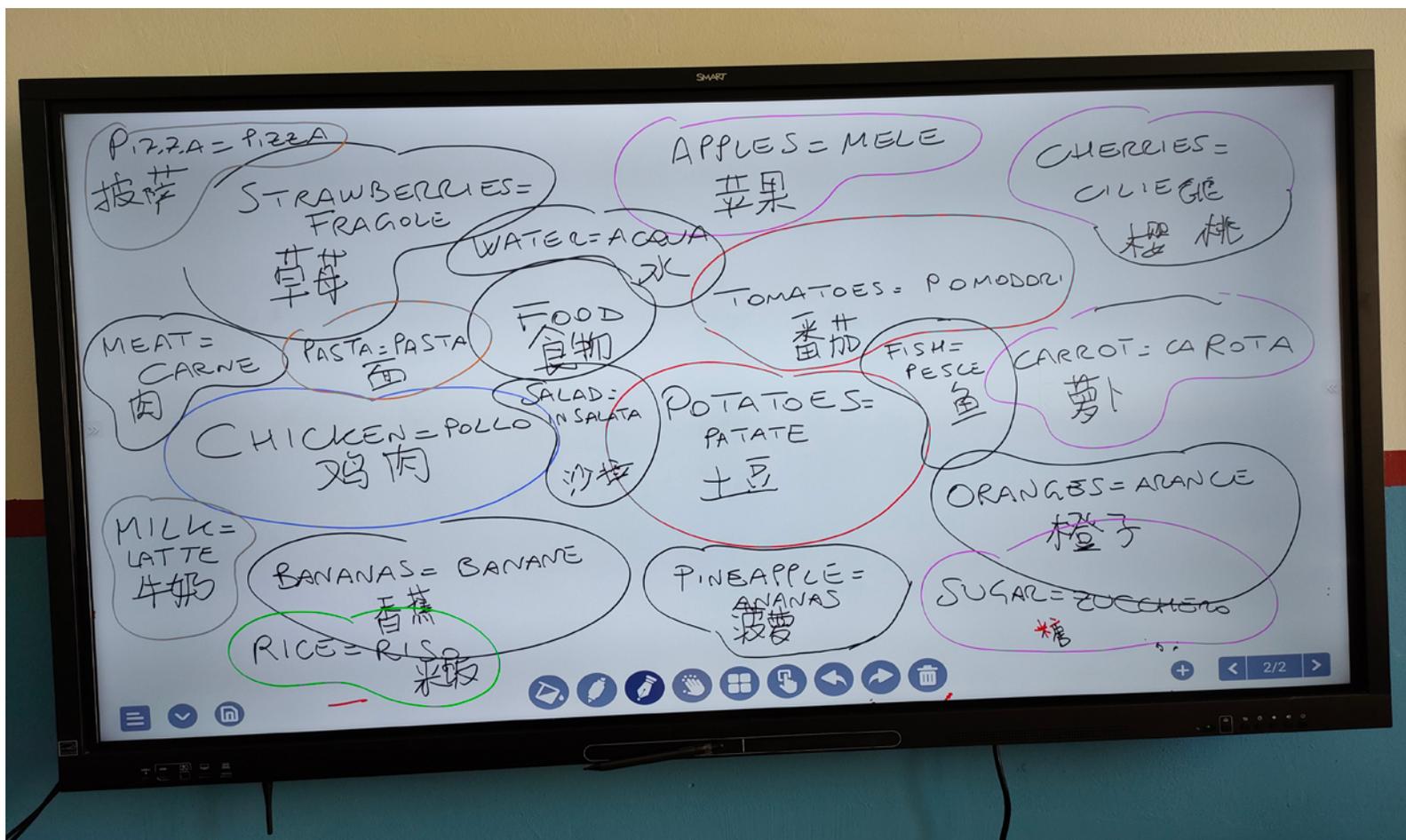
Successivamente consegniamo a ogni studente sulla piattaforma l'attività **Food_Cerca le immagini** e chiediamo di trovare

¹ Per l'utilizzo della piattaforma Google Classroom nella Didattica Digitale Integrata si veda Sannipoli (2020).

² Per una trattazione aggiornata sull'insegnamento dell'italiano L2/LS con il digitale (ma non solo dell'italiano), si veda Balò (2022).

VAI
ALL'UDLA
PAG 26





VAI
ALL'UDLA
PAG 41



le immagini relative ad alcune parole inglesi presenti in tabella e di inserire poi la giusta traduzione dell'alimento ricercato in italiano e in una o più lingue presenti in classe. Le alunne e gli alunni con madrelingua italiana potranno alzarsi dalla propria postazione per farsi aiutare dalle compagne e dai compagni parlanti italiano L2. Terminata l'attività, la correggiamo in plenaria chiedendo alle/agli studenti parlanti italiano L2 di pronunciare le parole nelle loro lingue materne, poi chiediamo alla classe di consegnarla all'interno della piattaforma.

Conclusione

Conclude l'UdLA una serie di attività ludiche online sul cibo

e le bevande in inglese e/o in italiano L2 facilmente reperibili online³. Una parte delle attività possono essere pensate anche per il rinforzo e il consolidamento a casa degli apprendimenti linguistici (in inglese e/o in italiano L2) e digitali.

In questo breve intervento abbiamo mostrato come sia possibile progettare unità digitali bilingui, ricche di stimoli plurilingui, motivanti ed efficaci rivolte a studenti della scuola secondaria di primo grado plurale ed eterogenea.

Il lavoro che abbiamo proposto è stato realizzato in presenza su device individuali: ogni studente aveva a disposizione un PC, entrava nel proprio account gmail della scuola e, quindi, aveva accesso all'aula virtuale di Google

Classroom. Per praticità, in questo articolo abbiamo, però, fornito le schede di lavoro in formato PDF così che si possano anche fotocopiare qualora non ci sia la possibilità di lavorare su device individualmente o la scuola non abbia previsto per le/gli studenti un account gmail etc. Rimangono

tuttavia valide, per una prima implementazione di percorsi didattici in presenza che vogliono integrare il digitale al consueto lavoro sulla carta su quaderni e manuali, le indicazioni di utilizzo della LIM per la creazione di mappe lessicali, di esercizi e di giochi interattivi online.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Alan Pona Dottore di ricerca in Linguistica, ha lavorato negli Stati Uniti come assistente di lingua italiana e da anni si occupa di facilitazione dell'italiano come lingua seconda e di facilitazione degli apprendimenti nella scuola plurilingue. Docente di inglese nella scuola secondaria di primo grado, formatore di docenti ed operatori sui temi della didattica inclusiva e dell'apprendimento/insegnamento dell'italiano, con particolare riferimento alla grammatica valenziale, è autore e curatore di manuali didattici rivolti a studenti parlanti italiano L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balò R. (2022), *Italiano L2/LS digitale. Come usare il digitale per insegnare italiano a stranieri in presenza e a distanza*, Atene, Ormimi.
- Balò R., Pona A. (2023), "Glottodidattica Digitale Integrata: una possibile definizione e due esempi operativi", *adgblog.it*, 01/03/2023.
- Pona A. (2020), "Modelli operativi nella didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera", *elledue* V. 5, N. 2 (2020): 4-8.
- Sannipoli V. (2020), "Fare didattica digitale integrata", *elledue* V. 5, N. 2 (2020): 29-30, 32-36.

³ Si rimanda a Balò (2022) per un approfondimento su come creare esercizi e giochi interattivi online.

Buone pratiche per la progettazione ed esecuzione di una lezione online

di Giulia Berlato

Durante il periodo della pandemia molti di noi si sono trovati a dover forzatamente riconvertire corsi e lezioni in presenza a una modalità online, spesso senza avere a disposizione risorse adeguate a rendere questo passaggio graduale e/o progettarlo prima di trovarsi catapultati nella nuova “realtà virtuale”.

Anche ora che le lezioni in presenza sono riprese, in alcuni casi la modalità online sincrona ha soppiantato alcune classi che prima erano in presenza. Tuttavia questa situazione sembra ancora una volta il prosieguo non pianificato di una circostanza che si è creata in un contesto di necessità, più che il risultato di un progetto che avesse in mente la trasposizione online di una didattica in presenza.

Senza avere le pretese di trattare l'argomento in modo esaustivo e soprattutto con un approfondito supporto teorico, vorrei condividere con voi in forma di spunto e suggerimento per un dialogo condiviso alcune buone pratiche per la progettazione e realizzazione di una lezione online, riflettendo sulle peculiarità e sul suo sviluppo pratico.

Il tema della “lezione online” è di per sé un argomento molto ampio e sfaccettato. Come sappiamo sono diverse le opzioni a disposizione: corsi in modalità *blended*, corsi che si appoggiano a LMS (*Learning Management System*), corsi *self-paced* asincroni ecc. Quello su cui vorrei soffermarmi sono

corsi o lezioni singole, svolte totalmente in modalità online sincrona per gruppi o studenti singoli: mi rendo conto che è una fetta molto piccola di una realtà ben più ampia, ma è quella su cui ho maggiore esperienza e sono sicura che altre colleghe e colleghi possano aiutarmi a costruire un dialogo che abbracci altre situazioni diverse da questa.

La tecnologia è, immancabilmente, il primo tema che si propone quando si pensa a una lezione online, perché l'utilizzo di strumenti informatici è un tassello imprescindibile per ovvie ragioni. Le “buone pratiche” di cui vorrei parlare riguardano: la parsimonia nell'utilizzo degli strumenti tecnologici; l'ubiquità o intercambiabilità delle tecnologie fra didattica in presenza e online; la coerenza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici.

Un concetto che cerco di tenere sempre a mente è quello della “sindrome dell'oggetto luccicante”, ovvero l'attrazione istintiva verso ciò che è nuovo, a prescindere dal suo valore (in questo caso, a prescindere dalle sue caratteristiche tecniche). Nell'ultimo periodo si sono moltiplicati gli strumenti tecnologici a nostra disposizione a tutti i livelli: nuove piattaforme per le videochiamate (Skype, Zoom, Google-Meet...); piattaforme per la creazione di esercizi e materiali (LearningApps, Bookwidgets, Wordwall ecc.); piattaforme più complesse per caricare

interi corsi e materiali (ma qui esco dal tema centrale). È difficile resistere alla tentazione di provare qualcosa di nuovo (anche perché non è detto che non fornisca effettivamente caratteristiche e strumenti che mancano ad altri prodotti, o che sia semplicemente più in linea con le nostre necessità), ma quello che invito a fare è di seguire un approccio quanto più minimalista e parsimonioso possibile.

