

Volume realizzato grazie al contributo dell'AICLU e del CLA dell'Università di Trieste



Revisori che hanno contribuito ai lavori in forma anonima:

Baldoni Joanne
Csaki Anna Maria
Read Katrina
Rogina Irene
Stabarin Isabelle
Trujillo Trujillo Aurélie
Valenzuela Cecilia Del Carmen

ISBN 978-88-5511-666-4 (print)
ISBN 978-88-5511-668-8 (online)

Impaginazione:
Verena Papagno

Immagine di copertina realizzata con il supporto di strumenti di intelligenza artificiale

© Copyright 2025 EUT Edizioni Università di Trieste
EUT Edizioni Università di Trieste
via Weiss 21, 34128 Trieste
<https://eut.units.it>

La versione digitale del volume è distribuita con licenza Creative Commons
Attribuzione - Non Commerciale - Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC BY-NC-ND 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Disponibile al link:
<https://www.openstarts.units.it/collections/071b9c31-a2bd-49a1-90f9-7c64e60f06fa>



Ridefinire/rivitalizzare l'istruzione linguistica attraverso la comunicazione interculturale: dalle abilità tecniche/digitali ai risvolti etici in un mondo digitale

a cura di

Joanne Baldoni

José Francisco Medina Montero

Simonetta Pasqualis

Sommario

Table of contents

7	Introduzione <i>Joanne Baldoni</i> <i>José Francisco Medina Montero</i> <i>Simonetta Pasqualis</i>	69	Integrating Digital and Intercultural Skills in Language Teaching: Challenges and Opportunities <i>Francesca Caterina Cambosu</i>
17	PARTE I		
19	Piacere e ansia nell'apprendimento del francese in contesto universitario italofono: come navigare nel paesaggio emotivo della classe di lingua <i>Clarisse Auclert</i>	85	Sbloccare le difficoltà linguistiche con la mediazione plurilingue: un'esperienza didattica di Escape Room <i>Silvia Capponi</i> <i>Daniel Gallo</i> <i>Michela Gardelli</i> <i>Greta Obexer</i>
39	Digital tools in foreign language teaching and learning: the good, the bad, and the ugly <i>Joanne Baldoni</i>	103	Using Wooclap as an interactive learning tool to encourage digital competence according to the European Framework for the Digital Competence of Educators <i>Anna Maria Csaki</i>
57	Il ruolo della didattica ludica e della IA per sviluppare la competenza comunicativa nei corsi on line <i>Elena Laura Baratono</i> <i>Lorena Novallet</i>	117	Tradizione linguistica e filologia: una proposta didattica per la Filologia Italiana <i>José García Fernández</i>

- 135 Potential and hallucinations of AI in ELT: Balancing innovation and scepticism with critical insight
Luisa Lupoli
- 155 Using Pecha Kucha presentations to improve students' English public speaking anxiety levels at the University of Trieste
Karen Percival
Katrina Ann Read
- 171 Learning glocally: promoting autonomy and flexibility in blended English language courses
Barbara Quaranta
- 193 Abitare le lingue tra comunicazione interculturale, Digital Literacy ed etica: il Modello L.I.D.E. per una linguistica educativa integrata
Enrica Rossi
- 217 Künstliche Intelligenz in der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – der Einsatz von KI-Tools für den Erwerb von Schreibkompetenzen
Irene Cecilia Schmidt
- 239 Human Intelligence Vs Artificial Intelligence in Translation for Tourism
Sarah Tripepi Winteringham
- 253 L'intelligenza artificiale al servizio della differenziazione didattica
Aurélie Trujillo Trujillo
- 277 Gamificación y Didáctica de ELE en Contexto Universitario: Innovar para Enseñar en la Sociedad Digital
Cecilia del C. Valenzuela
- 299 Real Words, ARTful Intelligence: Vocabulary, Poetry and Prompts
David Walthall
- 311 Redefining, Revitalizing or Revolutionizing Language Education? That Is the Question
Cesare Zanca
- 333 PARTE II
- 335 Verifica linguistica e riconoscimento digitale delle competenze: il progetto LM e gli Open Badge al CLA-UniTO
Anna Bussi
Antonio Capri
- 345 Organizzazione corsi e rilascio open badge nell'ambito del programma internazionale intensivo blended (BIP) Erasmus+: "Intercomprehension between Germanic/Romance languages", accordo tra Università europee
Laura Tucciarelli
Gianna Vallesi

Introduzione

JOANNE BALDONI

JOSÉ FRANCISCO MEDINA MONTERO

SIMONETTA PASQUALIS

Università degli Studi di Trieste

Il 14 e 15 novembre 2024 il Centro Linguistico d'Ateneo dell'Università di Trieste ha avuto il piacere di ospitare il XXVIII Seminario dell'AICLU dal titolo *Ridefinire/rivitalizzare l'istruzione linguistica attraverso la comunicazione interculturale: dalle abilità tecniche/digitali ai risvolti etici in un mondo digitale*.

Questo evento ha permesso a insegnanti, docenti e discenti di oltre 20 università italiane, una spagnola, alcuni enti ed editori del settore, di unirsi per scambiare buone pratiche e attività di ricerca all'interno dei CLA e non solo. Gli argomenti trattati dai relatori, organizzati in due sessioni parallele, andavano dall'uso della IA e degli strumenti digitali nella traduzione, nella didattica delle lingue, negli studi linguistici interculturali e in aree più specifiche nel campo dell'apprendimento e della didattica delle lingue straniere.

L'evento ha compreso anche una sessione per il personale tecnico dei CLA, come sempre produttivo e generativo di nuove idee e prassi, e un Incontro AICLU in cui i partecipanti tutti hanno potuto avere informazioni e aggiornamenti sui prossimi eventi e le prossime attività dell'AICLU. I partecipanti hanno potuto confrontarsi anche nei momenti di svago come le pause caffè, la visita guidata e la cena sociale che si è svolta nello storico Caffè San Marco della città così da permettere ai partecipanti di assaporare più da vicino la realtà storico-culturale locale di ieri e di oggi.

Ringraziamo i relatori per i loro interessanti e preziosi contributi scientifici ma soprattutto i partecipanti tutti per l'entusiasmo, il calore e l'interesse di ciascuno e che hanno contribuito a rendere l'evento unico e speciale, nell'ambito dei festeggiamenti per i primi 100 anni del nostro Ateneo.

Dando uno sguardo panoramico, forniamo qualche pillola di dati relativa al CLA in questi anni di attività.

Il CLA di Trieste venne fondato nel 1999, poi trasformato dal 2003 al 2010 in centro autonomo di spesa, ma nel 2011 fu oggetto della semplificazione che ridusse il numero di tali centri in UNITS, e perse quindi la propria autonomia di spesa dovendo appoggiarsi al Dipartimento IUSLIT, dove si trova incardinato anche logisticamente.

Questa evoluzione aveva ridotto la capacità di azione del CLA, che diventava un centro per lo più rivolto alle attività linguistiche interne dell'Ateneo e dei suoi dipartimenti.

I direttori del CLA si sono succeduti nel tempo, mentre anche la segreteria si modificava e il numero di Lettori e CEL variava purtroppo in diminuzione.

La pandemia del 2020-2021 contribuì a indebolire l'azione del CLA, ma la fine del 2021 lo vide riacquistare importanza per l'Ateneo.

Segue un breve riassunto di ognuno dei lavori presentati durante le due giornate del Seminario. I riassunti sono organizzati in ordine alfabetico per cognome dell'autore e suddivisi in due parti: la prima comprende i contributi di docenti e personale CEL o Lettore, mentre la seconda raccoglie quelli del personale tecnico-amministrativo.

PARTE I:

Il contributo di CLARISSE AUCLERT s'incentra su un aspetto dell'apprendimento del francese non prettamente linguistico ma strettamente legato ad esso. In particolare, in un contesto universitario italofono l'autrice analizza i livelli di piacere e di ansia che un campione di 88 studenti prova nel corso del processo di acquisizione linguistica di ciascuno. Tramite un questionario preventivamente somministrato, l'autrice misura per ciascuno studente diversi fattori di rilievo come, ad esempio, il livello di competenza linguistica, il ruolo del feedback sulle attività linguistiche corrette, la varietà nell'esperienza educativa, il rapporto affettivo tra insegnante e studente, il numero di lingue già conosciute ed altri ancora. Ne risulta che mentre le emozioni vengono spesso trascurate nella didattica tradizionale delle lingue, integrare la dimensione affettiva nella didattica delle lingue può aiutare a favorire lo sviluppo di approcci più consapevoli e integrati. Creare sistematicamente opportunità per esperienze di successo e gratificazione nell'apprendimento

favoriscono l'apprendimento linguistico dove l'apprendimento stesso genera ulteriori emozioni positive. I responsi al questionario raccolti dall'autrice mostrano in maniera molto interessante le varie correlazioni tra i fattori presi in esame e i livelli di piacere.

Il contributo di JOANNE BALDONI è finalizzato a condividere un'esperienza di utilizzo di tecnologie digitali nella didattica della lingua inglese per gli studenti universitari. La metodologia impiegata si è avvalsa della piattaforma di Google Sites per creare un sito web mirato allo sviluppo delle abilità linguistiche e digitali nonché della sensibilità/consapevolezza interculturale dei discenti. I partecipanti al progetto hanno potuto esplorare i contenuti di canzoni in lingua inglese a tema politico, culturale e sociale e svolgere una serie di esercizi online creati ad hoc, finalizzati allo sviluppo del loro vocabolario mediante l'esplorazione del testo musicale. Il sito web può essere implementato in un secondo momento consentendo agli studenti di arricchire il sito con nuove risorse musicali scelte da loro stessi, in modo da sviluppare anche le abilità digitali oltre che linguistiche. Il contributo si sofferma anche sui principali vantaggi e le sfide dell'utilizzo di strumenti digitali online e sulle implicazioni che questo tipo di approccio didattico può avere sia a livello professionale che globale.

