

Lend

lingua e nuova didattica

LUGLIO 2024 - ANNO LIII

Numero speciale

La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti

a cura di Andrea Villarini

Periodico in collaborazione con

British Council
Institut Français
Consejería de Educación de la Embajada de España
Goethe-Institut

LUGLIO 2024 - ANNO LIII

Numero speciale

La didattica delle lingue nell'era del digitale: teorie, pratiche e strumenti

a cura di Andrea Villarini

LEND - Lingua e Nuova Didattica, di cui la rivista è l'organo ufficiale, è un'associazione culturale senza fini di lucro, avente lo scopo di condurre un lavoro di ricerca, sperimentazione e formazione degli insegnanti; di diffondere nuovi orientamenti didattici; di socializzare, confrontare e verificare esperienze e competenze, nell'ambito di un'azione mirante a rinnovare l'insegnamento nella scuola italiana, con particolare riguardo all'educazione linguistica (art. 2 dello statuto).

The British Council cooperates willingly in the production of this magazine, but, as a guest cultural institution in Italy, its interest is limited to the professional aspects of English language teaching. Neither does it necessarily support the opinions of contributors, nor can it be associated with aspirations of LEND that involve more than immediately professional issues.

L'Institut français Italia - Ambassade de France en Italie a offert sa collaboration aux responsables de la revue LEND. Sa contribution revêt un caractère purement professionnel et ne saurait l'engager en ce qui concerne les orientations de la revue sur tout autre plan.

La Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia, responsable de las relaciones educativas entre ambos países, colabora en la realización de la revista LEND en todo aquello relacionado con los aspectos profesionales de la enseñanza de la lengua española, no haciendo necesariamente suyas las opiniones y criterios expresados en sus artículos.

Das Goethe-Institut Rom sieht in der Mitarbeit an der Zeitschrift LEND eine nützliche und ehrenvolle Aufgabe. Als ausländische Kulturorganisation, die in Italien Gastrecht genießt, beschränkt das Goethe Institut sich auf eine rein fachliche Mitwirkung und verhält sich gegenüber möglichen anderen Zielsetzungen, die in Beiträgen der Zeitschrift zum Ausdruck kommen könnten, neutral.

LEND

lingua e nuova didattica
Periodico di linguistica applicata
e di glottodidattica a cura di
Lingua e Nuova Didattica - LEND
in collaborazione con:
British Council,
Institut Français,
Consejería de Educación de la
Embajada de España
e Goethe Institut
Autorizzazione
del tribunale di Milano
n. 407 del 22 maggio 1987
ISSN 1121-5291

direttore responsabile
Elsa Del Col
delcol.elsa@gmail.com

redazione
Elettra Mineni
elettramineni@gmail.com

a cura di
Andrea Villarini

Hanno collaborato a questo numero
Gerardo Fallani
Alice Gasparini
Matteo La Grassa
Alessandro Puglisi
Donatella Troncarelli
Monica Uras

Direzione editoriale e redazione
c/o Studio Calabiana
viale Stelvio 18 - 20159 Milano
info@calabiana.it
Progetto grafico
Studio Calabiana Milano
www.calabiana.it

LEND

Sede Segreteria nazionale
piazza Sonnino 13
00153 Roma
fax +39 065894077

www.lend.it
www.rivistalend.eu
lend@lend.it

P.I. 01076021003
C.F. 02552650588

In questo numero
la pubblicità è dello 0%
Le opinioni espresse negli articoli firmati
non rispecchiano necessariamente
quelle della redazione.
Gli editoriali presentano le opinioni della
redazione o della sua maggioranza.

ABBONAMENTO E
ISCRIZIONE ANNUI
35,00 Euro
20,00 Euro per gli studenti del TFA e
docenti precari

Per abbonamenti e iscrizioni rivolgersi
ai gruppi locali, alla segreteria nazionale
o sul sito <https://www.lend.it/eu/iscrizione>

Garanzia di riservatezza
Lend e Studio Calabiana dichiarano che
i dati personali saranno trattati ai sensi
del Dlgs 196/2003. Incaricata per LEND
del trattamento dati è Silvia Minardi
alla quale si potrà chiedere, in ogni
momento, la modifica o la cancellazione.

NORME PER I COLLABORATORI

- I contributi vanno inviati a: lend@lend.it e elettramineni@gmail.com
- I contributi devono essere accompagnati dai dati personali (indirizzo, numero di telefono, indirizzo di posta elettronica) e professionali (qualifica, sede di lavoro) dell'autore.
- L'autore deve indicare in una frase di una ventina di parole come vuole essere presentato sulla rivista e, se lo ritiene, può indicare il proprio indirizzo di posta elettronica.
- I contributi di autori italiani devono essere redatti in italiano.
- I contributi devono essere introdotti da un breve sommario in italiano e in inglese di 50-100 parole, divisi in paragrafi ed essere corredati da sottotitoli. La lunghezza massima è di 25.000 caratteri, spazi inclusi.
- I contributi devono essere inediti. All'autore può essere richiesto di apportare integrazioni o correzioni. I contributi vengono sottoposti a editing in preparazione per la stampa.
- I criteri di valutazione adottati per la pubblicazione sono: tematica rilevante per l'insegnamento linguistico, chiara finalizzazione del discorso, riferimento alle basi teorico-metodologiche, possibilità di ricaduta sulla pratica didattica, opportunità di riflessione per gli insegnanti, leggibilità.
- Fotografie o immagini devono essere chiare, indicare la fonte e devono essere corredate da didascalie. Il rimando all'immagine deve essere indicato nel testo specificando il punto in cui va inserito.
- Volumi e articoli da riviste, citati nel testo, devono essere riportati in bibliografia. Le bibliografie devono essere complete di tutti i dati.

Le competenze digitali del docente di lingua

Donatella Troncarelli

1. Introduzione

La rapida evoluzione tecnologica che caratterizza la nostra epoca ha reso sempre più rilevante l'acquisizione di competenze digitali che dal 2006 il Consiglio d'Europa ha incluso tra le competenze chiave necessarie, in un'ottica di apprendimento permanente, «per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (Raccomandazione C 189/01 del 2018:7)¹. Il docente di lingua, oltre a conseguire competenze digitali a questi scopi, deve acquisire padronanza nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione per rendere maggiormente efficace il processo di insegnamento-apprendimento e promuovere il multilinguismo, un'altra delle otto competenze chiave ritenute alla base della costruzione di una società più inclusiva, coesa e democratica (ivi).

La necessità di prevedere lo sviluppo di competenze digitali nella formazione rivolta ai docenti di lingue straniere è stata anche portata all'attenzione da alcuni documenti e progetti europei che, a partire dai primi anni del nuovo millennio, hanno tentato di definire tali competenze e di delinearne le componenti (Diadori 2022). Da indicazioni di base delle conoscenze e delle abilità che il docente deve acquisire per integrare tecnologie e risorse digitali nell'insegnamento in classe, si è passati a descrizioni articolate che prendono in considerazione più scenari di impiego delle tecnologie, inclusa la formazione a distanza, e più livelli di competenza, fino a giungere alla pubblicazione nel 2017 del *Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*², un quadro di riferimento elaborato dal *Joint Research Centre (JRC)* per la Commissione Europea.