Questo è il classico caso di “fate quello che dico, non quello che faccio”, ma credo sia un buon consiglio che mi invito per prima a seguire per le seguenti ragioni: nella nostra testa è chiaro come un esercizio vada svolto e quali sono le caratteristiche della piattaforma A rispetto alla B, ma per le/gli apprendenti è uno sforzo ulteriore che esula dal loro obiettivo principale, che è il contenuto dell'esercizio stesso. Faccio un esempio pratico: la piattaforma A salva i risultati dell'esercizio e consente di consultarli in un secondo momento, mentre per conservare la versione corretta dell'esercizio nella piattaforma B si deve fare una cattura dello schermo e salvarla per poter rivedere le proprie risposte e/o le soluzioni. Ora, se questo è il solo discrimine, è facile ricordare la cosa, ma se aggiungiamo la piattaforma C perché lì posso inserire il vocabolario, mentre nella D faccio solo gli esercizi di composizione scritta, ma lo studente si deve registrare e

uso la E... sembra esagerato, ma se conto sulle dita tutte le piattaforme che ho utilizzato, penso di poter facilmente arrivare a metà alfabeto. Al di là della confusione che possiamo creare, credo che anche in questo caso vada applicato lo stesso principio che immagino tutti seguiamo quando si tratta di scegliere i materiali: tanto quanto l'ultima bellissima attività di lessico che abbiamo preparato a partire da una canzone appena uscita a Sanremo non è adatta a tutti i nostri studenti, anche una cosa perfettamente funzionale come una mappa mentale creata sull'apposita piattaforma non è lo strumento migliore per tutti gli apprendenti. Lo studente e le sue esigenze devono essere al centro dell'esperienza educativa e questo riguarda non solo il contenuto, ma anche la forma.

Pochi strumenti, ma affidabili, semplificano il lavoro anche a noi: alzi la mano chi non ha mai perso un'attività perché era in un documento Word del 2016 o nell'app che abbiamo usato molto fra il 2018 e il 2020. Come detto, non è un invito a non sperimentare, anche perché per vari motivi viviamo in un momento in cui le tecnologie stanno conoscendo uno sviluppo e una creatività che promette meraviglie: il mio suggerimento per tutti noi è di scegliere in modo consapevole, ma anche di essere molto selettivi in modo da evitare di complicare la vita a noi e agli studenti.

Per chi di noi si trova nella condizione di tenere lezioni in presenza e anche online, vorrei aprire una piccola parentesi su due concetti che vanno di pari passo: quella che mi piace definire come “ubiquità” di alcuni strumenti tecnologici e l’iper-tecnologizzazione. Alcuni strumenti tecnologici di supporto possono essere utilizzati nella lezione online come in quella in presenza, senza alterare la natura dell’oggetto (esercizio, testo...) che lo strumento supporta, né, talvolta, il supporto tecnologico stesso. Se voglio guardare un video con la classe in presenza devo munirmi di computer e proiettore, mentre sul pc è sufficiente condividere lo schermo; se voglio che gli studenti leggano un testo prima della nostra lezione, posso inviare un PDF che loro possono stampare in modo da usufruirne come preferiscono. In altri casi questa intercambiabilità può risultare complicata e talmente macchinosa da non presentare alcun vantaggio (se voglio far svolgere un esercizio di completamento singolarmente agli studenti è molto più conveniente averlo stampato per gli studenti in presenza e utilizzare un link ad un’applicazione per gli studenti online): talvolta però credo che si tenda a complicare eccessivamente e ad “iper-tecnologizzare” situazioni che potrebbero essere più semplici. Alcune soluzioni che funzionano benissimo nella didattica in presenza possono essere riproposte online, per esempio l’utilizzo di un libro cartaceo (a disposizione di tutti, chiaramente), o di un semplice foglio con delle domande nel caso di una lezione di conversazione. Quello che voglio dire in sostanza è che possiamo aspirare a della semplicità ed economia

anche quando adattiamo materiali e strumenti didattici a una forma di lezione o all’altra, senza che la lezione online debba essere sinonimo di tecnologia e quella in presenza la sua controparte “tradizionale”: possiamo utilizzare supporti molto semplici durante la lezione online e adattare strumenti più tecnologici per la nostra classe in presenza. Semplificare non è facile, specialmente quando abbiamo a disposizione strumenti molto specifici per compiti particolari (per esempio un’app perfetta per le *flashcard* per un esercizio di lessico, o quella piattaforma che simula la slot-machine per inventare situazioni e role-play). Possiamo però darci delle linee guida per quanto riguarda l’utilizzo di strumenti più generalisti: per comodità ne ho scelti tre che sono sufficientemente generici: la lavagna digitale (con controllo o meno da remoto), un documento condiviso (a cui lo studente può accedere durante o dopo la lezione), la chat. Per quanto possibile, ritengo sia importante strutturare questi strumenti e chiarirne l’uso con gli studenti: può sembrare irrilevante decidere cosa scrivere o meno in chat, ma ne può risultare anche qui una dispersione inutile di risorse che complica l’interazione.

Il mio suggerimento è il seguente: per una lezione di gruppo io solitamente utilizzo la lavagna come una “normale” lavagna, ma inserisco solo gli elementi che fanno parte del “cuore” del tema che stiamo svolgendo (es. “la coniugazione del condizionale presente” o “gli oggetti della camera da letto”): eventuali domande, correzioni, eccetera trovano posto nella chat, in modo che

al termine della sessione la lavagna risulti un ambiente coerente e relativamente ordinato, mentre dalla chat si possono recuperare le informazioni più specifiche che spesso riguardano i singoli studenti.

Vorrei concludere con un’ultima riflessione riguardo a quanto detto: non considero questi principi di coerenza ed essenzialità (volendo riassumere con queste due parole) un ostacolo ad altre buone, anzi ottime pratiche, che noi insegnanti già coltiviamo spesso con entusiasmo e spontaneamente. Parlo dell’apprendimento, dello scambio di idee e della sperimentazione: questi elementi sono passaggi che vedo come separati e paralleli all’esperienza di quella che è “la lezione online”, riflessioni ed esperimenti che possiamo condurre prima, o anche durante, una classe, ma tenendo a mente che l’esperienza formativa (il più possibile chiara, organizzata ed efficace) è l’obiettivo principale. Senza concederci di provare a utilizzare quell’applicazione nuova per giocare all’impiccato con gli studenti, sarà difficile capire se funzioni o meno come ce l’aspettiamo, ma invito tutti (me stessa *in primis*, come già detto) a non trasformare il momento della lezione in un continuo *beta-testing* delle nostre risorse. Non sempre è possibile avere momenti separati in cui si sperimenta, magari con l’aiuto di colleghi disponibili o di familiari messi all’angolo, la nuova attività prima di proporla agli studenti, per cui anche qui

un paio di raccomandazioni per tutti, frutto dell’esperienza.

1. Fare il correttore delle proprie bozze: sì, è ovvio, uno rilegge quello che scrive, ma sappiamo tutti che una lettura in più scova sempre nuovi errori. Anche se non abbiamo il tempo materiale di fare un vero e proprio test realistico, impiegare qualche minuto per rileggere, possibilmente a distanza di qualche tempo, quello che abbiamo scritto, aiuta a snellire i refusi, se non a eliminarli del tutto.
2. Testare le cose nuove... con studenti “vecchi”: le lezioni con studenti nuovi presentano già sufficienti incognite, senza aggiungere il brivido dell’inatteso dal punto di vista tecnologico.
3. Avere un piano B: la brutta copia dell’esercizio interattivo sul condizionale non ha tutte le immagini carine e i colori e i titoli centrati... ma se la piattaforma che abbiamo scelto per l’esercizio non funziona, un documento con i classici buchi da riempire può salvarci da un completo disastro. Tenete presente anche che ci sono studenti che preferiranno sempre la copia “documento classico da scaricare in PDF” e avere una copia di lavoro a disposizione non solo ci consente di avere una rete di salvataggio, ma ha anche il vantaggio di offrire all’apprendente la possibilità di scegliere lo strumento più appropriato.

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Giulia Berlato è un’insegnante di italiano per stranieri. Dopo il Master nel 2013 si è dedicata all’insegnamento, alternando esperienze nella scuola superiore a lezioni di italiano. Durante gli ultimi anni si è dedicata alla didattica online e alla creazione di materiali didattici in autonomia o in collaborazione con altre scuole e docenti, specializzandosi in particolare nell’italiano aziendale.

Insegnanti di italiano L2/LS: uno spazio di sperimentazione e confronto su Facebook

di Chiara Cervoni

Il gruppo Facebook *Insegnanti di italiano L2/LS* è nato nel 2012 grazie alla preziosa collaborazione della docente e amica Annalisa Di Salvatore. Avvertivamo la necessità di confrontarci con le colleghe e i colleghi insegnanti, così abbiamo pensato di creare un luogo, sulla nota piattaforma social, in cui potersi esprimere, dare e ricevere consigli didattici e che fosse all'insegna della condivisione, con una gestione dinamica e interattiva. Non sempre il gruppo è stato monitorato con la dovuta attenzione, ma negli ultimi anni, grazie anche alla collaborazione attiva di alcuni membri, la qualità degli interventi è molto migliorata.

Il gruppo conta oggi oltre sedicimila iscritti: alcuni sono docenti esperti, altri neofiti, altri ancora sono autori di manuali o collaboratori di case editrici. Le regole sono poche: il rispetto della buona educazione al fine di garantire un confronto civile e la partecipazione attiva di tutti ed evitare la pubblicazione di contenuti fuori tema, spam, promozione di altre pagine, contenuti illegali e messaggi pubblicitari, sia sulla bacheca che nei commenti.