Le autrici ELENA LAURA BARATONO e LORENA NOVALLET condividono le proprie esperienze nell'utilizzo della glottodidattica ludica nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano come L2. Fattori come la personalizzazione dei materiali didattici, la creazione automatica di contenuti diversificati in base al livello degli studenti, il feedback immediato, lo sviluppo dell'autonomia degli studenti sono solo alcuni dei vantaggi di cui beneficiano sia gli insegnanti, nel creare un ambiente formativo coinvolgente e stimolante, che gli studenti, nel loro percorso di apprendimento. Tuttavia, nell'utilizzo di una varietà di strumenti didattici supportati dall'IA, le autrici delineano chiaramente anche le criticità incontrate, di tipo tecnico, organizzativo ed etico. Interessanti sono le strategie adottate e i consigli forniti dalle autrici su come ovviare alle sfide metodologiche con prudenza e consapevolezza.

Il lavoro di FRANCESCA CATERINA CAMBOSU ci ricorda che, come cittadini globali, è fondamentale sviluppare le capacità sia digitali che interculturali di ciascuno. Si è ormai lontani dall'epoca della didattica delle lingue tradizionale in cui il focus era la grammatica e il vocabolario. Oggi, fondamentale nella società in cui viviamo è essere in grado di interagire con testi multimodali, navigare online e partecipare alla comunicazione digitale nella maniera più culturalmente appropriata. A questo proposito vengono citati sia il *DigCompEdu* dell'Unione Europea, riguardo lo sviluppo delle competenze tecnologiche, che il *GCED* dell'UNESCO, riguardo la formazione degli in-

dividui che sappiano interagire con responsabilità in un mondo globalizzato. L'autrice delinea alcune delle sfide nell'applicazione pratica di tutto ciò, come per esempio la carenza di infrastrutture, la mancanza di training e la mancanza di politiche a sostegno dello sviluppo di queste abilità, ma non manca di evidenziare le numerose opportunità di trasformazione.

Presso l'Università di Bolzano, i quattro autori SILVIA CAPPONI, DANIEL GALLO, MICHELA GARDELLI e GRETA OBEXER hanno realizzato un progetto sperimentale e innovativo nell'ambito dell'apprendimento e dell'insegnamento dell'italiano e del tedesco a livello B1. Il progetto si basa sull'utilizzo di una *Escape Room*, articolata in tre attività ludiche, ognuna finalizzata al completamento di una missione specifica. Le attività sono organizzate in modo tale da richiedere la partecipazione linguistica attiva degli apprendenti, principalmente in tedesco e in italiano, ma anche in inglese e in una varietà di dialetto sudtirolese. Tuttavia, essendo il contesto delle attività proposte dagli autori prettamente altoatesino, i partecipanti si ritrovano a trattare temi tipici della cultura locale, come la montagna, il cibo e informazioni tratte da quotidiani locali. In questo modo, l'esperienza degli apprendenti diventa non solo interlinguistica ma anche interculturale. Dall'osservazione dei dati relativi all'esperienza dei partecipanti a conclusione delle attività, si può ben dire che gli obiettivi del progetto – promuovere il plurilinguismo, l'interculturalità, e la mediazione – siano stati raggiunti con successo.

ANNA CSAKI condivide alcune delle principali modalità d'uso dello strumento digitale *Wooclap*. Essendo una piattaforma disponibile online, lo strumento è facilmente accessibile facendo il login con le credenziali del proprio account istituzionale oppure creando un account a parte. Risulta ancora più user-friendly se si è invitati a partecipare ad attività create da terzi, nel qual caso va semplicemente digitato nella barra dedicata sulla homepage il codice fornito. Tra le attività implementate per gli studenti nei suoi corsi vengono citati il completamento degli spazi vuoti in un testo, domande aperte, nuvole di parole (word cloud), il brainstorming, sondaggi, domande a scelta multipla. L'autrice evidenzia i numerosi vantaggi nell'utilizzare *Wooclap* nella didattica delle lingue, tra cui la promozione della collaborazione tra studenti, lo sviluppo della creatività, la riflessione sui propri errori linguistici e contemporaneamente il miglioramento delle abilità digitali degli studenti citando a questo proposito il *European Framework for the Digital Competence of Educators*.

JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ condivide un progetto didattico innovativo in linea con l'obiettivo 4.3 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite mirato ad 'assicurare un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti'. Ripercorrendo l'analisi filologica di testi letterari prodotti in Italia tra la fine del Medioevo

e l'età moderna, ma non inclusi nel canone tradizionale e quindi inediti, gli studenti del quarto anno del corso di Laurea in Lingue e Letterature Moderne dell'Università di Oviedo hanno potuto sviluppare competenze critiche, riflessive e traduttive attraverso l'analisi comparata dei testi, lo studio della variazione linguistica e un approccio didattico sensibile alle questioni di genere. L'autore delinea l'approccio metodologico e le strategie didattiche implementate in classe nonché le modalità di valutazione finale utilizzate, fornendo interessanti spunti per capire come affrontare in modo etico e costruttivo le sfide formative nell'ambito del progetto.

LUISA LUPOLI ci ricorda come l'evoluzione dell'IA stia trasformando la didattica della lingua inglese in modo molto rapido. L'autrice offre un breve excursus storico dell'applicazione dell'IA nella didattica per arrivare a descriverne l'utilizzo allo stato attuale, momento in cui le potenzialità dell'IA a livello pedagogico sono notevoli. A questo proposito, l'autrice offre molti spunti per attività didattiche da svolgere in classe e condivide gli strumenti digitali utilizzati per proporre ciascuna agli studenti, illustrandone meticolosamente sia i benefici che i numerosi limiti. Tra i benefici cita, per esempio, la possibilità di personalizzare la didattica creando contenuti ex-novo o adattandoli, di trasformare contenuti scritti in vocali, di creare materiali visivi, promuovendo così equità e inclusione. Tuttavia, tra le criticità viene menzionata la scarsa capacità da parte degli utenti, siano essi insegnanti o studenti, di valutare la veridicità delle informazioni messe a disposizione. A questo proposito, l'autrice ricorda come sia fondamentale che le capacità digitali di ciascuno vadano continuamente sviluppate.

Nel corso di laurea triennale in Comunicazione Interlinguistica Applicata presso l'Università di Trieste, KAREN PERCIVAL e KATRINA READ hanno introdotto l'uso di presentazioni Pecha Kucha al posto della più tradizionale presentazione via Powerpoint. Gli studenti dell'ultimo e penultimo anno, di livello C1 e C2 in lingua inglese (sia L1 che L2), hanno così potuto dimostrare le proprie competenze linguistiche orali, e più precisamente nel *public speaking*, attraverso presentazioni di sole 20 slides, proiettate per 20 secondi ciascuna, contenenti solo immagini, e per un totale di sei minuti e 40 secondi. Oltre a fornire input sugli aspetti strutturali di questa tipologia di presentazione e alla preparazione linguistica in aula, le autrici hanno altresì sottoposto gli studenti, a inizio e a fine corso, ad un '*Questionario di autovalutazione sull'ansia legata alla lingua straniera*'. Pertanto, l'obiettivo era duplice: proporre il formato *Pecha Kucha* come modalità di esame per promuovere la produzione orale di contenuti originali da parte degli studenti, rispetto alla produzione scritta, e indagare la correlazione tra i livelli di ansia indotti da tale modalità e la performance comunicativa degli studenti.

BARBARA QUARANTA descrive le modalità con cui sono stati somministrati corsi di lingua inglese al personale amministrativo dell'Università del Molise. Organizzare corsi per studenti lavoratori presenta notevoli sfide date le diversità di livello linguistico, età, stili di apprendimento, orario di lavoro, ed altri fattori. Tuttavia, questi corsi sono necessari per favorire l'internalizzazione dell'ateneo e, sul luogo di lavoro, per offrire supporto a studenti e staff stranieri. L'autrice condivide come, con un progetto pilota, i corsi in questione sono stati organizzati in modalità blended per rispondere a queste esigenze: una parte in modalità asincrona, tramite iscrizione ad un corso MOOC, e l'altra sincrona, con l'intervento regolare di un insegnante per sviluppare le abilità attive. Questo approccio ha potuto garantire ai lavoratori la flessibilità di frequentare il corso tenendo conto dei propri impegni e delle proprie necessità, rendendoli al contempo più responsabili nelle vesti di apprendenti autonomi. Interessanti sono i benefici recepiti e le sfide incontrate dagli apprendenti durante il percorso di studio. Come racconta l'autrice, il feedback raccolto autonomamente dalla piattaforma MOOC e tramite questionari anonimi consente agli organizzatori di migliorare il corso in termini logistici, tecnici e didattici per gli apprendenti del futuro, visto che l'internazionalizzazione non può attendere.

Il contributo di ENRICA ROSSI s'incentra sulla proposta di un modello educativo trasversale e sistemico per una formazione universitaria che sia linguistica, interculturale, digitale che etica (Modello L.I.D.E.). Viste le trasformazioni in atto nel mondo di oggi per via del processo di digitalizzazione della comunicazione, l'educazione linguistica non può più limitarsi al perfezionamento grammaticale o alla certificazione delle competenze linguistiche. L'università è tenuta a farsi carico della formazione di cittadini digitali capaci di agire con competenza in ecologie comunicative dinamiche e culturalmente stratificate. L'autrice condivide una tabella in cui vengono proposte attività didattiche mirate a sviluppare ognuna delle quattro dimensioni L.I.D.E. Ciascuna di queste è inoltre corredata degli obiettivi formativi specifici delle attività, delle competenze attese e delle competenze sviluppate. In linea con le tematiche del XXVIII Seminario AICLU svoltosi a Trieste, l'autrice si propone come promotrice di una ridefinizione del ruolo dell'educazione linguistica in ambito accademico.