A sette anni dalla sua pubblicazione e a quattro dalla messa in circolazione della versione in lingua italiana, la conoscenza di questo documento non è ancora sufficientemente diffusa presso i docenti e le sue indicazioni non sono prese in dovuta considerazione nella formazione professionale a loro rivolta³. Una situazione destinata a modificarsi nell'immediato futuro, dato che il Ministero dell'Istruzione e del Merito ne

¹ È con la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d'Europa 962 CE 2006 che le competenze digitali sono entrate a far parte delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. La successiva Raccomandazione del 2018 rappresenta un aggiornamento di quella precedente.

² La traduzione italiana del documento, dal titolo *DigCompEdu* Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti e dei formatori, è stata curata dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche ed è consultabile all'indirizzo: <https://www.itd.cnr.it/doc/DigCompEduITA.pdf>

³ Il Report realizzato dall'Ufficio Scolastico di Milano, sulla base dei dati raccolti nel mese di aprile 2023 presso le scuole statali e paritarie di Milano e città metropolitana, evidenziano che più del 60% dei docenti intervistati non conoscono o conoscono poco il *DigCompEdu*. Dove si può consultare questo documento?

ha promosso l'adozione all'interno della linea di azione, dedicata alla didattica digitale integrata e alla formazione sulla transizione digitale del personale scolastico, nell'ambito del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)⁴.

Pertanto, scopo del presente contributo è di sollecitare l'attenzione del docente di lingua verso il *DigCompEdu*, uno strumento utile per riflettere, valutare e migliorare le proprie competenze digitali, illustrando i presupposti metodologici su cui è costruito, che rinviano ad altri documenti europei, e proponendo una sua declinazione nell'ambito dell'insegnamento linguistico.

2. Le competenze digitali: le origini del *DigCompEdu*

Il *DigCompEdu* è fortemente legato al *DigComp*, uno strumento con cui condivide i principi di fondo e la nozione di competenze digitali. Volto a fornire una base comune per la diffusione, il miglioramento e la misurazione delle competenze digitali al fine di consentire ai cittadini europei la piena partecipazione sociale con la riduzione degli ostacoli connessi al *digital divide*, il *DigComp* descrive 21 competenze specifiche, afferenti a cinque aree:

1. *Informazione e data literacy*, relativa a competenze necessarie per cercare in rete, selezionare, organizzare e archiviare informazioni, dati e contenuti digitali;
2. *Comunicazione e collaborazione*, riferita alle competenze inerenti all'interazione attraverso tecnologie di rete che implicano capacità di collaborazione e condivisione, di rispetto per la *netiquette* richiesta dal tipo di interazione e la capacità di gestire la propria identità digitale. Inoltre, afferiscono a questa area le competenze richieste dall'esercizio della cittadinanza ricorrendo a tecnologie digitali;
3. *Creazione di contenuti digitali*, che comprende le competenze utili per la programmazione e per la creazione, rielaborazione, modifica di contenuti digitali; si basa sulla conoscenza e la capacità di gestire diritti di proprietà intellettuale;
4. *Protezione*, relativa alle competenze connesse alla valutazione, selezione e attuazione della protezione di dati sensibili e personali, di dispositivi e luoghi, ma anche competenze relative alla protezione di se stessi e di altri nella frequentazione di ambienti digitali, nonché la consapevolezza delle implicazioni ambientali derivanti dall'impiego di tecnologie⁵;
5. *Risoluzione dei problemi*, che comprende competenze trasversali riguardanti il saper individuare tecnologie digitali adeguate a uno scopo, saper usare le tecnologie in modo creativo e per aggiornare le competenze, saper risolvere problemi tecnici.

Data la spiccata dinamicità delle competenze digitali che si evolvono in relazione allo sviluppo tecnologico, la denominazione e l'articolazione in livelli hanno subito delle modifiche nei vari aggiornamenti che hanno seguito la pubblicazione del *DigComp 1.0* nel 2013. In questa prima formulazione del documento, i principali livelli di competenza previsti erano 3: di base, intermedio e avanzato. Nel *DigComp 2.1* del 2017 i livelli vengono portati a 8 con l'aggiunta di un ulteriore livello relativo all'alta specializzazio-

⁴ Il *DigCompEdu* era già stato preso in considerazione dal Ministero per l'istruzione nelle Linee Guida per la didattica digitale integrata che hanno fatto seguito al D.M. n. 39 del 26 giugno 2020.

⁵ L'impiego di tecnologie digitali ha un impatto sull'ambiente connesso sia alla loro produzione, sia al consumo di energia che diventa sempre più consistente con la loro diffusione a livello mondiale. In base alle fonti di energia utilizzate, le tecnologie digitali possono influire in modo significativo al riscaldamento globale.

ne delle competenze e con la sotto articolazione dei livelli in 2 sottolivelli ciascuno, in modo da riflettere la complessità dei compiti che l'individuo è in grado di svolgere con l'impegno di tecnologie digitali⁶.

L'ultimo aggiornamento, il *DigComp 2.2* del 2022, si focalizza su una migliore esemplificazione delle competenze digitali che comporta una più chiara esplicitazione della nozione di competenza. L'essere digitalmente competenti, spiega il documento, non può essere inteso come la conoscenza di una specifica tecnologia o l'abilità di usarla, ma implica l'impiego integrato di conoscenze, abilità e atteggiamenti per agire in modo soddisfacente in determinati contesti e rispondere a esigenze complesse, che nel caso dell'insegnamento sono inerenti all'apprendimento⁷.

Fin dalla prima versione del *DigComp* la descrizione delle competenze ha tenuto conto del loro utilizzo nell'ambito del lavoro e della formazione. Il *DigComp 2.2*, oltre a fornire una ricca serie di esempi di conoscenze, abilità e atteggiamenti coinvolti in ciascuna competenza, offre per entrambi gli ambiti specifici scenari che contestualizzano l'uso della competenza (Figura 1).

SCENARIO DI APPRENDIMENTO: preparare un lavoro di gruppo con i compagni di classe

In classe con l'insegnante a cui posso rivolgermi in caso di necessità:

- sono in grado di individuare una app sul mio tablet per organizzare e archiviare link relativi a siti web, ai blog e ai database digitali relativi a un argomento specifico dei riferimenti bibliografici e utilizzarla per recuperarli all'occorrenza per la mia relazione.

Figura 1: Esempio di scenario per l'ambito educativo (Fonte: Vuorikari, Kluzer, Punie traduzione italiana 2022:14)

3. Un quadro di riferimento specifico per l'ambito educativo: il DigComEdu

L'impegno dell'Europa per una più radicata diffusione di una cultura digitale dei suoi cittadini si è esteso nel 2017 alla pubblicazione del *DigCompEdu*. Elaborato dal JRC per la Commissione Europea sulla base metodologica adottata per la realizzazione del *DigComp*, questo documento è specificatamente destinato ai docenti e formatori operanti in qualsiasi grado e ambito di istruzione, compresa quella per bisogni speciali, e nella formazione professionale. In considerazione del fatto che l'insegnamento deve affrontare esigenze che mutano rapidamente e che implicano l'impiego di una gamma sempre più ampia e diversificata di procedure operative e attività volte a promuovere l'apprendimento, docenti e formatori necessitano di sviluppare competenze per integrare le tecnologie nei processi didattici, rinnovandoli metodologicamente. Inoltre devono poter sostenere i propri studenti nell'acquisizione di competenze digitali che

⁶ Il *DigComp 2.0*, pubblicato nel 2016, si centra sulla revisione dei descrittori della competenza, eliminando aspetti ridondanti e aggiornando la denominazione delle aree, ma lascia invariati i livelli di competenza della prima versione del 2013.