Qualunque membro può pubblicare post di qualsiasi tipo senza attendere l'approvazione da parte degli amministratori: è possibile infatti postare offerte di lavoro, richieste di consigli didattici, compravendita di materiale didattico ed è persino am-

messa la pubblicità di corsi di formazione o di altro tipo purché inerenti all'ambito dell'italiano L2/LS. Esiste solo un rigido divieto che ha fatto e fa discutere: non si possono condividere né scambiare PDF. Molti ritengono questa presa di posizione anacronistica, ma gli amministratori pensano, invece, che sia una forma di rispetto verso i tanti autori e autrici di manuali che spesso, tra l'altro, fanno parte del gruppo. È sufficiente navigare su internet per trovare molti libri già pronti da scaricare: almeno nel gruppo cerchiamo di tutelare il diritto d'autore.

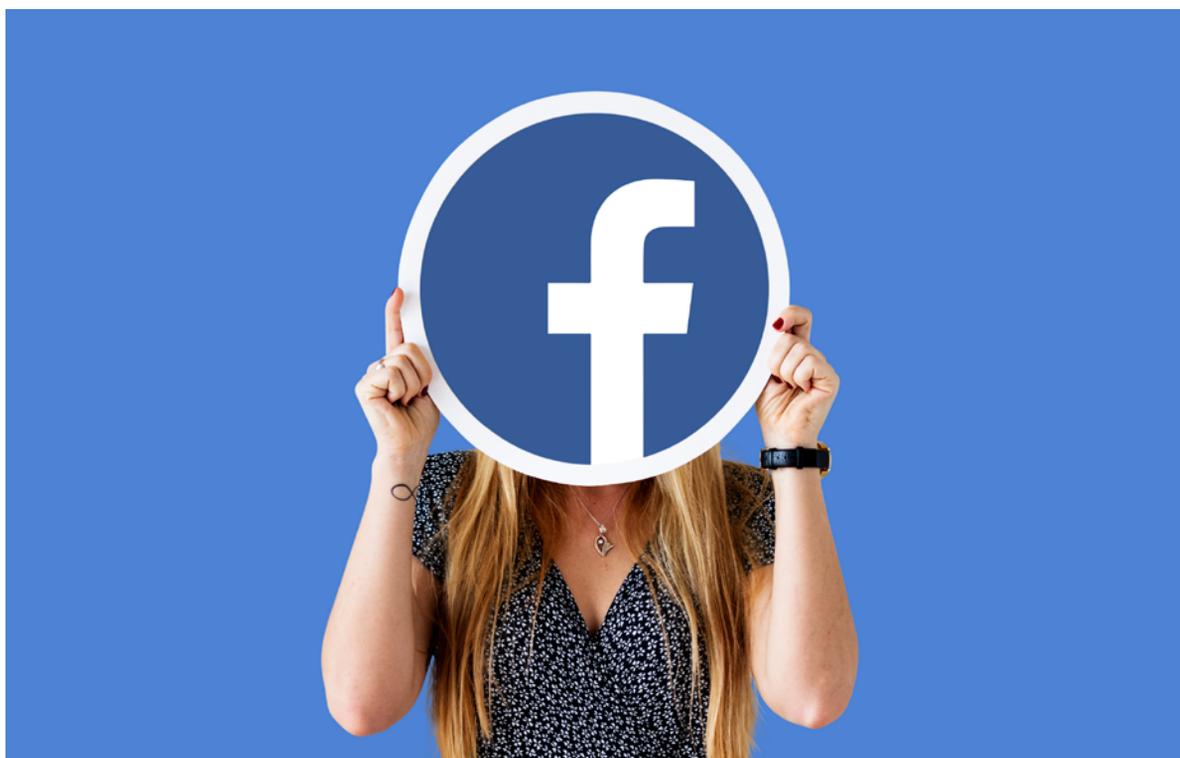
La fase più complessa, ma forse anche la più attiva vissuta dal gruppo, è stata sicuramente quella dello scoppio della pandemia: quasi tutti gli insegnanti si sono trovati improv-

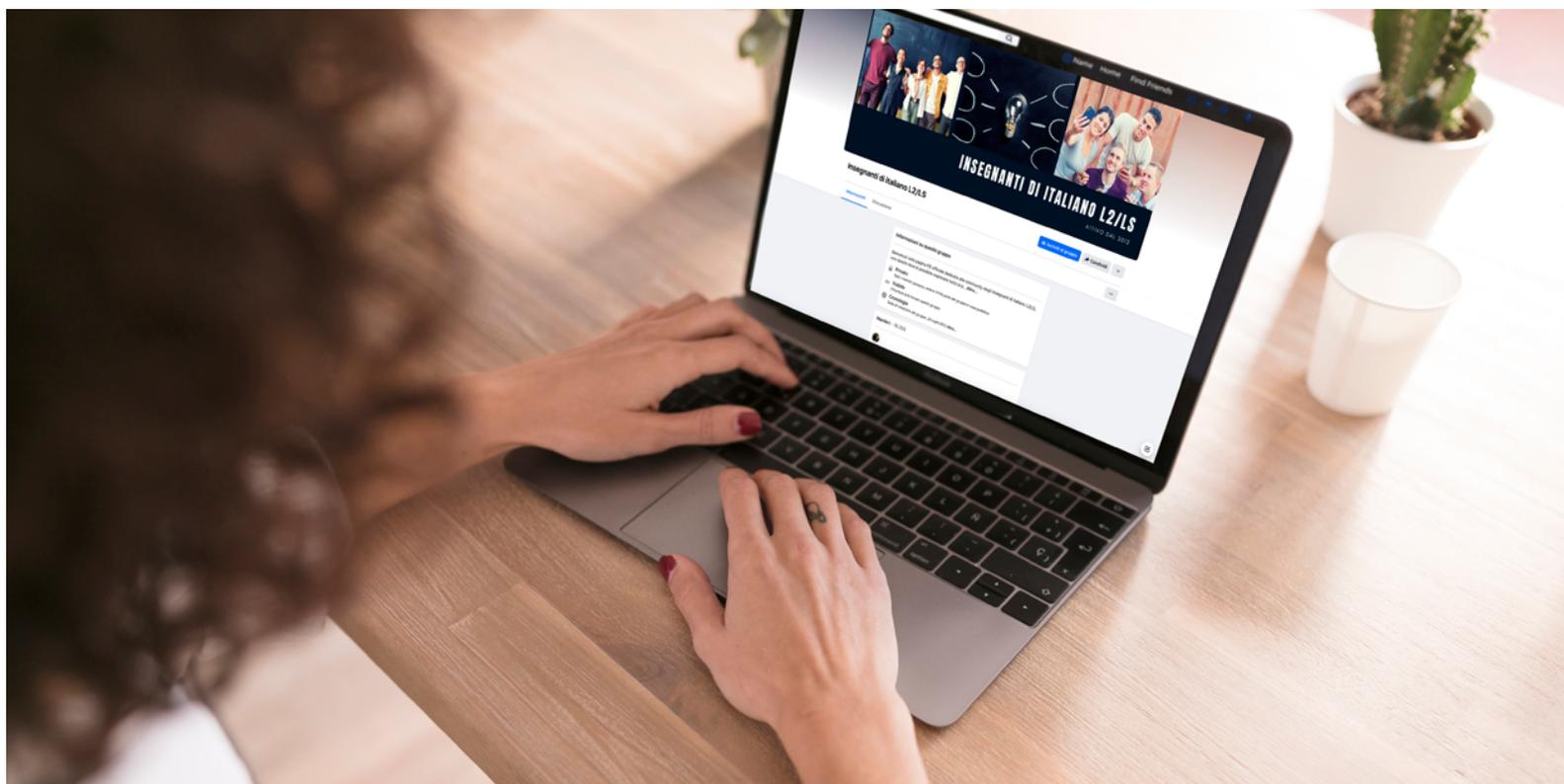
visamente a dover fare lezione online avendo poche conoscenze in merito. Il confronto è stato indispensabile: quali piattaforme utilizzare? Come assegnare i compiti? Come monitorare i progressi delle e degli apprendenti? Quali materiali proporre? Queste sono state le domande più frequenti a cui abbiamo cercato di dare una risposta, tutte e tutti insieme, con pazienza, fiducia e spirito di ricerca. Giorno dopo giorno sono state suggerite delle soluzioni e ancora oggi ci si avvale di quanto emerso.

I post più frequenti riguardano la formazione docenti, i manuali da utilizzare in classe, la ricerca di lavoro, la gestione delle lezioni online, ma anche la condivisione di esperienze vissute e di materiali creati *ad hoc* per i diversi

profili di apprendenti. Con il passare degli anni, si è notato che le richieste di iscrizione sono aumentate, così come la curiosità verso il mondo dell'italiano L2/LS. Si percepisce, infatti, fortemente l'esigenza di formarsi in maniera adeguata e di offrire una didattica di qualità. Le strade da percorrere sono differenti e tutte molte valide, l'importante è che si sia disposti a mettersi in gioco, a crescere e a migliorare senza dare per scontato di conoscere ogni cosa, con l'animo di chi si avvia verso un viaggio che ogni giorno riserva sorprese sia positive che negative.

Ultimamente si sta provando a introdurre alcune novità come, per esempio, dei webinar a tema: è stato, quindi, creato un sondaggio per verificare l'interesse degli utenti e la parte-





cipazione è stata numerosa ed entusiasta. Questo ci fa riflettere sul fatto che, nonostante in rete ci siano molte iniziative simili, si avverte una forte esigenza di confronto e scambio e si cercano maggiori spazi in cui poter esprimere i propri dubbi o ascoltare le esperienze di chi già lavora sul campo da tempo. L'organizzazione di tali incontri va valutata da tanti punti di vista: gli esperti di cui avvalersi, la formula e la durata ideale e gli eventuali costi di preparazione. Sarebbe sicuramente un modo per rendere ancor più coeso il gruppo e per creare ponti tra diverse realtà.

Dai molti post pubblicati sul gruppo si rilevano fondamentalmente due tendenze: da una parte coloro che offrono la loro collaborazione e attenzione per aiutare le colleghe e i colleghi e attivare un proficuo scambio, dall'altra coloro che, un po' pigramente, cercano soluzioni rapide per una lezione che, magari, devono svolgere il giorno stesso. Ci si amareggia, a volte, di fronte alla mancanza di creatività,

del coraggio di osare, della voglia di sperimentare. Chi non lo fa perde molto: la bellezza e l'unicità del lavoro dell'insegnante che non può essere mai lo stesso, ma che ogni volta si ricrea magicamente adattandosi alle situazioni più disparate, a strade mai percorse prima.