IRENE SCHMIDT analizza l'impatto dell'IA, e in particolare di strumenti come ChatGPT, nell'insegnamento e l'apprendimento linguistico. L'autrice esplora le potenzialità e i rischi dell'IA nel contesto educativo, evidenziando la necessità di sviluppare tra gli studenti delle abilità digitali che possano permettere un uso critico, etico e consapevole degli strumenti digitali. Facendo riferimento a proprie attività didattiche svolte presso l'Università di Udine e

in corsi di lingua per adulti, l'autrice mostra come l'IA può favorire il processo della scrittura in tedesco come lingua straniera. Vengono illustrate diverse funzioni dell'IA – da generatore a valutatore, comunicatore e trasformatore – e la loro applicazione nelle varie fasi del processo di scrittura (ideazione, formulazione, revisione). I risultati indicano che, se guidato in modo trasparente e consapevole, l'uso dell'IA può aumentare la motivazione, arricchire il lessico e migliorare la qualità dei testi prodotti. L'autrice conclude sottolineando il ruolo fondamentale della mediazione umana: l'IA può essere di supporto ma non un sostituto nel processo di apprendimento.

Dall'anno accademico 2018-19, SARAH TRIPEPI WINTERINGHAM si occupa della didattica dell'inglese nell'ambito della traduzione dall'italiano all'inglese nel corso di laurea specialistica in Lingue e Culture per il Turismo Internazionale dell'Università di Trieste. Da subito il suo approccio ha previsto l'utilizzo di software gratuiti online per sviluppare il senso critico dei suoi studenti nelle loro scelte traduttive. Anche se le risorse online quali Google Translate e DeepL sono migliorate nel tempo, fino ad arrivare a ChatGPT oggi, in termini di qualità della traduzione e accuratezza linguistica non sono tali da sostituire il traduttore. Infatti, sono gli studenti stessi a dimostrare una maggiore sensibilità nella traduzione, proponendo scelte più accurate sia per quanto riguarda gli aspetti culturali nei testi di partenza, sia per quelli linguistici. L'autrice condivide numerosi esempi di come gli studenti, sempre sotto la sua attenta guida, siano in grado di meglio contestualizzare, affinare e adattare il testo di arrivo avviando alla traduzione spesso letterale e goffa della macchina traduttiva a mezzo di software di espressioni idiomatiche, degli aspetti linguistici legati al genere, di realia, ed altro.

AURÉLIE TRUJILLO TRUJILLO sottolinea gli aspetti positivi che l'IA può avere sull'apprendimento individuale di ogni studente, sfatando il mito secondo il quale l'IA va sostituendosi agli insegnanti. Con riferimento in particolare ai contesti didattici in cui le abilità linguistiche degli apprendenti sono di livello diverso nell'ambito della stessa lezione e nella stessa classe del percorso di laurea, l'autrice spiega come l'IA possa facilitare anche l'insegnante a diversificare e adattare i contenuti. Tra i numerosi esempi, illustra come alcuni strumenti possano aiutare a sviluppare le capacità comunicative degli studenti attraverso la simulazione di conversazioni vere, fornendo correzioni, vocaboli, espressioni nello stesso livello dello studente oppure come altri strumenti permettano di sintetizzare testi autentici e di trasformarli in testo vocale di livello diverso. L'autrice, tuttavia, evidenzia come questi strumenti di supporto spesso abbiano dei limiti in quanto non riescano a correggere ogni tipo di errore oppure forniscano feedback incompleto o errato. In questi casi, l'intervento dell'insegnante si dimostra indispensabile con l'integrazione

di correzioni o nozioni di supporto. Infine, nonostante la loro incompletezza, gli strumenti che fanno uso di IA raccolgono statistiche sull'andamento del progresso degli studenti, permettendo quindi all'insegnante di programmare le lezioni successive in base alle carenze individuate.

Di approccio-ludico didattico si occupa l'autrice CECILIA DEL CARMEN VALENZUELA. Nel suo contributo, viene ricordato come sia necessario per le università di oggi, frequentate perlopiù da nativi digitali, dialogare al fine di ripensare i propri approcci didattici. Con studenti abituati a un apprendimento rapido, visivo e interattivo, l'autrice mette in evidenza come le attività ludiche, implementate per mezzo di piattaforme digitali, possono essere utili strumenti pedagogici nell'incentivare l'apprendimento linguistico degli studenti. Attraverso l'esperienza diretta dell'autrice come insegnante dello spagnolo come lingua straniera (ELE), viene sottolineato come il gioco non banalizza il sapere ma lo incentiva. Le tecnologie digitali costituiscono così un ponte metodologico utile per motivare gli studenti e stimolare la loro partecipazione attiva. Una lettura indispensabile per chi desidera comprendere come la formazione accademica possa reinventarsi nell'era digitale.

DAVID WALTHALL propone un'attività didattica mirata a sviluppare il vocabolario degli studenti tramite l'utilizzo dell'IA e dei dizionari online. Facendo uso del proprio cellulare, gli studenti imparano divertendosi a leggere e a scrivere l'oroscopo. L'attività inizia con la lettura, in lingua inglese, dell'oroscopo del giorno, utilizzato come modello, per poi redigerne uno di propria mano destinato a terzi. In modalità anonima, ovvero utilizzando un nome di fantasia, gli oroscopi vengono condivisi in un unico documento Google. Questo permette di promuovere la collaborazione, alleggerendo le barriere emotive e facilitando così l'apprendimento di vocaboli nuovi, nonché l'assunzione di responsabilità nella individuazione e nella correzione degli errori presenti nei brevi testi. Il divertimento continua con l'utilizzo di ChatGPT, attraverso il quale l'oroscopo viene trasformato in una sequenza rap. I testi creati vengono letti ad alta voce, individualmente e in piccoli gruppi, con uno sfondo musicale rap. Un'attività didattica semplice ma efficace che permette di sviluppare diverse abilità linguistiche in un'unica occasione.

CESARE ZANCA incentra il suo intervento sulla necessità che le istituzioni, gli atenei, le scuole intervengano in merito all'utilizzo dell'IA nei contesti educativi, sia in Italia che in Europa. Diverse sono le questioni da considerare in questo ambito. L'IA, insieme alle piattaforme tecnologiche e agli strumenti digitali, rappresenta un valido supporto: non esprime giudizi ed è sempre disponibile. Tuttavia, deve restare un ottimo collaboratore, senza diventare un sostituto dell'essere umano. La sua natura pervasiva va regolata attraverso framework e linee guida, e nel fare ciò non vanno dimenticate le

questioni etiche, pedagogiche e sociali. L'azione dei decisori politici è urgente. L'autore fa riferimento poi alla sua stessa esperienza didattica di molti anni e osserva come l'IA stia espandendo e adattando il suo lavoro, ovvero come questo approccio stia contribuendo a sviluppare il senso critico oltre alle competenze linguistiche degli studenti, portando gli obiettivi pedagogici a un livello superiore. L'autore si auspica infine che anche i Centri Linguistici, da sempre promotori di attività linguistiche e di mediazione anche attraverso le tecnologie dell'informazione e della comunicazione, continuino a fare la loro parte favorendo un uso consapevole dell'IA per la formazione degli insegnanti e il supporto agli studenti – sempre senza perdere di vista l'innovazione e gli obiettivi educativi.

PARTE II:

ANNA BUSSI E ANTONIO CAPRÌ del Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Torino illustrano le modalità attraverso cui il Dipartimento di Lingue della stessa università abbia avviato nel 2022 un sistema strutturato di valutazione linguistica degli studenti delle lauree magistrali. I test linguistici sono stati somministrati in undici lingue, mirando a valutare lessico, comprensione del testo, morfologia e sintassi. Utilizzando la piattaforma Moodle per la somministrazione dei test, il CLA ha potuto garantire aspetti importanti come l'unicità di ogni test, feedback immediato, limiti di tempo standard per il completamento delle prove, accesso protetto da password, il monitoraggio durante le sessioni, ed altro. Le autrici forniscono dati relativi al numero di studenti valutati per anno, le modalità d'iscrizione degli studenti, e dettagli relativi al tipo e le modalità di rilascio delle attestazioni di competenze. Un progetto complesso ma sicuro e virtuoso di promozione di gestione tecnologica da parte del CLA, di valorizzazione digitale delle competenze degli apprendenti e di promozione del lifelong learning.

LAURA TUCCIARELLI E GIANNA VALLESI condividono dettagliatamente un innovativo progetto europeo di promozione dell'apprendimento delle lingue a cui partecipa il Centro Linguistico dell'Università di Firenze dal 2020-21. Il progetto ha come obiettivo la comunicazione dei partecipanti con persone di altre lingue, in particolare del gruppo linguistico romanzo o germanico, nel corso della quale ognuno parla la propria lingua. Unico nel suo genere, il progetto coinvolge diverse università europee appartenenti al consorzio EUniWell, un'alleanza finanziata dalla Commissione Europea nell'ambito dei programmi Erasmus+ e Horizon 2020. Dal 2023-24 il programma è diventato BIP (Blended Intensive Program) Erasmus+ ovvero un programma intensivo misto che combina una componente in presenza e una virtuale

obbligatoria. I partecipanti, tra cui possono partecipare studenti, personale docente e personale amministrativo, a completamento del corso ricevono una certificazione digitale Open Badge. I criteri per l'attivazione dei corsi sono stringenti e le responsabilità del personale tecnico-amministrativo e dei docenti incaricati dell'insegnamento dei corsi molteplici. Tuttavia, da sempre promotore di multilinguismo e diversità culturale, il CLA di Firenze ha ottenuto importanti riconoscimenti per il lavoro svolto e i risultati ottenuti.

Parte I

Piacere e ansia nell'apprendimento del francese in contesto universitario italofono: come navigare nel paesaggio emotivo della classe di lingua

CLARISSE AUCLERT

Università degli Studi di Firenze
clarisse.auclert@unifi.it

ABSTRACT

This article examines the emotional dimension of learning French as a foreign language in Italian-speaking university contexts. Through a quantitative survey conducted on 88 university students, the research analyzes the levels and main sources of foreign language enjoyment and foreign language anxiety, exploring correlations between these emotions and factors such as multilingualism and French proficiency level. Results highlight how positive emotions facilitate learning and the necessity to create optimal cognitive, linguistic and affective conditions to improve the educational experience. The study contributes to the debate on the emotional dimension of language learning, proposing affective strategies for integrating emotions in the language classroom.