⁷ Le conoscenze consistono in principi, teorie, fatti e procedure relativi a un campo del sapere, che possono essere appresi con la formazione. Le abilità si dividono in cognitive, quando richiedono logica, intuizione o creatività, e pratiche, quando si basano sull'impiego di strumenti, metodi o manualità. Si tratta in generale di capacità messe in atto nell'esecuzione di compiti e nella risoluzione di problemi, le quali implicano l'applicazione di conoscenze pedagogiche e il ricorso a specifici saper fare. Infine gli atteggiamenti comprendono valori e intenzioni che spingono a svolgere le attività con competenza, sostenendo l'impiego di conoscenze e abilità.

consentano loro di prendere parte in modo critico ed efficace ad una società in continuo sviluppo tecnologico. Pertanto, il *DigCompEdu* delinea un quadro delle competenze degli insegnanti in ambito digitale e propone un modello di progressione di tali competenze articolato in stadi, che vanno da una ridotta familiarità con strumenti tecnologici a una elevata padronanza, al fine di favorire l'autovalutazione in vista di un continuo miglioramento.

3.1 Le competenze digitali dei docenti e dei formatori

Il *DigCompEdu* descrive 22 competenze di base specifiche per docenti e formatori, organizzate in sei aree di azione, come è schematicamente rappresentato in Figura 2.

La prima area riguarda l'uso di tecnologie nell'ambiente di lavoro che richiede al docente competenze per interagire con una serie di interlocutori (colleghi, studenti, genitori, addetti alle segreterie ecc.), nonché per gestire processi legati all'organizzazione quali l'impiego di registri digitali, la redazione e la condivisione di verbali, solo per fare alcuni esempi. In questa area, che riprende declinandole in modo specifico le competenze dell'area *Comunicazione e collaborazione* del *DigComp* illustrate nel paragrafo 2, rientrano anche competenze inerenti all'uso di tecnologie per l'aggiornamento professionale.

Le aree 2-5 sono inerenti all'azione pedagogica del docente. L'area 2 riguarda in particolare la gestione di contenuti digitali che richiedono competenze per selezionare, modificare, creare e condividere risorse didatticamente adeguate, ma anche riconoscere e rispettare i diritti di proprietà intellettuale e proteggere dati sensibili connessi a tali risorse. Le competenze afferenti a questa area si interfacciano con quelle di pianificazione dell'azione didattica che consentono di integrare le risorse in modo efficace per raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti.

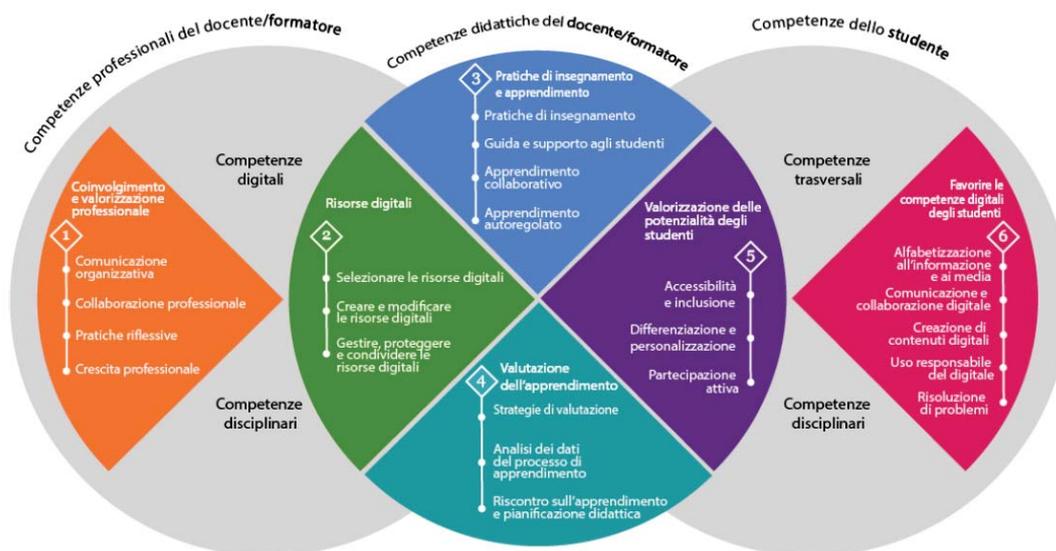


Figura 2: Le competenze digitali dei docenti e dei formatori nel *DigCompEdu* (Fonte: Bocconi, Earp, Panesi 2018:8)

Le competenze dell'area 3 concernono le pratiche didattiche, implicando la capacità del docente di ricorrere alle tecnologie per assicurare una maggiore centralità del

discente nel processo di apprendimento. Modi alternativi di condurre attività collaborative con il supporto tecnologico consentono il confronto e l'interazione tra pari, sviluppando progressivamente autonomia, capacità di monitoraggio e di riflessione sul proprio apprendimento. L'impiego delle tecnologie può inoltre incidere sulla motivazione e sull'impegno dello studente che può svolgere con maggior successo compiti, anche personalizzati, basati sulla risoluzione di problemi che stimolano lo sviluppo di abilità trasversali, del pensiero critico e dell'espressione creativa. Il docente deve dunque possedere competenze che permettano di proporre simili attività, di valorizzare le potenzialità degli studenti e di promuovere l'inclusione anche di chi ha bisogni educativi speciali, come indicato nell'area 5.

La capacità di usare le tecnologie per la valutazione degli apprendimenti e al fine di introdurre modalità innovative di valutazione sommativa e formativa è prevista nell'area 4. La varietà e la quantità di dati, che l'ausilio tecnologico permette di raccogliere, possono essere impiegate per comprendere meglio il modo di agire degli studenti nel processo di apprendimento, per fornire *feedback* più utili e per riprogettare in modo più efficace l'azione didattica.

L'ultima area di competenze si focalizza sul contributo che il docente e il formatore possono dare allo sviluppo delle competenze digitali dell'apprendente. Quest'ultimo deve imparare a ricercare informazioni in rete, sapendo selezionare e valutare le fonti, a comunicare e a collaborare usando le tecnologie, a modificare e a creare contenuti digitali, a proteggere i dati, a gestire l'uso di tecnologie in modo responsabile, considerando i rischi che ne possono derivare, e ad affrontare i problemi tecnici connessi all'impiego di dispositivi. L'area 6 richiede quindi che lo studente sia facilitato nell'acquisizione delle competenze indicate dal *DigComp* per il cittadino europeo, considerando che il loro sviluppo dipende dalla padronanza delle competenze digitali del docente.

3.2. La progressione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori

Il *DigCompEdu* articola la padronanza delle competenze digitali dei docenti e dei formatoti in sei livelli. Si tratta di un modello di progressione che esplicitamente riflette quello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)* per la lingua, ritenuto noto ai docenti e quindi più facilmente utilizzabile per comprendere lo stato delle proprie competenze digitali e poterne orientare l'evolversi. Inoltre, la multidimensionalità delle competenze digitali può essere più facilmente compresa con l'accostamento di questi due quadri di riferimento. Come l'essere linguisticamente competenti non implica il conseguimento dello stesso livello di padronanza nelle diverse abilità linguistiche e nei differenti domini d'uso della lingua, così il livello di competenza digitale può essere diverso nelle differenti aree di attività del docente.