Amministrare un gruppo di insegnanti su Facebook significa, per quanto mi riguarda, assumersene la responsabilità in prima persona. Ciò comporta una particolare attenzione ai contenuti che vengono pubblicati e alle risposte che vengono date. Si dovrebbe tendere a fornire informazioni neutre, *super partes*. Questo è un compito complesso dato che da un lato si vuole trasmettere la propria esperienza, ma dall'altro sembra si voglia suggerire un determinato percorso piuttosto che un altro.

In conclusione posso dire che gestire un gruppo di insegnanti è sicuramente un'esperienza positiva che mi ha permesso e mi permette di

confrontarmi quotidianamente con docenti provenienti da tutto il mondo. Sono riuscita a creare nuovi legami e quello che mi sorprende è lo spirito collaborativo, cosa non così scontata nei luoghi di lavoro, specialmente al livello accademico. Mi sembra che su questa pagina non sia così, ma anzi si cerchi di trovare insieme le soluzioni migliori. Ci sono, ovviamente, delle situazioni in cui sono costretta a moderare, a intervenire o, purtroppo, a rimuovere chi non rispetta le comuni regole della buona educazione. Perché il gruppo ha tanto successo? Credo sia perché è molto attivo e, a

differenza di altri (ce ne sono almeno altri tre o quattro basati sullo stesso tema), c'è molta partecipazione. Vorrei, infine, dedicare due righe a tutti coloro che non sanno se intraprendere questo lavoro, a coloro che vorrebbero lasciarlo e a coloro che l'hanno già fatto: l'insegnamento dell'italiano come lingua non materna è un mestiere che si fa per passione, che richiede pazienza, determinazione, flessibilità e voglia di apprendere. A volte è faticoso e necessita di tanta energia, ma come dice Confucio: *fai quello che ami e non lavorerai un solo giorno nella tua vita.*

BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Chiara Cervoni Insegnante di italiano a stranieri, somministratrice CILS e CELI e formatrice docenti presso il Centro Linguistico Italiano Dante Alighieri di Roma, dal 2002. Laureata in Lettere, ha conseguito il Master ITALS e la DITALS di II livello. Negli anni ha approfondito la didattica rivolta a diversi profili di apprendenti: religiosi, immigrati, sinofoni e studenti Erasmus presso l'Università per Stranieri di Siena e l'Università degli studi di Roma Tre.

Dal 2008 al 2014 ha collaborato con la Caritas di Roma, specializzandosi nella didattica agli immigrati e svolgendo un'attività di alfabetizzazione primaria e funzionale. È autrice con Dora Gatti del volume *Test di preparazione al Celi 5* edito da Ornimi Editions. Dal 2012 è amministratrice del gruppo Facebook *Insegnanti di italiano L2/LS*.

Cpia 1 di Prato: buone pratiche di didattica digitale di Lucia Petrà

Il Centro Provinciale Istruzione Adulti (Cpia) è la “scuola per tutti” i cittadini con età maggiore di 16 anni che vengono accolti al fine di seguire percorsi che vanno dall’alfabetizzazione, alla certificazione A2 di italiano L2, al conseguimento del titolo conclusivo del primo ciclo (classi del primo livello), fino a percorsi formativi organizzati in sinergia con Istituti di secondo grado, Enti del territorio e Agenzie esterne, sempre con la tenace convinzione che l’apprendimento della lingua non deve essere un singolo episodio formativo ma il primo passo di un percorso di *lifelong learning*.

Un’altra premessa è necessaria per inquadrare l’uso della didattica digitale all’interno dei percorsi di istruzione per adulti e giovani adulti, ovvero che fin dalla riforma del DPR 263/2012¹ si è vista l’introduzione di un’importante innovazione: garantire ai discenti la possibilità della fruizione a distanza (FAD) di parte del percorso formativo “in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo”.

1 Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell’assetto organizzativo didattico dei Centri d’istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133.

Possiamo dunque affermare che nei Cpia d’Italia l’esigenza di attivare nei docenti competenze e strumenti per progettare e realizzare contenuti e attività didattiche digitali condivisibili attraverso piattaforme dedicate, si è presentata in anticipo rispetto all’emergenza Coronavirus del 2020 e alla necessaria elaborazione del Piano per la Didattica Digitale Integrata²; questo ha fatto emergere, come dato diffuso, un “analfabetismo digitale” tra gli studenti, legato sia allo svantaggio socio-economico-

2 Decreto Ministeriale n. 89 del 7 agosto 2020 recante “Adozione delle Linee Guida sulla Didattica digitale integrata”.

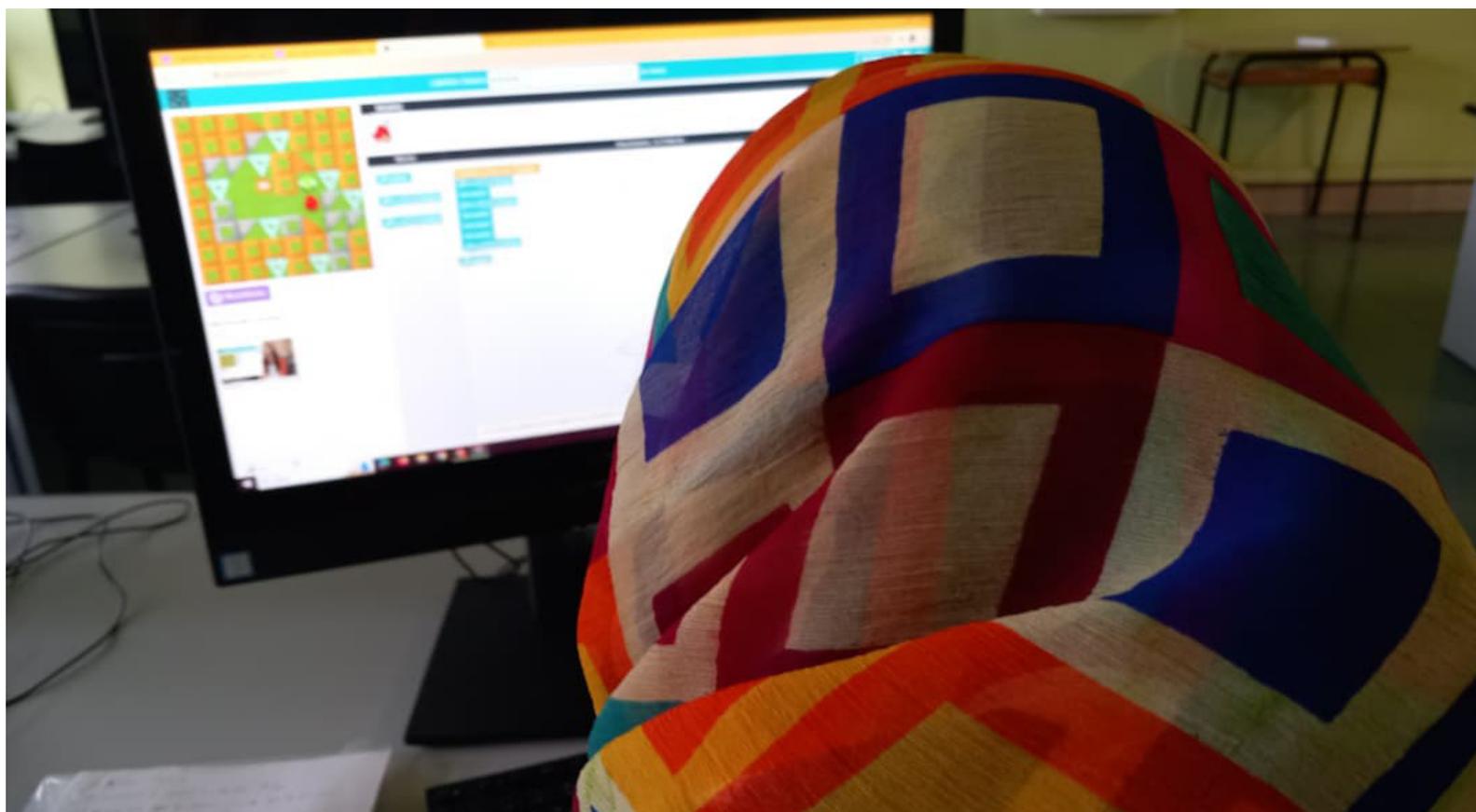
culturale, che alla disparità di genere.

Consideriamo che la composizione di una “classe tipo” di un primo livello in un qualsiasi Cpia è molto eterogenea per età, paesi di provenienza, lingue parlate ed esperienze formative formali e informali: per esempio non è raro trovare all’interno dello stesso gruppo sia adulti non italofoni con percorsi di scuola superiore o universitari, che studenti sedicenni (in forte aumento), molti dei quali italiani, che non hanno ancora completato il percorso di scuola dell’obbligo. Sia questi giovani, generalmente molto abili nell’utilizzare lo smartphone quale mezzo fondamentale per mantenere i rapporti con amici e famiglia, condividere video di Youtube o postare su TikTok o Instagram, tradurre nella propria lingua madre, che donne o uomini anagraficamente più vecchi, raramente hanno utilizzato un semplice software di scrittura o usato altri tipi di *devices*.