KEYWORDS

foreign language enjoyment, foreign language anxiety, French learning, emotions, language teaching

1. INTRODUZIONE

L'apprendimento delle lingue straniere rappresenta un processo complesso che coinvolge non solo aspetti cognitivi e linguistici, ma anche dimensioni emotive spesso trascurate nella pratica didattica tradizionale. Nel contesto universitario italiano, l'insegnamento del francese come lingua straniera si concentra prevalentemente sull'acquisizione delle competenze descritte e prescritte dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per la Conoscenza delle Lingue (QCER), dedicando tuttavia scarsa attenzione alle nozioni di piacere o ansia che accompagnano il processo di apprendimento.

La riflessione alla base di questo studio nasce dall'esperienza diretta nell'insegnamento del francese presso l'Università degli Studi di Pisa, dove si è potuto osservare come l'attenzione sia spesso focalizzata sull'analisi approfondita delle strutture morfologiche della lingua, mentre le emozioni degli studenti durante il percorso di apprendimento rimangono un territorio largamente inesplorato. Questa osservazione ha portato a interrogarsi sulla natura apparentemente "priva di emozioni" dell'apprendimento linguistico formale e sulla necessità di integrare la dimensione affettiva nella didattica delle lingue.

Il presente studio si propone di colmare questa lacuna attraverso un'indagine empirica che esamina il ruolo del piacere e dell'ansia nell'apprendimento del francese in contesto universitario italofono. L'obiettivo è duplice: da un lato, identificare e quantificare i livelli di queste emozioni negli studenti; dall'altro, esplorare le possibili correlazioni con fattori individuali quali il plurilinguismo e il livello di competenza linguistica.

2. QUADRO TEORICO

2.1 L'EVOLUZIONE DELLA RICERCA SULLE EMOZIONI NELL'APPRENDIMENTO DELLE LINGUE

La ricerca sulle emozioni nell'acquisizione di lingue seconde (SLA) ha attraversato diverse fasi evolutive che Dewaele e Li (2020) hanno categorizzato in tre periodi distinti, ciascuno caratterizzato da approcci teorici e metodologici specifici che riflettono l'evoluzione del pensiero scientifico in questo ambito.

La prima fase, denominata *Emotion Avoidance Phase* (1960-1990), è caratterizzata da una sostanziale trascuratezza della dimensione emotiva negli studi sull'apprendimento linguistico. Durante questo periodo, la ricerca in SLA si concentrava prevalentemente sui processi cognitivi, seguendo il paradigma behaviorista prima e cognitivista poi, che consideravano le emozioni

come variabili confondenti o interferenze da controllare piuttosto che come oggetti di studio legittimi. Questa omissione teorica rifletteva una concezione dicotomica tra cognizione ed emozione, eredità del dualismo cartesiano che ha a lungo influenzato le scienze cognitive.

Successivamente, l'*Anxiety-Prevailing Phase* (1990-2010) ha visto emergere un interesse crescente ma unilaterale verso gli aspetti negativi delle emozioni, con particolare focus sull'ansia linguistica. Questo periodo è stato dominato dai lavori pionieristici di Horwitz e colleghi (1986), che hanno sviluppato il costrutto di *Foreign Language Anxiety* e gli strumenti per la sua misurazione. L'enfasi esclusiva sulle emozioni negative rifletteva una prospettiva patologizzante che vedeva l'affettività principalmente come ostacolo all'apprendimento da rimuovere o minimizzare.

Infine, la *Positive and Negative Emotions Phase* (2010-presente) rappresenta l'approccio più recente e bilanciato, che considera sia le emozioni positive che quelle negative come componenti integrali e funzionali del processo di apprendimento. Questo paradigma, influenzato dalla psicologia positiva di Seligman e dalla svolta affettiva nelle scienze sociali, ha portato allo sviluppo di costrutti come il *Foreign Language Enjoyment* (Dewaele & MacIntyre 2014) e ha favorito l'adozione di modelli più complessi e sfumati della dimensione emotiva.

2.2 IL PIACERE LINGUISTICO

Il piacere linguistico (*Foreign Language Enjoyment*), come concettualizzato da Dewaele e MacIntyre (2014), rappresenta un costrutto multidimensionale che si discosta dalle tradizionali nozioni di motivazione per includere aspetti più immediati e situazionali dell'esperienza emotiva dell'apprendente. Questa emozione complessa comprende diverse componenti interconnesse che Zuniga (2022) ha sistematizzato in otto dimensioni principali.

La prima dimensione riguarda il piacere di imparare, inteso come la gratificazione intrinseca derivante dall'acquisizione di nuove competenze linguistiche. Questa componente si collega alla teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan (2000), che identifica la soddisfazione del bisogno di competenza come fonte primaria di motivazione intrinseca.

Il divertimento di imparare costituisce una seconda dimensione caratterizzata dalla presenza di elementi ludici e giocosi nell'esperienza di apprendimento. Questa componente riflette l'importanza del play nella cognizione umana e il suo ruolo facilitante nell'acquisizione linguistica, particolarmente evidente negli approcci comunicativi che enfatizzano l'aspetto sociale e interattivo dell'apprendimento.

Il senso di appagamento e motivazione rappresenta una dimensione più profonda e duratura del piacere linguistico, legata alla percezione di progresso e alla soddisfazione dei propri obiettivi di apprendimento. Questa componente si correla con la teoria del flow di Csikszentmihalyi (1990), che descrive stati di coinvolgimento ottimale caratterizzati da equilibrio tra sfida percepita e competenze disponibili.

L'entusiasmo per gli strumenti di apprendimento riflette l'interesse e l'engagement verso i materiali, le tecnologie e le metodologie utilizzate nel processo educativo. Questa dimensione sottolinea l'importanza della varietà metodologica e dell'adattamento degli strumenti didattici alle preferenze individuali degli apprendenti.

L'orgoglio dei risultati costituisce una componente legata all'autoefficacia e all'autostima, elementi centrali nella teoria sociocognitiva di Bandura (2006). Questa dimensione evidenzia il ruolo del feedback positivo e del riconoscimento dei progressi nel mantenimento della motivazione a lungo termine.

La speranza del successo rappresenta una componente proiettiva del piacere linguistico, legata alle aspettative future e agli obiettivi personali e professionali degli apprendenti. Questa dimensione si collega alla teoria dell'aspettativa-valore che sottolinea l'importanza delle credenze degli studenti sui propri futuri successi.

La sorpresa per imparare qualcosa di nuovo riflette la dimensione scoperta dell'apprendimento linguistico e il piacere derivante dall'inatteso e dal non prevedibile. Questa componente evidenzia l'importanza della novità e della varietà nell'esperienza educativa.

Infine, l'affetto verso la persona che trasmette le conoscenze sottolinea la dimensione relazionale del piacere linguistico e l'importanza del rapporto affettivo tra insegnante e studente nel processo di apprendimento.

2.3 L'ANSIA LINGUISTICA

L'ansia linguistica, fenomeno ampiamente studiato nella letteratura specialistica, si manifesta attraverso un complesso di reazioni emotive, cognitive e comportamentali specifiche del contesto di apprendimento linguistico. Horwitz, Horwitz e Cope (1986) hanno identificato tre componenti principali di questo costrutto: l'ansia comunicativa (communication apprehension), l'ansia da test (test anxiety) e la paura della valutazione negativa (fear of negative evaluation).

L'ansia comunicativa si manifesta nella riluttanza a comunicare in lingua straniera, nella paura di commettere errori e nell'evitamento di situazioni comunicative. Questa componente è spesso accompagnata da sintomi fisici

come tachicardia, sudorazione e tensione muscolare, che possono interferire significativamente con le prestazioni linguistiche.

L'ansia da test rappresenta una forma specifica di ansia legata alle situazioni di valutazione formale, caratterizzata da preoccupazioni eccessive per le prestazioni, catastrofizzazione delle conseguenze negative e interferenze cognitive che compromettono l'accesso alle conoscenze memorizzate.

La paura della valutazione negativa si manifesta nella preoccupazione eccessiva per il giudizio altrui e nella tendenza a interpretare ambigualmente le reazioni degli interlocutori come negative. Questa componente può portare a comportamenti di evitamento e alla riduzione della partecipazione attiva nelle attività comunicative.

MacIntyre e Gardner (1994) hanno proposto una distinzione ulteriore tra ansia di tratto (*trait anxiety*) e ansia di stato (*state anxiety*) nel contesto linguistico. L'ansia di tratto rappresenta una predisposizione stabile dell'individuo a esperire ansia in situazioni linguistiche, mentre l'ansia di stato si riferisce a reazioni emotive situazionali e temporanee legate a specifiche attività o contesti di apprendimento.

2.4 MODELLI TEORICI DELL'INTERAZIONE TRA EMOZIONI E APPRENDIMENTO LINGUISTICO

Il modello di MacIntyre (2002) propone una concettualizzazione dinamica dell'ansia linguistica come risultato dell'interazione tra fattori individuali (personalità, esperienza precedente, autostima), situazionali (tipo di attività, contesto sociale, modalità di valutazione) e linguistici (livello di competenza, complessità del compito, dominio linguistico specifico).

Il Control-Value Theory di Pekrun (2006) fornisce un framework comprensivo per comprendere come le emozioni accademiche emergano dall'interazione tra le valutazioni cognitive degli studenti riguardo al controllo percepito sulle attività di apprendimento e al valore attribuito a tali attività. Secondo questo modello, il piacere emerge quando gli studenti percepiscono alto controllo e alto valore nelle attività linguistiche, mentre l'ansia si manifesta quando il valore è alto ma il controllo percepito è basso.