A ciascuno dei sei livelli di progressione è attribuita una denominazione che descrive in modo immediato lo stadio raggiunto dal docente/formatore nell'uso delle tecnologie e che lo dovrebbe spingere a evolvere le proprie competenze per muoversi verso lo stadio successivo. Così a livello A1 troviamo il *Novizio* che, pur essendo informato dei vantaggi dell'impiego di tecnologie digitali nel processo di insegnamento-apprendimento, le usa ancora con molta incertezza. Nonostante abbia competenze digitali di base per la vita quotidiana, il docente a questo livello usa raramente le tecnologie per comunicare e collaborare in ambito lavorativo, nonché per l'aggiornamento professionale, non sapendosi ancora orientare nel mondo digitale. Al livello successivo si colloca il docente disponibile a sondare le potenzialità offerte dai supporti tecnologici ma che

ancora necessita di guida e incoraggiamento per introdurli in modo stabile nella propria pratica didattica. *L'Esploratore* (livello A2) è in grado di selezionare risorse digitali utili all'insegnamento e di modificarle impiegando strumenti semplici; usa la strumentazione tecnologica disponibile in aula come videoproiettori collegati al computer o lavagna interattiva multimediale. Si serve di tecnologie digitali per l'elaborazione di prove di verifica che poi somministra in versione cartacea. È comunque consapevole dei propri limiti e delle proprie esigenze di crescita professionale, pertanto cerca in rete risorse e corsi per aggiornare conoscenze specifiche o di ambito pedagogico.

Una maggiore sicurezza nell'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica è raggiunta ai livelli B1 e B2. Lo *Sperimentatore* (livello B1) sa usare una gamma di criteri appropriati per ricercare, selezionare e valutare risorse digitali utili per l'apprendimento e usa strumenti più avanzati per modificarle e adattare ai propri scopi, sebbene abbia ancora bisogno di riflettere sulle tecnologie da impiegare per raggiungere in modo più efficace obiettivi didattici specifici. Nell'ambito della comunicazione professionale e per l'aggiornamento delle proprie competenze usa Internet con sicurezza, seguendo corsi di formazione e partecipando ad altre iniziative formative a distanza. *L'Esperto* (livello B2) non solo ricorre a criteri complessi di selezione e valutazione delle risorse digitali più adatte ai propri apprendenti, orientandosi tra le differenti licenze di uso, ma sa anche creare materiali digitali interattivi e ludici, finalizzati al conseguimento di obiettivi di apprendimento, e li condivide utilizzando ambienti digitali. Inoltre, integra sistematicamente le tecnologie nella pratica didattica e propone sessioni di apprendimento in rete, ampliando il ventaglio delle strategie didattiche adottate e sfruttando la possibilità di offrire *feedback* immediato alle attività svolte dagli studenti. Ricorre anche a strumenti digitali per la valutazione formativa, che attua in classe o che gli studenti conducono in modo autonomo. Arricchisce la propria competenza utilizzando costantemente Internet per visionare *tutorial*, partecipare a *webinar* e consultare materiale formativo.

Un repertorio ancora più ampio di strategie didattiche basate sull'impegno di tecnologie digitali è posseduto a livello successivo di competenza il cui il docente o il formatore diventa un *Leader* (livello C1), capace di guidare i colleghi nel miglioramento della loro pratica didattica, condividendo conoscenze e abilità acquisite nell'interazione in comunità di pratica in rete e mettendo a disposizione risorse create collaborativamente. Il *Leader* si avvale anche dei risultati della ricerca pedagogica e di studi sull'applicazione delle tecnologie alla didattica per ampliare costantemente le proprie competenze. È in grado di utilizzare strumenti autore per creare e modificare risorse interattive digitali complesse che pubblica in rete, servendosi di licenze, e che propone agli studenti accanto all'uso di applicazioni e di strumenti digitali collaborativi come wiki. Sa inoltre implementare i contenuti didattici creati in ambienti digitali, corredandoli con video *tutorial* e altri supporti per guidarne e facilitarne l'utilizzazione da parte degli studenti. Per la valutazione degli apprendimenti si avvale di un ventaglio di strumenti che analizza criticamente e adatta alle proprie esigenze. Utilizza i dati digitali raccolti con monitoraggi e verifiche per identificare problemi e per valutare l'efficacia dei percorsi di apprendimento proposti.

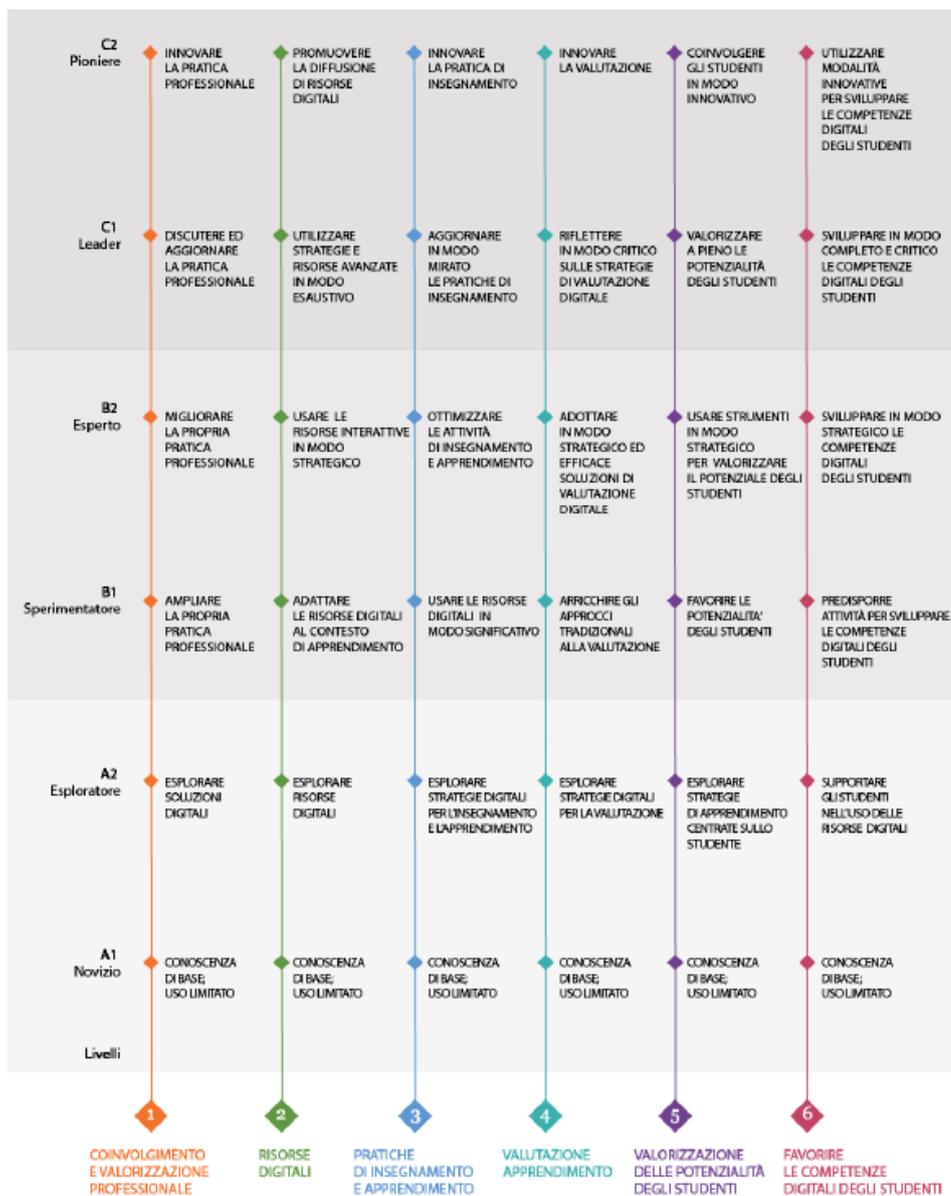


Figura 3: La progressione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori nelle diverse aree (Fonte: Bocconi, Earp, Panesi 2018:20)