In relazione a tutto ciò, non potendo dare per scontate competenze digitali adeguate a intraprendere il percorso verso la licenza media, nella nostra scuola, al Cpia di Prato³, si è organizzato un laboratorio di “accoglienza digitale” per rendere tutti fin da subito autonomi nell’accedere alla posta elettronica istituzionale, di cui ognuno è dotato, nell’utilizzare la piattaforma Classroom (per



3 <https://www.cpiaprato.edu.it/>



usufruire del materiale didattico, seguire lezioni e svolgere compiti) e il registro on line Sogi (su cui controllare il proprio percorso); l'obiettivo è che tutti raggiungano un condiviso livello di base, senza lasciare indietro nessuno, perché quello dei nostri studenti è un "viaggio formativo", che non riguarda solamente l'apprendere una nuova lingua e i contenuti delle diverse discipline da essa veicolati, ma anche l'utilizzo consapevole dei dispositivi digitali (TIC): tutto questo è fondamentale per l'acquisizione di ulteriori competenze che contribuiscano a non essere discriminati nell'accedere a opportunità educative e lavorative. In effetti molti dei nostri studenti, per molteplici motivazioni, sono in cerca di impiego o desiderano proseguire gli studi ed è di fondamentale importanza poter costruire competenze che siano anche orientative e aiutino nel proprio progetto di vita. Iniziando il percorso didattico, per quanto detto, un'ac-

cortezza da parte dei docenti è quella di favorire, in prima battuta, attività digitali di *brainstorming* e conoscenza del gruppo classe che prevedano l'uso del proprio smartphone (BYOD), perché questo permette di coinvolgere il maggior numero di discenti senza creare ansia da "prestazione digitale" o legata alle abilità linguistiche e imparare in un ambiente di apprendimento confortevole: rispondere a un quiz di Kahoot o di Wordwall dal proprio telefono è cosa semplice, coinvolgente e non richiede un'esposizione troppo impattante.

Per facilitare i docenti in questa e altre sfide, l'Animatore Digitale e il Team per l'innovazione hanno elaborato un **contenitore**⁴ di risorse

4 <https://padlet.com/lpetra70/creativita-digitale-p7yysmm65jn57gj>

digitali (bacheca Padlet), con i rispettivi tutorial, suddivise per tematiche, che possono sia supportare che "ispirare" percorsi di didattica sia a distanza che in presenza; questo semplice strumento di diffusione di buone pratiche e di sapere digitale tra i docenti è in continuo divenire e in implementazione.

Dal punto di vista dello studente del primo livello, siamo consapevoli che il Cpia debba essere un luogo di "possibilità" ed è quindi importante poter condividere un ambiente di apprendimento che dia l'opportunità di utilizzare notebook, mouse, cuffie, connessione di rete, stampante e stampante 3d; nel Cpia di Prato, grazie ai fondi ricevuti durante l'emergenza, siamo dotati di due carrelli multimediali con circa cinquanta tra notebook e tablet. In que-

sto modo, ogni qualvolta lo si desidera, l'aula si trasforma in un vero laboratorio dove svolgere attività diversificate, stimolanti e inclusive che permettono la creazione di percorsi di apprendimento il più possibile individualizzati e allo stesso tempo favoriscono l'apprendimento cooperativo e lo sviluppo di capacità di *problem solving*. Esercizi per autovalutare il proprio apprendimento, *gaming*, scrittura collaborativa su file condivisi, *debate*, *problem solving*, sono solo alcune delle attività che normalmente vengono proposte utilizzando app e software gratuiti come Padlet, LearningApps, WordWall, Code.org.

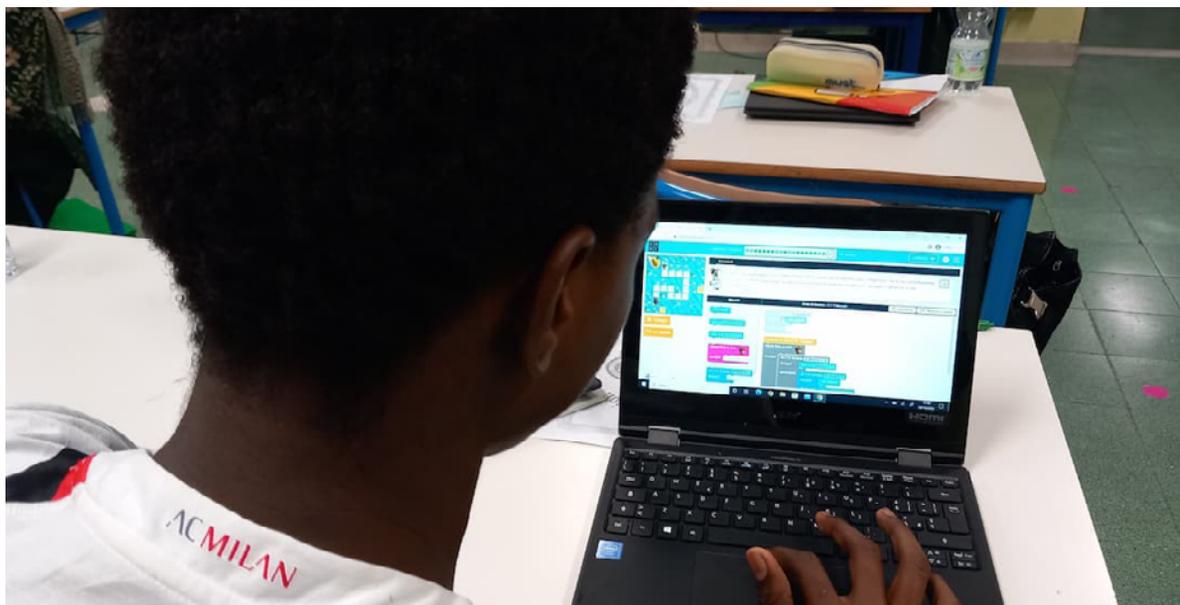
Una piccola riflessione merita lo strumento web gratuito Canva. Questa piattaforma di grafica, flessibile e poliedrica, ormai adottata da molti docenti della nostra scuola, permette di elaborare risorse didattiche, come video e presentazioni, molto accattivanti; l'archivio di immagini e



foto di cui è dotata supporta le possibilità di rielaborazione dei contenuti disciplinari da veicolare ottenendo una maggior efficacia comunicativa con tutti gli studenti, in particolar modo quelli non italofoni.

L'aspetto ancor più interessante emerge quando ad usare questo strumento sono gli studenti stessi. Essendo molto intuitivo non sono richieste particolari competenze in programmi di videoscrittura e grafica, né linguistiche, e fin da subito si ottengono risultati apprezzabili. Questo aspetto è molto importante: la soddisfazione di realizzare in autonomia un elaborato, per la restituzione di un compito o addirittura per l'esame finale, che sia non solo corretto ma esteticamente bello e personalizzato, contribuisce a nutrire l'autostima che spesso, per varie vicissitudini, legate a pregressi insuccessi scolastici o altri aspetti della vita, è stata messa a dura prova. Non solo, Canva dispone di una grande varietà di modelli preimpostati e modificabili secondo le proprie esigenze e con l'aiuto dei docenti, in un'ottica di educazione alla cittadinanza, ogni studente riesce ad elaborare il proprio Curriculum Vitae, una lettera di presentazione oppure, aspetto più frivolo ma psicologicamente non meno importante, un biglietto di auguri o un post: si va dunque oltre il mero compito di realtà, verso la ricerca di soluzioni, condivise con i compagni e con i docenti, a problemi reali.

Mi piace terminare illustrando un percorso interdisciplinare e trasversale il cui risultato è stato presentato durante l'ottava Giornata Regionale



dell'apprendimento digitale⁵ svoltasi a Prato: il progetto "Noi siamo memoria". L'obiettivo principale è stato quello di riconoscersi quali cittadini appartenenti a una società globale dove è elemento importantissimo riflettere sulle modalità di trasmissione della memoria individuale e collettiva.

Abbiamo ritenuto che lo strumento digitale più adeguato fosse la piattaforma gratuita Genially. Dopo una fase di conoscenza della tematica "**pietra d'inciampo**"⁶ attraverso un *brainstorming* con materiale digitale elaborato dai docenti di storia e tecnologia, condiviso sulla piattaforma Classroom, è stata effettuata un'uscita sul territorio presso il Museo della Deportazione di Figline⁷; successivamente si sono creati gruppi di lavoro e, in modalità di *cooperative learning*, con assegnazione di ruoli precisi e distinti e utilizzando

5 <https://apprendimentodigitale.po-net.prato.it/pagina86.html>

6 https://it.wikipedia.org/wiki/Pietre_d%27inciampo_in_Toscana#Prato

7 <http://www.museodelladeportazione.it/>

una pagina di testo di Google Workspace, ogni gruppo ha "adottato" e approfondito una storia legata a quel simbolo, procedendo poi alla traduzione dei testi descrittivi nella propria lingua madre.

Sull'*immagine jpg* della città sono stati posizionati elementi interattivi a cui associare testo, audio e immagini; ogni gruppo in sinergia con gli altri, con i quali sono state decise le linee guida grafiche

del progetto, ha inserito il proprio lavoro: il risultato è stato una mappa digitale⁸ interattiva e condivisibile, dove

8 <https://view.genial.ly/63f3cdf741418a001071e204/interactive-content-pietre-dinciampo-cpia-1-prato>

sono state localizzate alcune delle pietre d'inciampo presenti nella città di Prato, "lette e raccontate" in lingua italiana e nelle diverse lingue presenti nei gruppi classe. È già prevista un'implementazione del numero di pietre coinvolgendo altri alunni, nuovi iscritti, che daranno il loro personale apporto al progetto.

L'esperienza concreta ha contribuito a sviluppare abilità e conoscenze in ogni studente; l'approccio di grande valorizzazione del singolo individuo, delle sue capacità e diversità culturali, ha consentito di lavorare in un clima stimolante in cui tutti sono stati attori principali e le loro lingue madri protagoniste, e di consegnare non un semplice compito all'insegnante, ma un risultato tangibile a tutta la comunità.



BIOGRAFIA PROFESSIONALE

Lucia Petrà Nasce nel 1970 e si laurea in architettura a Firenze con una tesi in arte dei giardini. Inizia a insegnare nel 2007 come docente di tecnologia nella scuola secondaria di primo grado. Di ruolo dal 2014, nel 2018 completa il percorso di formatore nel "Piano di ricerca e formazione per una didattica innovativa in ambito scientifico e tecnologico nella scuola secondaria di primo grado". Ricopre per molti anni il ruolo di animatrice digitale e referente bullismo e cyberbullismo; contestualmente partecipa come esperta e come tutor a numerosi progetti PON legati all'innovazione digitale e percorsi STEAM, inoltre si occupa della progettazione e realizzazione di atelier creativi per una didattica laboratoriale. Dal 2022 insegna presso il Cpia 1 di Prato, dove ricopre il ruolo di coordinatrice del primo livello promuovendo percorsi di didattica attiva e tecniche didattiche di *problem solving*.