Il modello PERMA di Seligman (2011) identifica cinque componenti del benessere che possono essere applicati al contesto dell'apprendimento linguistico: emozioni positive (*Positive emotions*), coinvolgimento (*Engagement*), relazioni (*Relationships*), significato (*Meaning*) e realizzazione (*Achievement*). Questo framework suggerisce che l'ottimizzazione dell'esperienza di apprendimento linguistico richiede l'attenzione simultanea a tutte queste dimensioni.

La letteratura contemporanea suggerisce che le emozioni positive e negative nell'apprendimento linguistico non costituiscono semplicemente i poli opposti di un continuum, ma rappresentano dimensioni indipendenti che possono coesistere e interagire in modi complessi. Questa prospettiva ha importanti implicazioni pedagogiche, suggerendo che l'obiettivo didattico non dovrebbe limitarsi alla riduzione dell'ansia, ma dovrebbe includere attivamente la promozione del piacere linguistico.

3. DOMANDA DI RICERCA

Sulla base del quadro teorico delineato, il presente studio si propone di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono i livelli e le fonti principali di piacere e ansia nel contesto di apprendimento del francese come lingua straniera in un contesto accademico italofono?
- In che modo queste due emozioni, piacere e ansia, sono collegate nel contesto specifico di interesse a fattori interni o esterni come il plurilinguismo e il livello di competenza linguistica?
- Come integrare le emozioni nella classe di lingua e sfruttare la loro naturale presenza per migliorare l'esperienza sia di insegnamento sia di apprendimento?

4. METODOLOGIA

4.1 PARTECIPANTI

L'indagine è stata condotta presso l'Università degli Studi di Pisa, coinvolgendo studenti iscritti al Corso di Laurea in Lingue e Letterature Straniere, al Centro Linguistico Interdipartimentale e alla Scuola Normale Superiore. Su un totale di 368 studenti contattati, 88 hanno completato il questionario, il che rappresenta un tasso di risposta del 23,9%. Tra i rispondenti, 23 hanno compilato il questionario in francese e 65 in italiano, indicando una distribuzione eterogenea delle competenze linguistiche nel campione.

Il campione presenta caratteristiche demografiche coerenti con la popolazione studentesca universitaria italiana, con un'età media di 24 anni e una rappresentanza significativa di studenti plurilingui, fattore particolarmente rilevante per gli obiettivi della ricerca.

4.2 STRUMENTI

Per la raccolta dei dati è stato utilizzato un questionario web-based basato sugli strumenti validati sviluppati da Dewaele e MacIntyre (2014). Il questionario comprende:

- 21 items della Foreign Language Enjoyment Scale (FLES) per la misurazione del piacere linguistico;
- 8 items della Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) per la valutazione dell'ansia linguistica;
- Scale Likert a 5 punti per entrambi i costrutti;
- Una domanda aperta per raccogliere riflessioni qualitative;
- Sezioni per la raccolta di dati demografici e informazioni sul background linguistico.

La scelta di utilizzare strumenti validati garantisce la comparabilità dei risultati con la letteratura internazionale e assicura adeguati livelli di affidabilità e validità delle misurazioni.

4.3 PROCEDURA

Il questionario è stato somministrato online attraverso piattaforma web, permettendo ai partecipanti di scegliere la lingua di compilazione (francese o italiano) in base alle proprie preferenze e competenze. La raccolta dati è avvenuta nel corso dell'anno accademico 2023-2024, con particolare attenzione alla rappresentatività del campione rispetto ai diversi livelli di competenza linguistica e ai percorsi di studio degli studenti.

La partecipazione è stata volontaria e anonima, nel rispetto delle norme etiche per la ricerca con soggetti umani. Prima della compilazione, i partecipanti sono stati informati sugli obiettivi dello studio e sulle modalità di utilizzo dei dati raccolti.

5. ANALISI DEI RISULTATI

5.1 CARATTERISTICHE DEL CAMPIONE

L'analisi demografica del campione rivela una composizione eterogenea che riflette la diversità della popolazione studentesca universitaria italiana. Dei 88

partecipanti, il 74% (n=65) ha scelto di completare il questionario in italiano, mentre il 26% (n=23) ha optato per la versione francese, indicando un livello di confidenza linguistica sufficiente per affrontare un questionario complesso nella lingua target.

La distribuzione per livello di istruzione mostra una prevalenza di studenti di laurea triennale (62%, n=55), seguiti da studenti magistrali (28%, n=25) e da un gruppo minoritario di dottorandi e specializzandi (10%, n=8). Questa composizione è rappresentativa della popolazione studentesca dei corsi di lingue negli atenei italiani e fornisce un campione appropriato per l'analisi delle dinamiche emotive nell'apprendimento del francese in contesto universitario.

Per quanto riguarda il plurilinguismo, i dati evidenziano un profilo linguistico ricco: il 34% dei partecipanti (n=30) dichiara di conoscere tre lingue, il 28% (n=25) quattro lingue, il 22% (n=19) due lingue, mentre il 16% (n=14) possiede competenze in cinque o più lingue. Questa distribuzione sottolinea la natura intrinsecamente plurilingue del campione, caratteristica fondamentale per l'analisi delle correlazioni tra esperienza linguistica pregressa ed emozioni nell'apprendimento del francese.

5.2 LIVELLI DI PIACERE LINGUISTICO

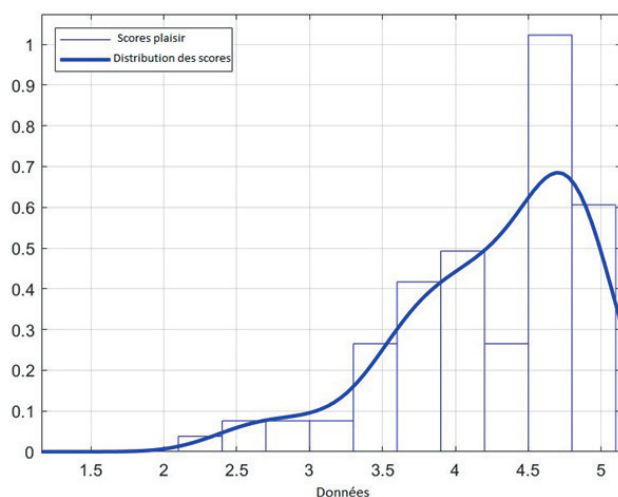


Grafico 1: Ripartizione dei risultati per il piacere

L'analisi dei livelli di piacere linguistico rivela un quadro complessivamente positivo nell'esperienza di apprendimento del francese. Il valore medio del piacere linguistico si attesta a 3,8 su una scala Likert a 5 punti (DS = 0,72),

indicando che la maggioranza degli studenti esperisce emozioni positive significative nel proprio percorso di apprendimento.

La distribuzione dei punteggi mostra che il 68% dei partecipanti (n=60) riporta livelli di piacere superiori al punto medio della scala ($>3,0$), mentre solo il 12% (n=11) indica livelli di piacere inferiori a 2,5. Il 20% (n=17) si posiziona in una zona intermedia (2,5-3,0), suggerendo un'esperienza emotiva neutra o mista.

L'analisi delle singole dimensioni del piacere linguistico rivela variazioni interessanti. Gli item con punteggi più elevati riguardano “la soddisfazione per i progressi compiuti” (M = 4,1, DS = 0,68) e “l'interesse per la cultura francofona” (M = 4,0, DS = 0,74), mentre punteggi leggermente inferiori caratterizzano “il divertimento durante le attività orali” (M = 3,4, DS = 0,91) e “l'entusiasmo per la grammatica francese” (M = 3,2, DS = 1,05).

Questa variabilità intra-individuale suggerisce che il piacere linguistico non è un costrutto omogeneo, ma presenta sfaccettature diverse che variano in funzione del tipo di attività e delle preferenze individuali degli apprendenti. Gli aspetti più legati alla dimensione culturale e al senso di progresso emergono come fonti primarie di gratificazione, mentre le componenti più strettamente linguistiche mostrano maggiore variabilità tra gli studenti.

5.3 LIVELLI DI ANSIA LINGUISTICA

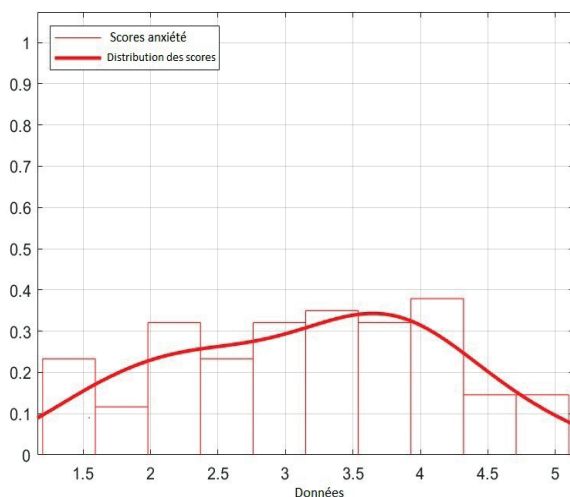


Grafico 2: Ripartizione dei risultati per l'ansia

L'analisi dell'ansia linguistica presenta un quadro più complesso e articolato rispetto al piacere. Il valore medio dell'ansia si attesta a 2,6 su 5 (DS = 0,89),

posizionandosi leggermente al di sotto del punto medio della scala. Tuttavia, la deviazione standard più elevata rispetto al piacere indica una maggiore variabilità inter-individuale nell'esperienza di ansia linguistica.

La distribuzione dei punteggi rivela che il 42% dei partecipanti (n=37) riporta livelli di ansia bassi ($\leq 2,0$), il 35% (n=31) livelli moderati (2,1-3,5), mentre il 23% (n=20) esperisce livelli di ansia elevati ($> 3,5$). Questa distribuzione trimodale suggerisce l'esistenza di profili emotivi differenziati all'interno del campione, con sottogruppi che mostrano pattern di risposta ansiosa distinti.

L'esame delle componenti specifiche dell'ansia linguistica rivela che "la paura di fare brutta figura davanti ai compagni" rappresenta la fonte principale di ansia (M = 3,2, DS = 1,12), seguita da "la preoccupazione per gli errori di pronuncia" (M = 2,9, DS = 1,08) e "l'ansia durante le interrogazioni orali" (M = 2,8, DS = 1,15). Al contrario, "la paura di non comprendere le spiegazioni dell'insegnante" mostra valori più bassi (M = 2,1, DS = 0,97), suggerendo che l'ansia è più legata alla produzione che alla comprensione linguistica.