All'ultimo livello di competenza si colloca il *Pioniere* (Livello C2) che, muovendosi con agio nel mondo digitale, si lancia nella sperimentazione di nuovi strumenti e introduce innovazioni nelle pratiche didattiche, condividendole attraverso la rete con blog personali o con la creazione di materiali per la formazione. Il docente le cui competenze si collocano a questo livello non è solo un avanguardista della didattica digitale, ma è anche un formatore di formatori dato che guida i colleghi all'uso di strategie efficaci per l'individuazione, selezione e archiviazione di risorse digitali ed elabora nuove forme di supporto e orientamento per facilitarli ad integrare le tecnologie digitali nel processo di insegnamento-apprendimento. La sua competenza nella predisposizione di percorsi di apprendimento va oltre l'implementazione di contenuti digitali, estendendosi alla pianificazione e allo sviluppo di applicazioni e di corsi da erogare in am-

bienti virtuali, attraverso cui sperimenta nuove modalità formative e adotta forme di valutazione innovative, che prendono in considerazione anche competenze trasversali. Nel sostenere lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti consente loro di impiegare strategie non convenzionali e di sperimentare nuovi strumenti. In sintesi, il docente/formatore che raggiunge questo livello di competenza diventa il propulsore di un continuo rinnovamento metodologico, imprescindibile in un mondo fluido come quello delle tecnologie digitali.

4. Scenari per le competenze digitali dei docenti di lingua

Come possono essere applicate al settore della formazione linguistica le competenze digitali delineate in questo documento, in particolare per quanto riguarda le aree relative all'azione pedagogica? Per rispondere a questo quesito possiamo prendere in considerazione alcuni scenari che permettono di contestualizzare l'integrazione delle tecnologie digitali nella pratica didattica del docente di lingua.

4.1 La didattica d'aula supportata dalle tecnologie digitali

Iniziamo dallo scenario più consueto: l'insegnamento in aula. I materiali da utilizzare per condurre la lezione rinviano alla seconda area di competenze del *DigCompEdu* relativa alla selezione, valutazione, manipolazione e creazione di risorse digitali. Molte conoscenze e abilità connesse a questa area dovrebbero essere possedute da chi insegna una L2⁸. L'avvento di Internet per la didattica linguistica è paragonabile al dono di una cornucopia, data l'abbondanza di testi di diverso tipo e genere che il docente può attingere dalla rete e impiegare per creare materiale didattico adeguato ai bisogni e agli interessi del profilo di apprendenti al quale si rivolge. La scelta del testo da utilizzare come input per la lezione di lingua costituisce un'operazione complessa, come evidenzia Vedovelli (2010), che dovrebbe essere una competenza in possesso dei docenti di lingua dato che i criteri di selezione, quali la tipologia testuale in cui il testo rientra, la complessità linguistica, la struttura discorsiva, il canale di comunicazione, se scritto, orale o trasmesso, la rilevanza per lo studente, sono esplicitati dal *QCER* (par. 7.3.2.).

Le risorse digitali che la rete mette a disposizione⁹ non si limitano al testo input intorno al quale costruire un'unità didattica o di lavoro (Diadori, Palermo, Troncarelli 2015) o ai testi per le abilità di ascolto e di lettura, ma comprendono esercizi e attività, spiegazioni grammaticali, prove di competenza linguistica, coniugatori di verbi, dizionari dell'uso, specialistici, dei sinonimi e contrari, delle collocazioni che il docente può integrare nella lezione, utilizzando le strumentazioni tecniche dell'aula, o verso cui può dirigere gli studenti per l'approfondimento, l'esercitazione o per lo studio autonomo. Queste risorse possono aggiungersi alle versioni interattive dei libri di testo e alle relative estensioni online, che ormai le maggiori case editrici di manuali per l'insegnamento delle più studiate lingue europee mettono a disposizione di insegnanti e studenti.

⁸ I risultati dell'indagine condotta in 43 paesi, tra cui l'Italia, sulle competenze digitali degli insegnanti di lingua nell'ambito del progetto DC4LT (Digital Competences in Language Education), finanziato dal Programma Erasmus+, mostrano che la maggioranza degli insegnanti usano tecnologie digitali per la didattica d'aula ma anche per la comunicazione, la collaborazione e lo sviluppo professionale. Inoltre un'alta percentuale dei docenti intervistati ritiene che le proprie competenze digitali possano collocarsi a un livello intermedio di padronanza, mentre solo il 12% si considera principiante nell'impiego di tecnologie digitali (cfr. Fominykh 2021).

⁹ Nel glossario incluso nella versione inglese del *DigCompEdu* (p. 90) è definito risorsa digitale qualsiasi contenuto reso disponibile in formato digitale comprensibile a un utente umano. Le risorse digitali sono inoltre distinte dai dati che richiedono di essere analizzati e interpretati per essere usati e dagli strumenti che consistono in tecnologie adibite a specifiche funzioni come pc, tablet, smartphone, lavagne interattive, ecc. (ibid. pp. 88 e 90).

Accanto ad attività addizionali, a video per l'approfondimento culturale e linguistico, a test di verifica e a sezioni contenenti materiale per la preparazione agli esami di certificazione, alcuni editori propongono web TV e piattaforme per la gestione di percorsi didattici online. Negli ultimi anni gli insegnanti di lingua hanno acquisito sempre più familiarità con queste risorse digitali, affinando le abilità di ricerca e selezione, modificando attività, prove di verifica e percorsi in relazione alle esigenze della classe, nonché sviluppando un atteggiamento aperto verso ciò che la rete offre, anche grazie all'informazione e alla formazione promossa dalle case editrici. Si può dunque ritenere che le competenze digitali dei docenti per le aree 2-5 del *DigCompEdu* generalmente si collocano a livello A2/B1, come hanno confermato i risultati dell'indagine condotta nel 2019 nell'ambito del progetto europeo *IDEAL (Integrating Digital Education in Adult Language Teaching)*, e quella condotta nel 2022 per il progetto *DC4LT (Digital Competences in Language Education)* presso i docenti di lingua dei paesi partner (Diadori 2022).

4.2 La didattica digitale integrata

Una piena competenza a livello B1, come abbiamo visto nel paragrafo 3.2, può essere conseguita nell'ambito pedagogico dal docente quando è in grado di impiegare *open educational resource* (OER) recuperabili in rete, cioè i materiali per l'apprendimento con accesso e uso libero, di modificare e adattare queste risorse ai propri obiettivi didattici, di condividerle online con gli studenti, di utilizzare tecnologie digitali per preparare e condurre la valutazione, di guidare la classe a ricercare e a selezionare informazioni in rete per realizzare compiti strutturati, come per esempio una *Webquest*¹⁰. Si tratta di competenze che rappresentano un trampolino di lancio per il conseguimento di un livello superiore di padronanza e che hanno incominciato a diffondersi con la pandemia. Questo confronto forzato, e in molti casi impreparato con la formazione a distanza ha condotto molti ad esplorare strumenti, sistemi e piattaforme per l'e-learning, i quali non sono stati accantonati una volta che la didattica è tornata completamente in presenza, come mostrano le indagini sull'impiego delle tecnologie digitali nel periodo post pandemia condotte in diversi ambiti di formazione (Pacetti, Soriani 2022; Pinzauti 2022).