Riflessioni sul digitale nei percorsi di storia e geografia nella scuola secondaria di primo grado

di Giulia Stefanoni

Insegnno ormai da qualche anno alla secondaria di primo grado, e lo scorso anno sono stata assegnata a una scuola che, alla luce del Decreto Ministeriale n. 237 del 30.07.2021 – Autorizzazione del progetto di sperimentazione di un corso di scuola secondaria di primo grado ispirato ai principi del metodo Montessori, è oggetto di questa sperimentazione.

Allo stato attuale la metodologia Montessori risulta ben strutturata nella scuola dell'infanzia e nella primaria, mentre nella secondaria è ancora un processo in fieri. Da subito ho constatato che il metodo Montessori potrebbe essere una valida risposta agli studenti e alle studentesse che alla primaria hanno incontrato delle difficoltà, sia alla luce di diagnosi cognitive più o meno gravi, che DSA. Dalla mia esperienza di lavoro con gli apprendenti bilingui emergenti, ho notato che questa tipologia di sperimentazione potrebbe essere una proposta valida anche per gli studenti con BES, che faticano, a causa di molteplici fattori, nell'apprendimento dell'italiano. La metodologia montessoriana prevede che i tempi di lavoro siano calibrati su ogni singola persona (o su ogni gruppo di lavoro), mentre l'insegnante propone attività e poi lascia che gli studenti si attivino lavorando ognuno secondo i propri ritmi: questo fa sì che,

attraverso l'osservazione, si riescano a cogliere le peculiarità di ognuno e ognuna, e a proporre lavori mirati su ogni singolo componente del gruppo classe. Durante l'anno scolastico ho visto come apprendere un metodo "per fare" potesse creare maggiori competenze rispetto a lezioni volte all'apprendimento dei soli contenuti. Molto tempo viene lasciato agli studenti affinché, attraverso un piano di lavoro creato dall'insegnante, da soli ricerchino informazioni e provino a elaborarle, a renderle proprie, non solo attraverso lo studio, ma anche attraverso la creazione di prodotti sia manuali (modellini etc.), che giochi (quiz, giochi da tavolo, cruciverba), che creazioni più artistiche (fumetti). I piani di lavoro (che si possono utilizzare anche al di fuori del metodo Montessori, e che personalmente inizierò a proporre a scuola durante le ore di geografia in seconda) sono delle scansioni temporali di attività, letture ed esercizi, che gli studenti devono portare avanti in autonomia. A ogni discente viene consegnata una fotocopia che elenca le varie attività che occorre portare a termine in merito a un dato argomento: io personalmente divido le attività fra quelle fondamentali e quelle di approfondimento. Sta poi a ciascuno studente o studentessa procedere in maniera consecutiva, rispettando le pro-

prie tempistiche. L'obiettivo, accanto alla conoscenza dei contenuti, è quello di rendere gli apprendenti autonomi nel lavoro e consapevoli del loro percorso e della qualità del lavoro svolto in classe (a questo scopo vengono proposti molti momenti di autovalutazione). Durante la lezione l'insegnante quindi dispone il materiale e svolge il ruolo di facilitatore/facilitatrice degli apprendimenti quando uno studente ritiene di aver bisogno della sua mediazione. È chiaro che questo è un progetto a lungo termine e che la gestione dell'autonomia è un processo dove ogni componente della classe ha un proprio percorso personale. Grazie all'utilizzo dei piani di lavoro, lavorando con studenti e studentesse che hanno bisogno di tempi più distesi, l'insegnante può, di volta in volta, modulare gli obiettivi, scegliere materiali differenti (brani, pagine del libro, video etc) nell'ottica della personalizzazione. L'idea inoltre di proporre delle attività di elaborazione personale che non siano solamente scritte od orali è stimolante e dà l'opportunità di valorizzare le competenze manuali e la fantasia di ogni studente. Propongo la costruzione di modellini, la creazione di giochi da tavolo o *escape room* per la classe, la creazione di un video, la teatralizzazione, la creazione di un fumetto... sono attività coinvolgenti e che nel-

la presentazione creano un bel clima classe e valorizzano tutti i componenti.

Accanto ad attività individuali se ne possono proporre altre da svolgere in piccoli gruppi, come l'ATTIVITÀ *Bergamo fascista e antifascista*. L'obiettivo di questo piano di lavoro, che si compone di tre fasi consequenziali, è quello di far sì che gli studenti si confrontino con l'analisi delle varie tipologie di documenti storici e sappiano riconoscere le peculiarità. Per ogni documento presentato si richiede che gli studenti utilizzino un tablet o un laptop per reperire delle informazioni o analizzare alcuni documenti multimediali. Sicuramente, rispetto alle classiche lezioni frontali, il tempo speso è maggiore; tuttavia gli studenti sono da subito attivi e apprendono facendo, confrontandosi prima con i componenti del piccolo gruppo e, successivamente, con la classe. Analizzando le richieste che necessitavano dell'utilizzo di uno strumento digitale, ho notato che alcune funzioni erano facilmente svolte dagli studenti, altre invece avevano bisogno dell'aiuto di un compagno/a o dell'insegnante.

La classe è divisa in gruppi di massimo tre studenti e ogni gruppo ha a disposizione un tablet. Propongo alla classe due differenti percorsi, uno basato sulla Resistenza a Ber-

gamo, e il secondo sulla figura di Gaetano Donizetti. Volevo che avessero a che fare con luoghi e personaggi che fossero significativi per il territorio dove vivono e accessibili anche durante un'uscita sul territorio. Purtroppo l'uscita sul territorio non si è potuta fare perché i costi degli spostamenti (noleggio di un autobus) ormai sono proibitivi per moltissime scuole e l'opzione di prendere un autobus di linea non è stata approvata per ragioni di sicurezza e logistiche (come fare se non c'è spazio per tutti sull'autobus?).

In questa attività il tablet doveva essere utilizzato per:

- reperire informazioni (sia guidate, ovvero con link a siti e pagine specifici, sia in autonomia, con l'insegnante che forniva una piccola lista di siti utili allo scopo);
- visionare immagini;
- utilizzare app di localizzazione e creare percorsi (es. Google Maps);
- visionare documenti video;
- svolgere un piccolo test finale creato con Google Moduli, con domande chiuse e aperte.

Agli studenti, durante i giorni precedenti, nelle ore di tecnologia, era stato insegnato, tablet alla mano, ad accedere al proprio account scolastico, a gestire la posta personale e Google Classroom (funzioni già conosciute ed utilizzate da alcuni).

Nello specifico gli studenti si sono mostrati competenti (e quindi già abituati a svolgere queste operazioni):

- riconoscere una parte del documento come link, sapere come comportarsi per aprirlo;

- saper consultare un PDF o una pagina web, navigando in altre pagine e sapendo tornare indietro nella navigazione;
- saper aprire un file video, regolarne il volume, stoppare la traccia, farla riprendere, cercare un punto preciso in base a un riferimento temporale dato, visionarla più volte.

Il gruppo classe invece non era sempre competente nel rispondere alle seguenti richieste:

- saper accedere al proprio account scolastico;
- saper scaricare da Google Classroom un documento di testo;
- saper comprendere dove ricercare il documento scaricato;
- saper ricercare attraverso parole chiave pertinenti alcuni monumenti storici.

Infine ho notato che, quando i ragazzi e le ragazze dovevano svolgere alcuni compiti (come controlli o verifiche), erano molto distratti dall'utilizzo degli strumenti digitali. Le risposte aperte erano molto laconiche e non ben strutturate dal punto di vista morfosintattico e, inoltre, alunne e alunni si sentivano insicuri nell'utilizzo del tablet o del computer: per esempio, chiedevano costante supporto nell'utilizzo di un questionario di Google distraendosi notevolmente rispetto al rendimento globale della prova.

Da questa piccola esperienza ho capito come spesso si ritengano i ragazzi in ingresso alla secondaria di primo grado più competenti nell'utilizzo di supporti digitali di quanto effettivamente lo siano. Al-

cuni ragazzi già possedevano da qualche anno un cellulare personale, pochi un account su un social, tutti sapevano come fare una foto o un video (ma non tutti come condividerla). I ragazzi sanno bene come digitare un messaggio utilizzando la tastiera dello smartphone, ma restano spiazzati quando devono utilizzare la tastiera del computer o del tablet: procedono ricercando di volta in volta la singola lettera e così facendo spesso commettono errori o si dimenticano ciò che devono digitare. Mi chiedo se quindi sia il luogo e il tempo della scuola secondaria di primo grado quello che insegnerà ai ragazzi un approccio alla comunicazione digitale e all'uso più "formale" degli strumenti (file di testo, presentazioni, creazione di PDF, archiviazione dei file e loro condivisione, utilizzo delle mail in maniera accurata), abilità che il mondo di adulti che popola la scuola ha appreso ben prima di accedere al mondo dei social (di cui i ragazzi sono, in uscita dalla secondaria di primo grado, abbastanza competenti). Ma come insegnare queste competenze agli studenti e alle studentesse? Ritengo che non abbia senso delegare ad un solo insegnante o ad una sola materia (tecnologia o informatica) questo obiettivo, ma, come insegnanti, dobbiamo in ogni disciplina promuovere l'apprendimento di queste competenze tra gli studenti, includendo all'interno delle nostre lezioni un uso attivo delle nuove tecnologie, quindi non solo l'insegnante che se ne serve, ma che propone attività in classe che ne contemplino l'uso. Una mia ingenuità è stata sicuramente di ipotizzare che i miei studenti e le mie studentesse, se si mostravano abili

nell'uso di alcune funzioni e alcuni supporti digitali, conoscessero anche gli altri. Il mio avvicinamento agli strumenti digitali e alle applicazioni ha seguito un ordine cronologico (dal computer con i vari sistemi di memorie esterne, a internet, per arrivare in età adulta ai supporti come smartphone e tablet e, infine, ai social) e ho erroneamente traslato questa idea di avvicinamento al digitale ai miei studenti. I ragazzi di oggi hanno percorsi di apprendimento delle funzioni dei supporti digitali differenti dagli insegnanti: questa consapevolezza deve guidarci nel saper proporre loro attività che non diano per scontate o già acquisite alcune capacità di utilizzo degli strumenti informatici. Molti degli insegnanti hanno avuto un apprendimento delle funzioni digitali cronologiche rispetto alla loro comparsa: frequentemente le generazioni di adulti nati fino agli anni '80 hanno imparato a mandare una mail ben prima di scattare una foto con lo smartphone e hanno conosciuto prima la tastiera "che si usa con due mani" e solo successivamente quella *touch screen* del cellulare. I nostri studenti al contrario hanno percorsi di avvicinamento all'utilizzo del digitale totalmente differenti: per esempio, per loro le fotografie sono anzitutto esperienze digitali, come la musica e i film. Mettere al centro la loro esperienza di questo mondo, che a noi pare recente, ma che per loro è l'unica esperienza che abbiano mai avuto, potrebbe essere la prima riflessione che dovremmo condividere fra insegnanti e dalla quale partire per comprendere quali competenze digitali sono utili e per promuovere efficaci percorsi di apprendimento.