Questi risultati sono coerenti con la letteratura internazionale che identifica la paura della valutazione negativa come componente centrale dell'ansia linguistica. L'enfasi sulla dimensione sociale dell'ansia (paura del giudizio dei pari) rispetto a quella cognitiva (comprensione) riflette l'importanza della face e dell'immagine sociale nel contesto culturale italiano.

5.4 CORRELAZIONE TRA PIACERE E ANSIA LINGUISTICA

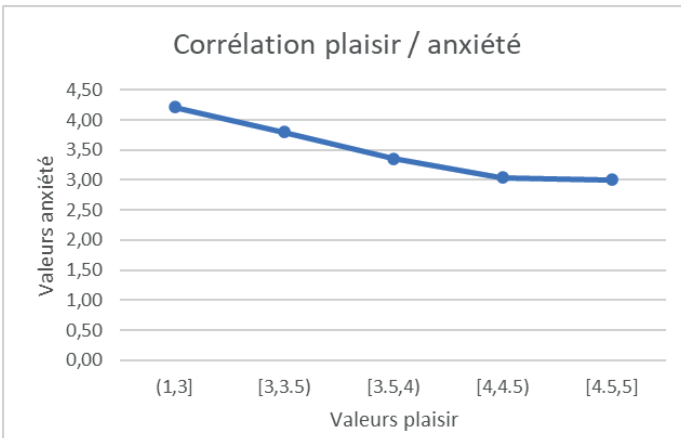


Grafico 3: Correlazione piacere / ansia

L'analisi correlazionale tra piacere e ansia linguistica rivela una relazione negativa debole ma significativa ($r = -0,28$, $p < 0,01$), confermando che questi costrut-

ti, pur essendo correlati, mantengono una sostanziale indipendenza statistica. Questo risultato supporta la concettualizzazione teorica di piacere e ansia come dimensioni distinte piuttosto che come poli opposti di un continuum unico.

L'analisi dei profili individuali rivela pattern emotivi differenziati che arricchiscono la comprensione di questa relazione. Il 31% dei partecipanti (n=27) presenta un profilo “piacere alto-ansia bassa” (piacere >3,5, ansia <2,5), configurazione considerata ottimale per l'apprendimento. Il 23% (n=20) mostra un profilo “piacere moderato-ansia moderata” (entrambi i valori tra 2,5 e 3,5), mentre il 18% (n=16) presenta “piacere alto-ansia alta” (entrambi >3,5), configurazione che Dewaele ha definito “ansia eccitata”.

Particolarmente interessante è il gruppo minoritario (12%, n=11) caratterizzato da “piacere basso-ansia alta” (piacere <2,5, ansia >3,5), che rappresenta la configurazione più problematica per l'apprendimento e che richiede interventi didattici mirati. Il restante 16% (n=14) presenta profili misti che non rientrano chiaramente in nessuna delle categorie precedenti.

Questa analisi dei profili evidenzia la necessità di approcci didattici differenziati che tengano conto della complessità e dell'eterogeneità delle risposte emotive individuali, superando visioni semplicistiche che considerano tutti gli studenti come caratterizzati da pattern emotivi omogenei.

5.5 CORRELAZIONE TRA PLURILINGUISMO ED EMOZIONI LINGUISTICHE

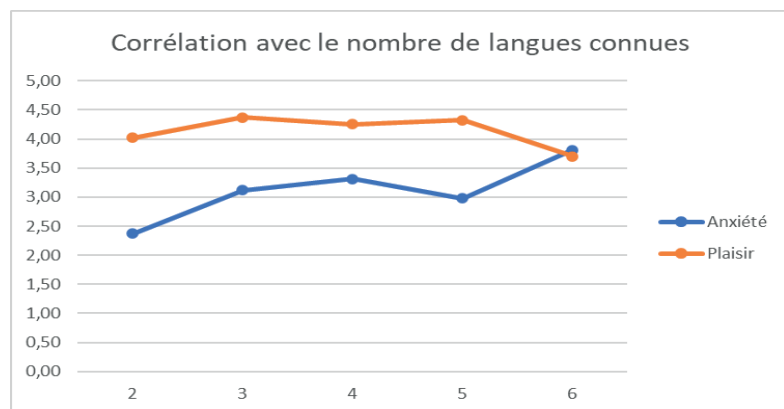


Grafico 4: Correlazione lingue conosciute / livelli di piacere e ansia

L'analisi della relazione tra numero di lingue conosciute e emozioni linguistiche rivela patterns complessi che contribuiscono significativamente alla comprensione del ruolo dell'esperienza linguistica pregressa nelle dinamiche affettive dell'apprendimento.

Per quanto riguarda il piacere linguistico, emerge una correlazione positiva moderata con il numero di lingue conosciute ($r = 0,34$, $p < 0,001$). Gli studenti che conoscono due lingue riportano un piacere medio di 3,4 (DS = 0,81), quelli con tre lingue 3,7 (DS = 0,69), con quattro lingue 3,9 (DS = 0,64), mentre coloro che possiedono competenze in cinque o più lingue raggiungono valori medi di 4,2 (DS = 0,52).

Questa progressione suggerisce che l'esperienza plurilingue contribuisce positivamente al piacere nell'apprendimento di nuove lingue, probabilmente attraverso meccanismi di transfer positivo delle strategie di apprendimento, maggiore consapevolezza metalinguistica e ridotta ansia da novità. Gli studenti plurilingui sembrano aver sviluppato una "tolleranza per l'ambiguità linguistica" che facilita l'approccio positivo a nuove sfide linguistiche.

Per l'ansia linguistica, la relazione con il plurilinguismo presenta un pattern più complesso e non lineare. Gli studenti bilingui mostrano livelli di ansia relativamente elevati ($M = 3,1$, DS = 0,95), mentre quelli con tre lingue presentano valori moderati ($M = 2,7$, DS = 0,87). Interessantemente, gli studenti con quattro lingue mostrano un leggero aumento dell'ansia ($M = 2,9$, DS = 0,91), mentre coloro con cinque o più lingue riportano i livelli più bassi ($M = 2,2$, DS = 0,73).

Questo pattern a "U" invertita suggerisce che il rapporto tra plurilinguismo e ansia non è semplicemente lineare. È possibile che gli studenti con esperienza linguistica intermedia (quattro lingue) si trovino in una fase di transizione in cui la crescente complessità del repertorio linguistico genera temporaneamente maggiore ansia, mentre coloro con esperienza più estesa hanno sviluppato strategie di gestione dell'ansia più efficaci.

5.6 RELAZIONE TRA COMPETENZA IN FRANCESE ED EMOZIONI LINGUISTICHE

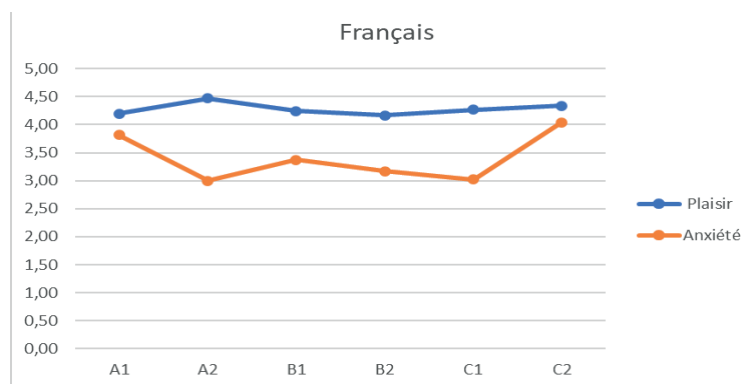


Grafico 5: Correlazione livello in francese / livelli di piacere e ansia

L'analisi della correlazione tra livello dichiarato di competenza in francese ed emozioni linguistiche fornisce insights preziosi sulla dinamica evolutiva delle emozioni durante il percorso di apprendimento.

I partecipanti sono stati suddivisi in quattro gruppi basati sul livello QCER dichiarato: principianti assoluti/A1 (n=18), A2 (n=25), B1 (n=28), B2/C1 (n=17). L'analisi rivela differenze significative tra i gruppi sia per il piacere che per l'ansia linguistica.

Per il piacere linguistico, si osserva una progressione crescente: A1 (M = 3,2, DS = 0,91), A2 (M = 3,6, DS = 0,78), B1 (M = 3,9, DS = 0,65), B2/C1 (M = 4,3, DS = 0,49). L'ANOVA a una via conferma differenze significative tra i gruppi ($F(3,84) = 12,7$, $p < 0,001$), con test post-hoc che evidenziano differenze significative tra tutti i livelli tranne A1-A2.

Questo pattern lineare suggerisce che l'aumento della competenza linguistica è associato a crescenti livelli di piacere, probabilmente dovuto alla maggiore facilità comunicativa, alla riduzione dello sforzo cognitivo e all'aumento del senso di autoefficacia. Gli studenti più avanzati possono apprezzare maggiormente le sfumature culturali e linguistiche, accedere a materiali autentici più interessanti e sperimentare maggiore successo nelle interazioni comunicative.

Per l'ansia linguistica, il pattern è più complesso e presenta una configurazione a "U": A1 (M = 2,9, DS = 1,02), A2 (M = 3,2, DS = 0,94), B1 (M = 2,4, DS = 0,81), B2/C1 (M = 2,1, DS = 0,68). L'ANOVA rivela differenze significative ($F(3,84) = 8,3$, $p < 0,001$), con il gruppo A2 che presenta livelli di ansia significativamente superiori agli altri.

Questo pattern suggerisce che l'ansia linguistica non diminuisce linearmente con l'aumento della competenza, ma presenta un picco nei livelli intermedi-bassi (A2). È possibile che gli studenti A2 si trovino in una fase particolarmente delicata del percorso di apprendimento, in cui la crescente consapevolezza delle proprie limitazioni linguistiche non è ancora compensata da adeguate strategie di coping o da sufficiente autoefficacia.