La didattica digitale integrata (DDI), che il Ministero dell'Istruzione indicava di introdurre nelle scuole secondarie di secondo grado con il D.M. n. 39 del 26 giugno 2020 e le successive Linee guida¹¹, ha dato il via alla configurazione di un nuovo scenario in cui la didattica d'aula può essere migliorata e prolungata con applicazioni che consentono, non solo la distribuzione di contenuti didattici, ma anche la collaborazione tra studenti dietro la guida del docente. Servizi web come Google classroom o Microsoft Teams, che molte scuole hanno adottato durante la pandemia e di cui sono stati inizialmente utilizzate solo le funzioni di *web conference*, sono stati progressivamente esplorati e adottati per comunicare con gli studenti anche dopo il tempo scuola o i confini temporali della lezione, per condividere materiali con la classe, per creare gruppi di lavoro a cui assegnare lo svolgimento di compiti, per conservare risorse digitali selezionate o create dal docente. Alcuni insegnanti hanno dunque acquisito competenze che li hanno condotti al livello dell'*Esperto*, il quale integra la didattica in aula con momenti di didattica a

¹⁰ Per approfondimenti vedi Ranieri 2022.

¹¹ Con didattica digitale integrata viene indicata sia la formazione in modalità blended, cioè con una combinazione di didattica in presenza e a distanza, sia la formazione erogata con parte degli studenti in presenza e parte online. Quest'ultima modalità, che è stata adottata tra le soluzioni di emergenza per contenere la pandemia, non è presa in considerazione nella presente trattazione in quanto presenta criticità che non permettono di trarre vantaggi dai formati didattici impiegati.

distanza in cui gli studenti imparano ad usare nuovi strumenti, incrementando la loro competenza digitale e sperimentando forme nuove e significative di apprendere.

Potrebbe sembrare che questo scenario non si discosti molto da quello precedente, in cui il docente conduce la lezione in aula, servendosi di libri interattivi che implicano lo svolgimento da parte dello studente, anche a casa, di attività online con *feedback* immediato e possibilità di navigazione ipertestuale del manuale. La differenza sostanziale tra i due scenari risiede nel modo in cui sono sfruttate le potenzialità dei formati didattici con il ricorso nella DDI a una pluralità di strumenti per conseguire specifici obiettivi formativi e per dare vita a un ambiente virtuale di apprendimento nel quale il docente predispone attività diverse, percorsi personalizzati, a seconda dei bisogni e delle caratteristiche dei singoli studenti e dei gruppi, da impegnare in interazioni collaborative che, oltre ad offrire maggiori occasioni di pratica per la lingua, li coinvolgono in negoziazioni di soluzioni, in processi di *peer-teaching* e *peer-evaluation*. In altri termini, possono essere attivate pratiche che si aggiungono a quelle comunemente utilizzate per valorizzare la centralità dello studente attraverso la riflessione, l'autoregolazione e l'autonomia, rendendo la didattica maggiormente inclusiva (Ranieri 2022).

Per esempio, servendosi di Google classroom possono essere assegnate alla classe attività da svolgere a casa che includono la visione di uno spezzone di film, collegato ad un tema affrontato in aula, raggiungibile tramite un link a Youtube, e chiedere di elaborare individualmente un titolo usando Padlet, Flipgrid o Wakelet¹². Dopo aver discusso su forum i vari titoli e aver scelto quelli considerati migliori, gli studenti possono lavorare in gruppi, formati in relazione al loro livello di competenza, e svolgere differenti attività di comprensione, realizzate dal docente tramite i moduli di Google¹³. Nella successiva sessione online, che può fare seguito a una lezione in presenza in cui sono approfonditi gli aspetti linguistici dello spezzone del film, può essere richiesto agli studenti di leggere collaborativamente in rete una recensione del film con l'ausilio di Diingo¹⁴. Il percorso può terminare con la elaborazione da parte di ciascun gruppo del finale della storia del film, sulla base delle informazioni raccolte con la lettura. Questo compito di scrittura può essere realizzato collaborativamente, utilizzando Google docs¹⁵. Leggere e scrivere un testo in collaborazione richiede agli studenti di coordinarsi, di discutere i livelli informativi del testo, di riflettere sulla lingua utilizzata e da utilizzare per esprimersi, di ampliare l'esperienza metacognitiva attraverso il confronto tra pari, di sviluppare abilità sociali. Il docente osservando come interagiscono gli studenti nello svolgimento di questi compiti può comprendere quali strategie e conoscenze sono già disponibili, quali sono le difficoltà incontrate dai gruppi o dal singolo, spingere gli studenti a trovare modalità di decodificazione adeguate. Può inoltre sollecitare percorsi di riflessione sulle scelte contenutistiche, linguistiche e stilistiche inducendo il recupero di conoscenze latenti e stimolando la loro applicazione, può fornire spiegazioni e suggerire il ricorso a sussidi in funzione degli effettivi bisogni emersi.

Un secondo esempio può essere rappresentato dall'impiego di ambienti virtuali

¹² Si tratta di bacheche virtuali che possono essere usate sia per mettere insieme lavori individuali che per collaborare.

¹³ Google moduli è un'applicazione contenuta nella suite di Google Drive che consente di creare test e sondaggi.

¹⁴ Diingo è cloud based management system, che mette a disposizione strumenti per il social bookmarking, il tagging e il web annotation, consentendo di evidenziare parti specifiche di una pagina web, di includere commenti, di inserire note in forma di post-it virtuali, oltre a permettere la collaborazione di gruppo. È utilizzabile con i più diffusi browser attraverso un add on tool per renderne più semplice l'attivazione (<https://www.diigo.com/>).

¹⁵ Google docs è un'applicazione per la videoscrittura, inclusa in Google Drive, che consente di creare su cloud documenti da condividere ed elaborare collaborativamente con altri utenti. Tramite la funzione "commenti" e quella di "chat", chi ha accesso al documento può discuterne la stesura e concordarne la revisione.

immersivi come quelli realizzabili con ThingLink¹⁶, ritenuti da studi recenti (Staggini 2024) efficaci per l'inclusione di studenti con problemi di apprendimento legati a deficit di attenzione o con disabilità sensoriali che influiscono sul leggere, prendere appunti, discriminare suoni e scrivere a mano. In un ambiente virtuale immersivo l'input può essere fornito in forma scritta, audio e audiovisiva, in modo che gli studenti con DSA possano fare ricorso a più canali semiotici per elaborare l'informazione, comprenderla e memorizzarla. La possibilità di integrare nell'ambiente una serie di strumenti come la sintesi vocale, la traduzione automatica, l'adattabilità del testo ecc. consentono di compensare alcune delle limitazioni che intralciano l'apprendimento linguistico di questi studenti, incrementando la loro motivazione e l'impegno a lavorare sulla lingua.

Infine, nella DDI il ricorso a sistemi e piattaforme per poter allestire ambienti digitali con cui integrare la didattica in presenza, permette di avere a disposizione dati sulle prestazioni e sui comportamenti degli studenti. Realizzando una prova di verifica, con un modulo Google o con la funzione test in una piattaforma per l'e-learning come Moodle, si può avere a disposizione una sintesi dei risultati con grafici relativi alle singole risposte che consentono un'analisi dell'andamento del test e il confronto con precedenti prove sostenute dagli studenti. Oltre a ciò, è possibile estrarre dati riguardanti le attività svolte dagli utenti dal *database* di tracciamento per trarre informazioni utili a migliorare l'insegnamento.