Attività didattiche e approfondimenti

Una visita agli Uffizi e all'Accademia con chatGPT

Quattro cloze mirati per livelli da A1 a C2 creati con l'aiuto dell'intelligenza artificiale

ATTIVITÀ 1 Vai alla [versione interattiva](#) di questa attività.



Testo facile A1. Inserisci nel testo i seguenti verbi al passato prossimo:

Ho aspettato • Ho camminato • ho mangiato • Ho passato • ho visitato • ho visto • sono andato • sono entrato

Sono andato a Firenze per visitare due musei famosi. La mattina _____ la Galleria degli Uffizi. _____ per mezz'ora in fila con altri turisti. Quando _____ nella galleria _____ per la prima volta i quadri di Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli. _____ molto tempo a guardare le opere d'arte.

A pranzo _____ un panino e poi sono andato alla Galleria dell'Accademia. Ho visto il David di Michelangelo che è molto grande. _____ intorno alla scultura per osservare ogni dettaglio. Poi _____ nella sala successiva dove ci sono i Prigioni.

ATTIVITÀ 2 Vai alla [versione interattiva](#) di questa attività.



Testo facile A2. Inserisci nel testo i seguenti verbi al passato prossimo e all'imperfetto indicativo:

aveva • camminavo • Ho aspettato • Ho passato • ho visitato • osservavo • sono entrato • sono passato • vedevo • volevo

Sono andato a Firenze per vedere due musei famosi. La mattina _____ la Galleria degli Uffizi. Era la prima volta che _____ i dipinti di Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli dal vivo. Ogni dipinto _____ una storia speciale e mi piacevano i colori e i dettagli. _____ molto tempo a guardare i dipinti.

Dopo pranzo sono andato alla Galleria dell'Accademia perché _____ vedere il David e i Prigioni di Michelangelo. _____ mezz'ora in fila e poi _____. Il David è molto grande e maestoso. Mentre _____ intorno alla scultura e _____ ogni dettaglio. Poi _____ nella sala successiva dove ci sono i bellissimi Prigioni.

ATTIVITÀ 3



Vai alla [versione interattiva](#) di questa attività.

Testo medio B1/B2. Passato prossimo e imperfetto: scegli il verbo corretto da inserire negli spazi bianchi.

- c'era/c'erano/c'è stato/ci sono stati
- ci andavo/ci andava/ci sono andato/ci vado
- aspettavo/aspettava/ho aspettato/sono aspettato
- ci ho sentito/ci sentivano/mi sentiva/mi sono sentito
- aveva/avevano/è avuto/hanno avuto
- Hanno trascorso/Ho trascorso/Trascorreva/Trascorro
- mi avvicinavo/mi avvicinavano/mi ho avvicinato/mi sono avvicinato
- È saputo/Ho saputo/Sapeva/Sapevo
- entrava/entravo/ho entrato/sono entrato
- ci siamo diretti/mi ho diretto/mi sono diretto/mi sono dirigiuto

Qualche settimana fa sono andato a Firenze a visitare due dei più famosi musei della città. Era una domenica di gennaio quindi non (1) _____ molti turisti. La mattina ho deciso di visitare la Galleria degli Uffizi. Era la prima volta che (2) _____ . Arrivato alla galleria, mi sono accodato alla fila di turisti che attendevano per entrare. Mentre (3) _____ , guardavo affascinato le bellissime architetture che circondavano la galleria.

Finalmente, entrato nella galleria, (4) _____ come se fossi stato trasportato indietro nel tempo. Era come se gli artisti del Rinascimento fossero ancora lì, circondati dai loro capolavori. Ho visitato diverse sale, ammirando i quadri di Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli. Ogni dipinto (5) _____ una storia unica da raccontare e mi sono sentito rapito dalla bellezza dei colori e dei dettagli.

(6) _____ ore a passeggiare tra le sale della galleria: era difficile credere che queste opere d'arte fossero state create tanto tempo fa. Mentre (7) _____ alla fine della visita, ero triste di lasciare questo luogo così affascinante. (8) _____ che avrei ricordato questa esperienza per sempre.

Dopo pranzo sono andato alla Galleria dell'Accademia. Dopo circa mezz'ora di fila (9) _____ nella galleria e ho visto subito il David. Era imponente e maestoso, e mi sono sentito piccolo davanti a quest'opera d'arte. Ho camminato intorno alla scultura, ammirando ogni dettaglio e ogni curva del marmo. Poi, (10) _____ verso la sala successiva, dove erano esposte le statue dei Prigioni. È difficile credere che questi capolavori siano stati creati tanto tempo fa.

ATTIVITÀ 4



Vai alla [versione interattiva](#) di questa attività.

Testo difficile B2/C1/C2. Coniuga i verbi tra parentesi al passato remoto.

In un'alquanto remota epoca, durante una domenica del mese di gennaio, (recarmi) _____ nella città di Firenze per una visita presso alcuni dei musei più prestigiosi. La mia prima destinazione (essere) _____ la Galleria degli Uffizi, dove (unirmi) _____ a una processione di turisti in attesa di accedere. Mentre mi collocavo in fila, (lasciarmi) _____ rapire dalla bellezza delle architetture che circondavano la galleria.

Una volta all'interno, (sentirmi) _____ trasportato indietro nel tempo, circondato dai capolavori degli artisti del Rinascimento, tra cui opere di Leonardo da Vinci, Michelangelo e Botticelli. Ogni singolo dipinto possedeva una propria storia, incantandomi con la maestosità dei colori e la sofisticatezza dei dettagli. (Trascorrere) _____ ore a passeggiare tra le sale, lasciandomi catturare dalla bellezza di ogni singola opera.

Successivamente, preso un pasto, (dirigermi) _____ verso la Galleria dell'Accademia, dove avevo la possibilità di ammirare alcune delle più famose creazioni di Michelangelo, tra cui il David e i Prigioni. Dopo un'attesa di mezz'ora, finalmente (accedere) _____ all'interno, dove fui colpito dalla magnificenza del David, la cui imponenza (lasciarmi) _____ privo di parole. (Proseguire) _____ la visita, lasciandomi affascinare dalla bellezza dei Prigioni, difficilmente credibili come creazioni di un così remoto passato. La mia visita alla Galleria dell'Accademia fu altrettanto indimenticabile quanto la precedente alla Galleria degli Uffizi.

Dov'è il gatto? Preposizioni e lessico

Un facile esercizio con le immagini per il livello A1 su preposizioni e lessico con i gatti come protagonisti.

Inserisci nella frase accanto all'immagine le seguenti preposizioni:

accanto al al con lo dentro il dietro l'	in nella sotto il sul sulla
--	---



Il gatto è _____ cinema.

I gatti sono _____ tetto.



Il gatto è _____ al pappagallo.

Il gatto è _____ giardino.



Il gatto è _____ albero.



Il gatto è _____ zaino



Il gatto è _____ vaso.



Il gatto è _____ barca.



Il gatto è _____ scarpa.



Il gatto è _____ letto.

Esercizi interattivi: 1. Trova le coppie



2. Flash cards



INTRODUZIONE

Pack your bag.



S	S	B	T	S	R	E	S	U	O	R	T	T	T
N	A	L	T	I	E	S	U	O	L	B	O	S	R
A	N	A	E	O	E	M	S	K	I	R	T	H	A
E	D	Z	R	J	B	B	A	G	P	B	T	O	C
J	A	E	S	R	S	T	A	S	A	A	S	E	K
D	L	R	E	R	P	S	P	P	H	A	E	S	S
I	S	L	A	J	A	O	H	N	L	R	V	T	U
B	L	N	A	B	L	I	E	O	S	B	O	R	I
A	R	A	K	F	E	I	N	S	R	E	L	I	T
M	H	I	P	E	D	L	O	C	C	T	G	H	A
I	S	I	E	O	Z	L	T	E	O	A	S	S	T
P	L	R	O	F	S	R	E	N	I	A	R	T	S
F	S	H	S	U	S	A	F	N	L	E	T	F	O
F	D	L	S	O	C	K	S	J	U	M	P	E	R

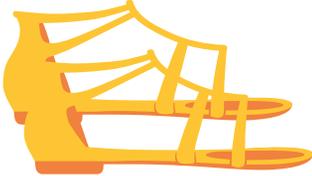
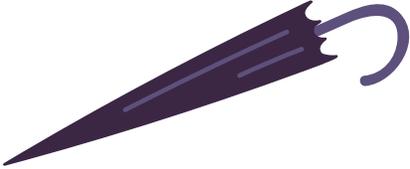
Blazer • Raincoat • Flip-Flops • Umbrella • Skirt • Belt • Gloves • Tie • Shoes • Socks • Shorts • T-Shirt • Tracksuit • Hat • Briefs • Sandals • Trousers • Jumper • Bag • Jeans • Hoodie • Blouse • Trainers • Scarf

LAVORO SULL'INPUT

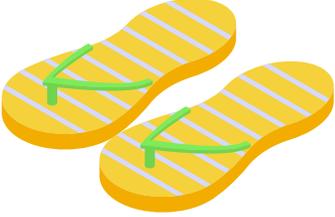
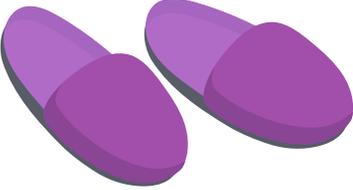
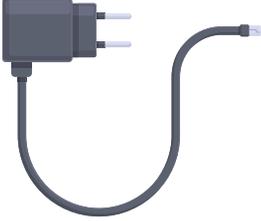
Clothes_Come si chiama

Attività. Scrivi il nome dell'oggetto o del vestito in italiano e in inglese.