Il termine *coping*, introdotto in ambito psicologico da Lazarus e Folkman (1984), si riferisce all'insieme delle strategie cognitive e comportamentali messe in atto per fronteggiare situazioni percepite come stressanti o problematiche. Nel contesto dell'apprendimento linguistico, tali strategie possono includere sia azioni concrete – come riformulare un messaggio, chiedere chiarimenti o ricorrere a parafrasi – sia tecniche di gestione emotiva, ad esempio ridurre l'ansia attraverso la respirazione profonda o reinterpretare l'errore come parte naturale del processo di apprendimento (Oxford, 2016). Gli studenti che non hanno ancora sviluppato un repertorio efficace di strategie di *coping* tendono a reagire alle difficoltà linguistiche con evitamento o passività, riducendo le opportunità di pratica e consolidamento.

L'autoefficacia, concetto centrale della teoria sociale cognitiva di Bandura (1997), si riferisce alla convinzione che un individuo possieda le capacità necessarie per organizzare e realizzare le azioni finalizzate al raggiungimento di un obiettivo. In ambito linguistico, un'elevata autoefficacia si traduce nella fiducia di poter comunicare efficacemente anche in contesti non perfettamente padroneggiati, favorendo l'iniziativa e la perseveranza (Mills, Pajares & Herron, 2006). Al contrario, un basso livello di autoefficacia può alimentare ansia anticipatoria, rinuncia a interagire e interpretazione dell'errore come fallimento personale piuttosto che come opportunità di miglioramento.

5.7 ANALISI DELLE DIFFERENZE INDIVIDUALI

L'esame delle differenze individuali rivela ulteriori pattern interessanti che arricchiscono la comprensione delle dinamiche emotive nell'apprendimento del francese.

Per quanto riguarda la scelta linguistica del questionario, i partecipanti che hanno completato la versione francese ($n=23$) mostrano livelli significativamente più elevati di piacere linguistico ($M = 4,2$, $DS = 0,58$) rispetto a quelli che hanno scelto la versione italiana ($M = 3,6$, $DS = 0,74$; $t(86) = 3,1$, $p < 0,01$). Contemporaneamente, presentano livelli più bassi di ansia ($M = 2,2$, $DS = 0,71$ vs $M = 2,8$, $DS = 0,93$; $t(86) = -2,4$, $p < 0,05$).

Questo risultato suggerisce che la scelta di completare il questionario in francese riflette non solo maggiore competenza linguistica, ma anche un atteggiamento emotivo più positivo verso la lingua target. È possibile che questa scelta rappresenti un indicatore comportamentale dell'engagement e della motivazione degli studenti.

L'analisi per livello di istruzione rivela differenze modeste ma interessanti. Gli studenti magistrali presentano livelli leggermente superiori di piacere linguistico rispetto ai triennali ($M = 3,9$ vs $3,7$), mentre i dottorandi mostrano i valori più elevati ($M = 4,1$), sebbene le differenze non raggiungano la significatività statistica probabilmente a causa del numero limitato di partecipanti nel gruppo dei dottorandi.

5.8 CORRELAZIONI CON VARIABILI CONTESTUALI

L'analisi ha inoltre esplorato le correlazioni tra emozioni linguistiche e alcune variabili contestuali relative all'esperienza di apprendimento degli studenti.

La frequenza di utilizzo del francese al di fuori del contesto accademico mostra correlazioni significative con entrambe le dimensioni emotive. Gli studenti che utilizzano il francese più frequentemente in contesti informali (conversazioni con madrelingua, consumo di media francofoni, lettura autonoma) riportano livelli più elevati di piacere ($r = 0,41$, $p < 0,001$) e più bassi di ansia ($r = -0,29$, $p < 0,01$).

La preferenza per specifiche abilità linguistiche rivela pattern interessanti. Gli studenti che dichiarano di preferire le attività orali mostrano livelli più elevati di piacere ($M = 4,0$ vs $3,6$ per chi preferisce le attività scritte) ma anche di ansia ($M = 2,9$ vs $2,4$), suggerendo che l'oralità rappresenta contemporaneamente una fonte di gratificazione e di stress per molti apprendenti.

L'atteggiamento verso la valutazione formale presenta correlazioni negative significative con il piacere ($r = -0,33$, $p < 0,001$) e positive con l'ansia ($r = 0,48$, $p < 0,001$), confermando il ruolo centrale della paura della valutazione nell'esperienza emotiva di apprendimento linguistico.

6. DISCUSSIONE

I risultati di questo studio contribuiscono significativamente alla comprensione del ruolo delle emozioni nell'apprendimento del francese in contesto universitario italofono, offrendo evidenze empiriche che supportano e arricchiscono il quadro teorico esistente.

6.1 EMOZIONI POSITIVE E APPRENDIMENTO

L'analisi conferma che le emozioni positive favoriscono l'apprendimento linguistico, creando un circolo virtuoso dove l'apprendimento stesso genera ulteriori emozioni positive. Questo processo di feedback positivo ha implicazioni importanti per la progettazione didattica, suggerendo la necessità di creare sistematicamente opportunità per esperienze di successo e gratificazione nell'apprendimento.

La presenza significativa di piacere linguistico nel campione studiato suggerisce che gli studenti partecipanti alla ricerca mostrano una predisposizione positiva verso l'apprendimento del francese, indicando un potenziale che può essere ulteriormente sviluppato attraverso strategie pedagogiche mirate. Tuttavia, data la natura non rappresentativa del campione, questi risultati richiedono conferma attraverso studi su popolazioni più ampie prima di poter essere generalizzati all'intera popolazione studentesca universitaria italiana.

6.2. IL RUOLO COMPLESSO DELL'ANSIA

Contrariamente a interpretazioni semplicistiche che vedono l'ansia esclusivamente come ostacolo all'apprendimento, i risultati suggeriscono che le emozioni negative possono fungere da leva per l'apprendimento in determinate condizioni. Questa osservazione è coerente con ricerche recenti che evidenziano il potenziale motivazionale di livelli moderati di ansia linguistica.

La complessità della relazione tra ansia e apprendimento sottolinea l'importanza di approcci pedagogici sfumati che non mirino semplicemente all'eliminazione dell'ansia, ma alla sua gestione costruttiva e alla trasformazione in energia motivazionale.

6.3 IMPLICAZIONI PER LA DIDATTICA DELLE LINGUE

I risultati dello studio suggeriscono la necessità di creare condizioni cognitive, linguistiche e affettive ottimali che includano tre componenti fondamentali: consapevolezza, autoregolazione e ambiente rassicurante.

La consapevolezza emotiva rappresenta il primo passo verso l'integrazione produttiva delle emozioni nell'apprendimento linguistico. Gli studenti devono essere aiutati a riconoscere e denominare le proprie emozioni, sviluppando una metacognizione emotiva che faciliti la gestione consapevole degli stati affettivi.

L'autoregolazione emotiva costituisce la competenza centrale per trasformare le emozioni in risorse di apprendimento. Questo processo richiede lo sviluppo di strategie specifiche per la gestione sia delle emozioni positive che di quelle negative, trasformandole in strumenti di ottimizzazione dell'esperienza di apprendimento.

La creazione di un ambiente rassicurante rappresenta la condizione contestuale necessaria per permettere l'espressione autentica delle emozioni e la loro integrazione costruttiva nel processo didattico. Questo ambiente deve caratterizzarsi per la sua capacità di accogliere la vulnerabilità dell'apprendente senza giudizio, favorendo l'esplorazione linguistica e l'assunzione di rischi comunicativi.

6.4 LIMITI DELLO STUDIO

Il presente studio, pur fornendo contributi significativi alla comprensione del ruolo delle emozioni nell'apprendimento del francese in contesto universitario, presenta alcuni limiti metodologici.

6.4.1 LIMITI DEL CAMPIONAMENTO E RAPPRESENTATIVITÀ

Il tasso di risposta del 23,9% (88 su 368 studenti contattati) solleva questioni relative al bias di autoselezione. È possibile che i partecipanti volontari presentino caratteristiche particolari, come maggiore motivazione verso l'apprendimento del francese o atteggiamenti più positivi verso la linguistica. Questa limitazione potrebbe aver portato a una sovrastima dei livelli di piacere linguistico e a una sottostima dell'ansia nel campione studiato.

Inoltre, la limitazione geografica a un singolo contesto universitario italiano (Università di Pisa e istituzioni collegate) restringe la generalizzabilità dei risultati ad altri contesti culturali, educativi e nazionali. Le specificità del sistema universitario italiano e le caratteristiche culturali degli studenti italo-foni potrebbero influenzare i pattern emotivi osservati in modi non trasferibili ad altre popolazioni studentesche.

6.4.2 NATURA AUTOREFERENZIALE DEI DATI

Tutte le variabili principali dello studio (piacere linguistico, ansia linguistica, livello di competenza, numero di lingue conosciute) sono state misurate attraverso autodichiarazione, introducendo potenziali distorsioni. Gli studenti potrebbero aver fornito risposte influenzate dalla desiderabilità sociale o da limitazioni nella capacità di autovalutare accuratamente le proprie competenze linguistiche ed esperienze emotive. In particolare, la valutazione del proprio livello linguistico secondo il QCER potrebbe non corrispondere a una valutazione oggettiva delle competenze effettive.

6.4.3 DISEGNO DI RICERCA E INFERENZE CAUSALI

Il disegno trasversale dello studio impedisce di stabilire relazioni causali tra le variabili esaminate. Non è possibile determinare, ad esempio, se il plurilinguismo favorisca l'emergere di emozioni positive nell'apprendimento linguistico o se studenti con predisposizioni emotive più positive tendano ad apprendere più lingue. Questa limitazione richiede cautela nell'interpretazione delle correlazioni osservate come evidenze di relazioni causali.