4.3 La didattica online

Se la DDI richiede buone competenze digitali e di progettazione didattica per combinare la modalità in presenza e quella a distanza, al fine di valorizzare i vantaggi offerti da entrambe, competenze di livello più avanzato possono essere necessarie per pianificare ed elaborare interi percorsi di apprendimento da erogare online in relazione alla tipologia di corso che si intende realizzare.

Percorsi formativi con una buona percentuale di interazione in tempo reale attraverso sistemi di *web conference* richiedono, oltre alla conoscenza delle funzionalità offerte dal sistema e da una serie di applicazioni integrabili, come le lavagne virtuali che consentono di condividere immagini, *link* e annotazioni con gli studenti, anche la capacità di saper sfruttare tali funzioni didatticamente per rendere l'apprendimento efficace e partecipativo. Come il *DigComp* e il *DigCompEdu* sottolineano, la competenza digitale non consiste nella mera conoscenza di specifiche tecnologie, bensì nell'impiego congiunto di conoscenze, abilità e atteggiamenti che nel contesto educativo conducono all'adozione di soluzioni che promuovono l'apprendimento.

Nella didattica a distanza sincrona, come molti docenti hanno potuto sperimentare durante la pandemia (Lucisano 2020; Fragai, Fratter, Jafrancesco 2020; Celentin, Daloso, Fiorentino 2021), possono presentarsi una serie di criticità il cui impatto può essere ridotto attraverso un'attenta pianificazione. In primo luogo, l'interazione mediante il supporto tecnologico può essere percepita come più artefatta rispetto a quella faccia a faccia e la comprensione può risultare più complessa perché vengono a mancare i codici extralinguistici, che accompagnano la comunicazione verbale, mentre la mimica

¹⁶ ThingLink è una applicazione gratuita, con possibilità di upgrade a pagamento, che consente di creare uno scenario virtuale utilizzando una immagine o un video nel quale inserire link a risorse digitali, dando vita a un ambiente interattivo e immersivo, integrabile con altri strumenti. Tutti i contenuti non testuali possono avere didascalie e i testi possono essere accessibili anche utilizzando uno strumento di sintesi vocale integrato. La versione premium dell'applicazione permette di far interagire gli studenti tra loro e di disporre di una bacheca privata per la classe (<https://www.thinglink.com/it/>).

faciale degli interlocutori spesso è più difficile da cogliere (Raineri, Veronesi 2022). La comunicazione a volte è ostacolata da problemi di connessione o da interferenze dell'ambiente in cui si trovano gli utenti. Inoltre, gli studenti possono essere titubanti nell'intervenire a causa del disagio provato nell'esprimersi in video di fronte alla classe, specialmente in una lingua straniera. Pertanto, una didattica di matrice comunicativa può entrare in sofferenza, lasciando il campo a interventi più trasmissivi che possono indurre lo studente alla passività e all'estraniamento, oltre a non consentire lo sviluppo di abilità produttive. Il docente può ovviare a queste difficoltà adottando una serie di accortezze e soluzioni: cura e chiarezza dell'immagine, alternanza tra attività da svolgere a classe riunita e in collaborazione in gruppo¹⁷, adattamento delle attività tratte dai manuali didattici o selezione di risorse di rete adatte per l'utilizzazione *live*, impiego di attività appositamente elaborate con la selezione di strumenti digitali che diversificano i compiti e che permettono di sostenere al meglio l'obiettivo didattico da conseguire.

Oltre a ciò, è opportuno realizzare il corso combinando gli incontri in *web conference* con l'impiego di sistemi o piattaforme che consentono l'allestimento di un ambiente di apprendimento corredato di strumenti per la gestione del percorso didattico, come calendari delle attività, avvisi, forum, servizio di messaggistica, e in cui collocare materiali di supporto, link a risorse di rete e compiti didattici per i quali la modalità formativa sincrona risulta poco adeguata. Attività per lo sviluppo della comprensione o della produzione scritta, per esempio, possono essere svolte con efficacia in ambienti asincroni in cui gli studenti possono lavorare individualmente e collaborativamente secondo i propri ritmi di apprendimento e con strumenti adatti. Inoltre, la realizzazione del corso in sola modalità sincrona, in cui una volta chiusa la telecamera i contatti con il corso sono sospesi fino al prossimo incontro, priva lo studente di indicazioni facilmente accessibili ai contenuti e di riferimenti a una comunità di apprendimento che lo può sostenere fattivamente e sul piano motivazionale.

La formazione linguistica a distanza può essere realizzata anche prevalentemente o unicamente in modalità asincrona ricorrendo a *Learning Management System* (LMS) come Moodle, a servizi web come Google classroom o a piattaforme come Weschool, appositamente sviluppati per la didattica online, oppure ad applicazioni come Slack, nati invece per la produttività aziendale ma impiegabili in abito educativo per collaborare e comunicare, o a piattaforme che consentono la realizzazione di corsi online massivi (MOOC) come quelle offerte da edX, Coursera, Futurelearn o altri provider. La tipologia di corso sviluppabile dipende in parte dallo strumento utilizzato, che ovviamente ne condiziona la struttura, i *tool* disponibili, l'integrazione con altri applicativi, le forme di verifica e monitoraggio impiegabili, e in larga parte è determinato da orientamenti didattici.

I corsi di lingua da erogare online possono privilegiare il lavoro autonomo dello studente su contenuti e materiali didattici, in una prospettiva più legata all'apprendimento della lingua come acquisizione di conoscenze da applicare in esercitazioni per giungere allo sviluppo di abilità e dando vita a percorsi in cui l'interazione tra gli attori della formazione è molto ridotta. In questo caso, il docente non è impegnato a seguire lo svolgimento del corso e il suo compito si esaurisce con la pianificazione e lo sviluppo del percorso didattico. Al contrario, i corsi possono essere realizzati sulla base di metodologie che considerano l'interazione essenziale, abbracciando una prospettiva comu-

¹⁷ Molti sistemi di web conference consentono di creare stanze virtuali in cui i gruppi possono lavorare, mentre il docente passa dall'una all'altra per monitorare l'attività.

nicativa e sociale dell'apprendimento. Il lavoro sui materiali in questo caso è costellato di attività collaborative che inducono gli studenti al confronto, alla condivisione di conoscenze, alla negoziazione di significati e alla riflessione sulle proprie modalità di apprendere, rendendo il percorso meno ancorato a itinerari prefissati. Il docente segue lo svolgimento del corso e assume il ruolo di facilitatore orientando gli studenti nei diversi compiti di apprendimento, dirigendoli verso risorse aggiuntive, promuovendo la partecipazione attiva di tutti e la collaborazione, monitorando l'esecuzione delle attività didattiche dei singoli e dei gruppi.

La progettazione, sviluppo ed erogazione di corsi di lingua online richiede in ogni caso la collaborazione con colleghi, non solo per condividere l'impegno di realizzazione, ma soprattutto per scambiare conoscenze ed esperienze in modo da potersi più facilmente orientare in un mondo in incessante trasformazione come quello delle tecnologie digitali, in cui nuovi strumenti sono messi continuamente a disposizione e richiedono di essere conosciuti, valutati e adattati alle proprie esigenze per essere inseriti in un percorso di apprendimento. Il docente *Leader* e tanto più il *Pioniere* guidano questa collaborazione e il confronto che conduce a nuove sperimentazioni e all'evolversi delle competenze digitali.