	Italiano	Inglese
		
		
		
		
		
		
		

	Italiano	Inglese
		
		
		
		
		
		
		
		

	Italiano	Inglese
		
		
		
		
		
		
		
		

	Italiano	Inglese
		
		
		
		
		
		
		
		

LAVORO SULL'INPUT

Clothes_Cerca le immagini

Attività. Trova in rete l'immagine degli oggetti e dei vestiti.

Poi inserisci l'immagine nella colonna a sinistra.

Dopo scrivi la parola in italiano nella colonna a destra.

Immagine	Inglese	Italiano
	DRESS	_____
	TRACKSUIT	_____
	MAKE-UP	_____
	BOOTS	_____
	TOOTHBRUSH	_____

	TOOTHPASTE	<hr/>
	SHOES	<hr/>
	SCARF	<hr/>
	TRAINERS	<hr/>
	SANDALS	<hr/>
	PANTS	<hr/>
	SHORTS	<hr/>

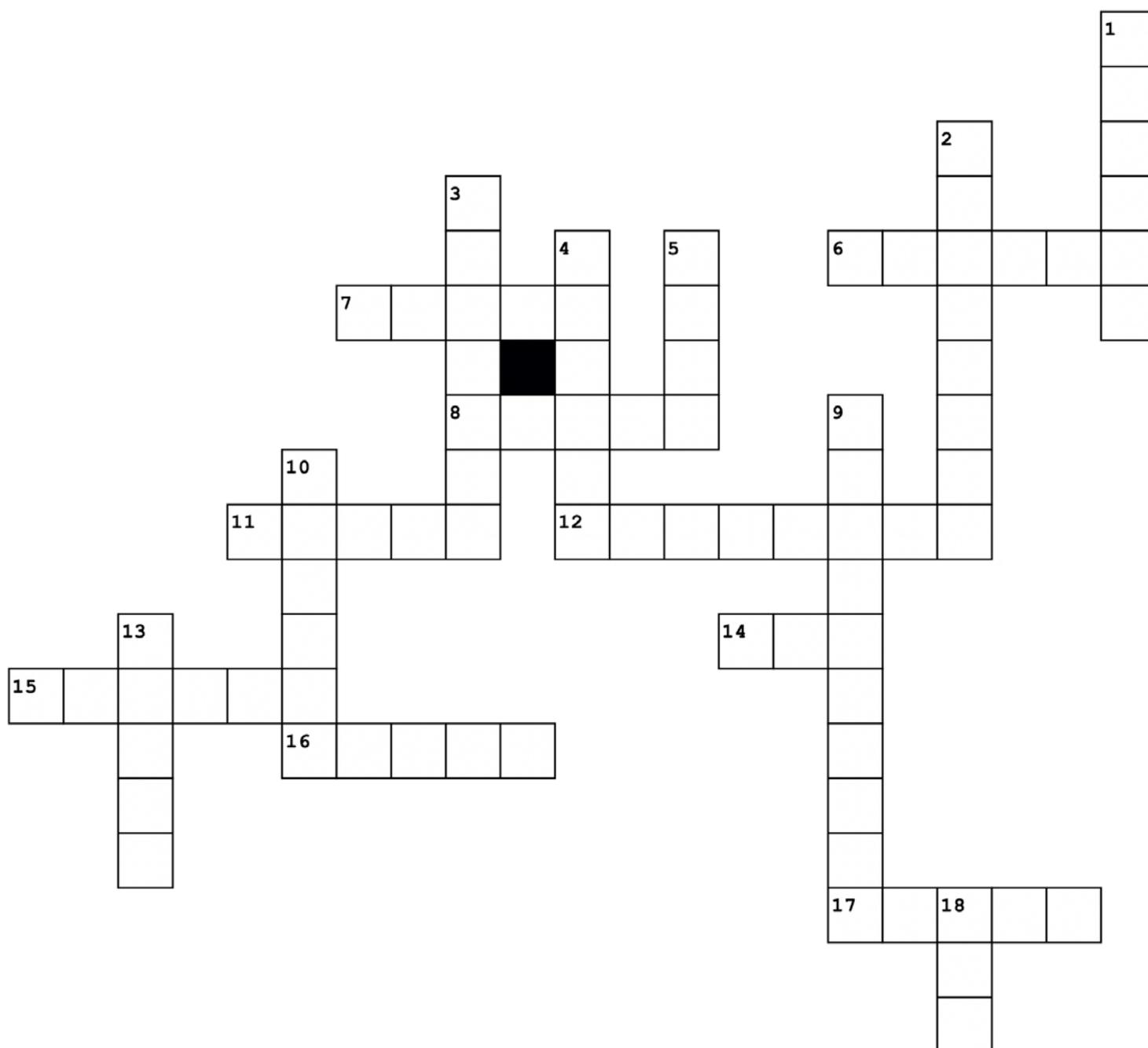
	UMBRELLA	_____
	GLASSES	_____
	SWEATER	_____
	T-SHIRT	_____
	GLOVES	_____
	SKIRT	_____
	LEATHER JACKET	_____

	BLAZER	<hr/>
	HOODIE	<hr/>
	NECKLACE	<hr/>
	BELT	<hr/>
	FLIP-FLOPS	<hr/>
	SLIPPERS	<hr/>
	MOBILE CHARGER	<hr/>

	SHIRT	<hr/>
	SOCKS	<hr/>
	HANDBAG	<hr/>
	WOOLEN HAT	<hr/>
	CAP	<hr/>

CONCLUSIONE

Clothes_crossword.



Across

- 6. Parola inglese per felpa con cappuccio
- 7. Parola inglese per jeans
- 8. Parola inglese per camicia
- 11. Parola inglese per scarpe
- 12. Parola inglese per scarpe da ginnastica
- 14. Parola inglese per cappello
- 15. Parola inglese per giubbotto
- 16. Parola inglese per gonna
- 17. Parola inglese per calzini

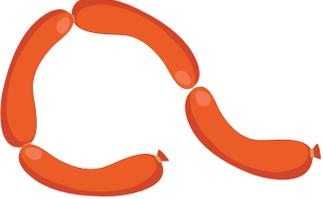
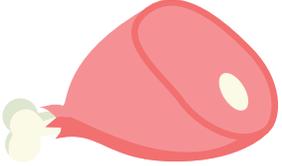
Down

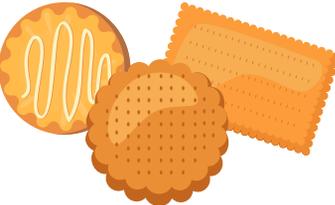
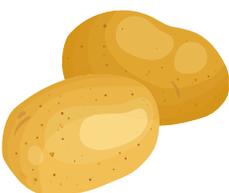
- 1. Parola inglese per guanti
- 2. Parola inglese per pantaloni
- 3. Parola inglese per occhiali
- 4. Parola inglese per maglietta
- 5. Parola inglese per cintura
- 9. Parola inglese per pantaloni di felpa
- 10. Parola inglese per pantaloncini corti
- 13. Parola inglese per sciarpa
- 18. Parola inglese per cappellino

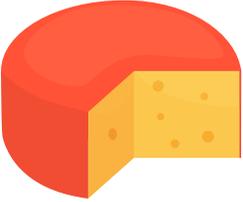
LAVORO SULL'INPUT

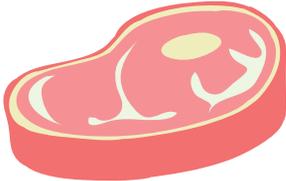
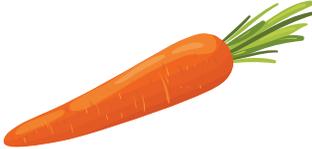
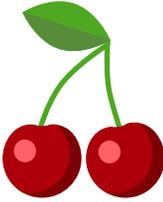
Food_Come si chiama

Attività. Scrivi nella tabella qui sotto il nome degli alimenti e delle bevande in italiano, in inglese e nelle lingue parlate in classe.

	Italiano	Inglese	Lingue parlate in classe
			
			
			
			
			
			
			

	Italiano	Inglese	Lingue parlate in classe
			
			
			
			
			
			
			
			

	Italiano	Inglese	Lingue parlate in classe
			
			
			
			
			
			
			
			

	Italiano	Inglese	Lingue parlate in classe
			
			
			
			
			
			
			
			

	Italiano	Inglese	Lingue parlate in classe
			
			
			
			
			
			
			

LAVORO SULL'INPUT**Food_Cerca le immagini**

Attività. Cerca in rete l'immagine dell'alimento o della bevanda e incollala in tabella.

Immagine	Italiano	Inglese
	SALSICCE	SAUSAGES
	PROSCIUTTO	HAM
	UOVA	EGGS
	UVA	GRAPES
	YOGURT	YOGURT

	ZUCCHERO	SUGAR
	PESCHE	PEACHES
	POLLO	CHICKEN
	POMODORI	TOMATOES
	BISCOTTI	BISCUITS
	SUSINE/PRUGNE	PLUMS
	RISO	RICE

	KETCHUP	KETCHUP
	OLIO	OIL
	PATATE	POTATOES
	FORMAGGIO	CHEESE
	PERE	PEARS
	PESCI	FISH
	FRAGOLE	STRAWBERRIES

	GELATO	ICE CREAM
	LATTE	MILK
	LIMONI	LEMONS
	MELE	APPLES
	CETRIOLO	CUCUMBER
	CARNE	MEAT
	CAROTE	CARROTS

	CILIEGE	CHERRIES
	CIOCCOLATO	CHOCOLATE
	PANE	BREAD
	CEREALI	CEREALS
	ACQUA	WATER
	ALBICOCCHE	APRICOTS
	COCOMERO	WATERMELON

	ARANCE	ORANGES
	BANANE	BANANAS
	TONNO	TUNA
	CAFFÈ	COFFEE
	PATATINE FRITTE	FRENCH FRIES