Conclusioni

Come dichiarato nell'introduzione al *DigCompEdu*, questo documento mira ad essere uno strumento utile per l'autovalutazione e la promozione delle competenze digitali dei docenti e dei formatori. La sua conoscenza e comprensione diventa dunque un fattore essenziale per un'integrazione sempre più competente ed efficace delle tecnologie nell'apprendimento linguistico, per la personalizzazione dei percorsi didattici, per lo sviluppo di un uso critico e consapevole delle tecnologie da parte dello studente. Impiegando i descrittori del *DigCompEdu*, il docente può definire il proprio livello di padronanza rispetto alle sei aree in cui sono articolate le competenze digitali e considerare i passi da compiere per progredire, fino a raggiungere un livello che gli consenta di assumere un ruolo trainante nella formazione di altri docenti e nella innovazione delle metodologie didattiche. Un percorso che comunque non si esaurisce, dato che le competenze digitali, come è stato già evidenziato, si evolvono con il procedere del progresso tecnologico e il mutare delle esigenze di apprendimento.

Per sostenere e agevolare questo percorso nel 2021 la Commissione europea ha messo a disposizione degli insegnanti delle scuole primarie e secondarie uno nuovo strumento online con cui attuare la riflessione sulle proprie competenze digitali: *Selfie for Teachers*¹⁸. Basato sulle 22 competenze descritte dal *DigCompEdu*, questo strumento comprende domande per ciascuna area di competenza, fornendo un *feedback* sul livello raggiunto e suggerimenti per procedere al livello successivo. Il docente può tenere traccia dei propri progressi confrontando i *report* via via ottenuti. È anche possibile ottenere risultati aggregati e anonimizzati per una scuola o per un gruppo di docenti al fine di prendere in esame il grado di integrazione delle tecnologie nella pratica didattica e il loro contributo alla promozione e alla valutazione dell'apprendimento.

Il *DigCompEdu*, offrendo un quadro di riferimento delle competenze digitali dei docenti e dei formatori, si configura anche come strumento utile per la formazione iniziale e continua dei docenti, nonché per la certificazione delle competenze. La nozione

¹⁸ *Selfie for Teachers* è accessibile all'indirizzo: <https://education.ec.europa.eu/it/selfie-for-teachers>

di competenza digitale che è alla base di questo documento e la descrizione delle sue componenti chiariscono le conoscenze e le abilità didattiche-digitali su cui la formazione dovrebbe puntare. Il modello di progressione verticale delle competenze, che si interseca con la dimensione orizzontale delle aree di azione del docente, permette di definire gli obiettivi didattici che dovrebbero essere distribuiti lungo le varie tappe della formazione professionale dell'insegnante. Infine, questa architettura in cui sono indicati i compiti, che il docente deve essere in grado di svolgere con l'impegno di tecnologie digitali, rende il *DigCompEdu*, analogamente al *QCER*, applicabile all'elaborazione di verifiche certificatorie della capacità di usare tecnologie nell'azione didattica, sia nell'ambito dell'accertamento delle competenze glottodidattiche generali, sia in verifiche specificatamente centrate sulle competenze didattico-digitali che potranno condurre a certificazioni da affiancare a quelle attualmente rivolte ai docenti di lingua.

Bibliografia

Bocconi S., Earp J., Panesi S., 2018, *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), URL: https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

Barrett Jr B. G., 2011, "Strategic tool for students with disabilities: creating and implementing virtual learning environments without barriers", *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(9), pp. 35-40.

Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y., 2017, *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>

Caon F., Serragiotto G. (a cura di), 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.

Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Celentini P., Daloso M., Fiorentino A., 2021, "Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione", *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 13-32.

Consiglio d'Europa, Raccomandazione C 189/01 del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, del 4.6.2018, URL: <https://t.ly/xKUEZ>.

Diadori P., Palermo M., Troncarelli D., 2015, *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.

Diadori P., 2022, "Interazioni telematiche e didattica della L2 nei documenti europei: prima e dopo il DigCompEdu (2017) e il CEFR Companion Volume (2020)", *Italiano LinguaDue*, 2, pp. 65-93.

Ferrari A., 2012, *Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks*, European Commission Office, Seville, URL: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>

Ferrari A., 2013, *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>

Fominykh M. (ed.), 2021, *Digital Competences in Language Education*, URL: <https://www.dc4lt.eu/wp-content/uploads/2021/03/Digital-Competences-in-Language-Education-DC4LT2021.pdf>

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", *Italiano LinguaDue*, n. 2, pp. 38-62.

Fratter I., Jafrancesco E. (a cura di), 2014, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.

Fragai E., Fratter I., Jafrancesco E., 2020, "Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD", *Italiano LinguaDue*, 12, 2, pp. 38-62.

Heine S., Krepf M., König J., 2023, "Digital resources as an aspect of teacher professional digital competence: One term, different definitions – a systematic review", *Education and Information Technologies*, n. 28, pp. 3711–3738.

Lucisano P., 2020, "Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD 'Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo

-
- di emergenza COVID-19”, *Lifelong Lifewide Learning (LLL)*, 17, n. 36, pp. 3-25.
- Pacetti E., Soriani A, 2022, “Insegnanti e competenze digitali: quale formazione iniziale e in servizio nel post pandemia?”, *Pedagogia oggi*, XX, pp. 200-211.
- Pederzoli L., 2018, *Insegnare le lingue online e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pacini, Pisa.
- Peppoloni D., 2021, *Per una didattica digitale delle lingue*, Mondadori Education, Milano.
- Pinzauti G., 2022, *La didattica dell'italiano “L2.0” Riflessioni teoriche e proposte operative per l'insegnamento della lingua italiana a studenti stranieri dopo il 2021*, Sprint BOOK, Colliano.
- Raineri K., Veronesi D., 2022, “Didattica a distanza e italiano L2: dinamiche dell'interazione nella classe online”, *Studi di Glottodidattica*, 1, pp. 60-73.
- Ranieri M., *Competenze digitali per insegnare. Modelli e proposte operative*, Carocci, Roma, 2022.
- Redecker C., 2017, *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
- Staggini G., 2024, *Immersive Educational Environments to enhance L2 motivation and vocabulary in EFL students with dyslexia*, Tesi di dottorato di ricerca in Digital Humanities, Ciclo XXXVI, Università degli Studi di Genova.
- Troncarelli D., La Grassa M. (a cura di), 2016, *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- Troncarelli D., 2020, “Didattica a distanza per l'insegnamento linguistico in modalità sincrona e asincrona”, *Italiano a stranieri*, n. 28, pp. 3-8.
- Ufficio Scolastico Territoriale di Milano, 2023, *Competenze digitali 2023*, p. o. URL: <https://milano.istruzioneelombardia.gov.it/wp-content/uploads/2023/07/ReportCompetenzeDigitali2023.pdf>
- Vedovelli M., 2010, *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- Viale M. (a cura di), 2018, *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Villarini A. (a cura di), 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.
- Villarini A. (a cura di), 2020, *Insegnare l'italiano con i MOOC*, Pacini, Pisa.
- Vuorikari R, Punie Y, Carretero Gomez S, Van Den Brande G., 2016, *DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101254>
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y., 2022, *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>