L'assenza di un follow-up longitudinale non consente inoltre di comprendere l'evoluzione temporale delle emozioni linguistiche durante il percorso di apprendimento, limitando la comprensione dei processi dinamici che caratterizzano l'esperienza emotiva degli studenti.

6.4.4 IMPLICAZIONI PER L'INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI

Questi limiti metodologici non invalidano i contributi dello studio, ma ne definiscono i confini interpretativi. I risultati devono essere considerati come evidenze preliminari che richiedono conferma attraverso ricerche future più ampie e metodologicamente diversificate. La convergenza dei risultati ottenuti con la letteratura internazionale supporta tuttavia la loro plausibilità e il loro valore euristico per il contesto italiano.

Le implicazioni didattiche proposte dovrebbero essere implementate con attenzione sperimentale, monitorando la loro efficacia attraverso valutazioni sistematiche che includano sia misure emotive che prestazionali per verificare l'impatto reale delle strategie affettive sull'apprendimento linguistico.

7. CONCLUSIONE

Questo studio ha esaminato il ruolo del piacere e dell'ansia nell'apprendimento del francese come lingua straniera in contesto universitario italofono, fornendo evidenze empiriche sulla presenza e l'interazione di queste emozioni nel processo di acquisizione linguistica.

I risultati confermano che le emozioni rappresentano una dimensione costitutiva e non accessoria dell'apprendimento linguistico, richiedendo un'integrazione sistematica nella riflessione pedagogica e nella pratica didattica. La complessità dei pattern emotivi osservati suggerisce la necessità di approcci individualizzati che tengano conto del background linguistico e del livello di competenza degli apprendenti.

Le implicazioni pratiche dello studio indicano direzioni concrete per il miglioramento della qualità dell'insegnamento linguistico attraverso l'implementazione di strategie affettive mirate. L'integrazione consapevole delle emozioni nella classe di lingua non rappresenta un'aggiunta opzionale al curriculum, ma una necessità pedagogica fondamentale per ottimizzare l'esperienza di apprendimento.

Futuri sviluppi di ricerca potrebbero esplorare l'implementazione pratica di queste strategie affettive e valutarne l'efficacia attraverso studi longitudinali. Inoltre, sarebbe interessante estendere l'indagine ad altri contesti linguistici e culturali per verificare la generalizzabilità dei risultati ottenuti.

L'auspicio è che questo contributo possa stimolare ulteriori riflessioni e ricerche sulla dimensione emotiva dell'apprendimento linguistico, favorendo lo sviluppo di approcci didattici più consapevoli e integrati che riconoscano la centralità delle emozioni nell'esperienza educativa.

BIBLIOGRAFIA

Bandura Albert (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, Freeman.

Bandura Albert (2006) On integrating social cognitive and social diffusion theories. In A. Singhal & J. Dearing (Eds.), *Communication of innovations: A journey with Ev Rogers* (pp. 111–135). Beverly Hills: Sage Publications.

Csikszentmihalyi Mihaly (1990) *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, Harper & Row.

Deci Edward L. & Ryan Richard M. (2000) The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 pp. 227-268.

Dewaele Jean-Marc (2014) It takes two to tango: The dynamic interaction of emotional and psychological aspects in foreign language learning. *ETAS Journal. The Magazine for English Professionals*, 31 pp. 13-15.

Dewaele Jean-Marc & Alfawzan Moheeb (2018) Does the effect of enjoyment outweigh that of anxiety in foreign language performance? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 pp. 21-45.

Dewaele Jean-Marc & Li Chengchen (2020) Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196 pp. 34-49.

Dewaele Jean-Marc & MacIntyre Peter D. (2014) The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 pp. 237-274.

Dewaele Jean-Marc & MacIntyre Peter D. (2016) Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In MacIntyre Peter D., Gregersen Tammy & Mercer Sarah (eds.) *Positive psychology in SLA*, pp. 215-236. Bristol, Multilingual Matters.

Horwitz Elaine, Horwitz Michael B. & Cope Joann (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

Lazarus Richard S. & Folkman Susan (1984) *Stress, appraisal, and coping*. New York, Springer.

MacIntyre Peter D. (2002) Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In Robinson Peter (ed.) *Individual differences and instructed language learning*, pp. 45-68. Amsterdam, John Benjamins.

MacIntyre Peter D. & Gardner Robert C. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44 pp. 283-305.

Mills Nicole, Pajares Frank & Herron Carol (2006) A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39 pp. 276-295.

Oxford Rebecca L. (2016) *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York, Routledge.

Pekrun Reinhard (1992) The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41 pp. 359-376.

Seligman Martin E. P. & Csikszentmihalyi Mihaly (2000) Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 pp. 5-14.

Zuniga Maria (2022) Emotional dimensions in foreign language learning: Pleasure and anxiety in academic contexts. *Applied Linguistics Review*, 45 pp. 112-134.

Digital tools in foreign language teaching and learning: the good, the bad, and the ugly

JOANNE BALDONI

Università degli Studi di Trieste
jbaldoni@units.it

ABSTRACT

This paper explores the advantages and challenges of developing a student-centered language learning website for a group of EFL students at the Department of Political and Social Science of the University of Trieste. More specifically, a selection of songs containing lyrics with embedded political, social, and/or cultural meaning is chosen as the basis for the language learning activities integrated into the website. A number of digital tools are used to develop practice exercises aimed specifically at expanding the students' vocabulary range in a carefully sequenced, enjoyable, and digestible manner. Among the activities contemplated in the design of the website, one in particular invites students to participate in its ongoing development by contributing with a song in English of their choice with similar content as described above. By researching a song online and creating a digital language activity for their peers, students enhance their language and digital literacy skills while also fostering each other's intercultural awareness. The paper concludes with reflections on the benefits, limitations, and often neglected implications of using digital technologies to create such a language learning tool.

KEYWORDS

foreign language teaching, foreign language learning, learning English with songs, digital tools, language learning websites

1. INTRODUCTION

This paper focuses on a language-learning pilot project conducted at the Department of Political and Social Science (DISPES) of the University of Trieste with a group of English language learners. More specifically, content and practice in English (L2) were provided by means of a teacher-designed language learning website. Given the variety of both core and elective subjects on political and social issues taught at DISPES, the website aligns with this thematic focus through exposure to and the analysis of the lyrics of songs in English featuring implicit or hidden cultural, political, or social meaning. Songs are often heard but not understood. They are rich in linguistic and cultural content. Through the analysis of the lyrics and stories behind a song, students can broaden their vocabulary range and deepen their intercultural awareness. Furthermore, the website features provide both teachers and learners with an opportunity to develop their digital skills through the creation of digital content. In this digital era in which so-called *digital native* learners and *digital immigrant* teachers share the same classroom, implementing a website for teaching and learning purposes can be an effective strategy to bridge the digital gap and to foster the development of digital citizenship.

2. BACKGROUND AND LITERATURE REVIEW

2.1. SONGS IN LANGUAGE LEARNING

It has long been suggested that songs can have a positive impact on language learning and, more specifically, on vocabulary acquisition. Songs have strong potential as a source of engagement and enjoyment and, therefore, can increase learners' motivation in their language learning journey. According to Krashen's Affective Filter Hypothesis (1982:30-40), a relaxed and positive emotional state facilitates language acquisition. Background music can help lower the learner's affective filter by fostering a more relaxed learning environment. Similarly, learning English through songs also provides a non-threatening atmosphere in the classroom (Lo & Li 1998:8). The repetition of words

and phrases in songs, for example in the refrain, can have a positive impact on memory. Based on Murphey's song-stuck-in-my-head (SSIMH) phenomenon (Li & Brand 2009:75), there seems to be a relationship between music and memory, in particular for ESL students. As asserted by Ludeke, Ferreira, and Overy (Moduffarrij and Salameh 2019:103) 'lexical patterns stored in long-term musical memory can be more easily retrieved at a later date for mental rehearsal, memorization, or conversation.' The stories told in the lyrics, either explicitly or implicitly, help students recall content in the long-term by means of association of ideas. Although students may not understand the lyrics in the songs in the initial stages of exposure, Methuselah and Frederick (2022:137-138), while referring to Krashen's Theory of Second Language Acquisition, note that "comprehensible input (i+1) is a crucial and necessary ingredient for the acquisition of language (Krashen 1982:20-30). It includes teaching languages through stories". Indeed, exposure to L2 in authentic contexts such as songs can help promote vocabulary acquisition and intercultural awareness.

2.2 DIGITAL TECHNOLOGIES IN LANGUAGE EDUCATION

In the past, EFL students relied primarily on textbooks and teachers as their main classroom resources. However, since the advent of the internet, online applications, digital tools, and more recently artificial intelligence, language pedagogy has undergone rapid and significant transformation in a relatively short period of time. The Digital Competence Framework for Educators, published in 2017 by the Joint Research Centre of the European Commission, encourages the development of pedagogical digital competence of educators as they are indeed the new role models of the 'next' generation (Redecker 2017:15). The process accelerated during the COVID-19 epidemic, prompting educators to adapt to the new educational context as quickly and as sustainably as possible (Mavridi 2022). Currently, digital transformation is still ongoing. Language teachers are training or self-training to "amplify, enhance, or redefine traditional approaches to language teaching, learning, and assessment" (Mavridi 2023:3). The potential of digital technologies in the classroom is substantial; however, whether they effectively contribute to improving the quality of teaching and enhance students' learning depends on how they are implemented. Indeed, it is of utmost importance that the introduction of digital technologies in language teaching and learning be coupled with sound pedagogy in order to be effective (Alberth 2013:8).

At the same time, learners face the challenge of maintaining focus on their learning objectives while searching for resources to support their language

development. Learners risk information overload as those commonly referred to as digital natives are not necessarily more digitally literate than their often non-digital immigrant educators (Pegrum, Hockly & Dudeney 2022:14). It is, therefore, the role of language educators not only to provide language instruction but also to help guide learners in making informed choices regarding digital language learning tools.

2.3 FRAMEWORKS

The idea behind the creation of a language-learning website is grounded in digital design, participatory, and constructivist learning frameworks. More specifically, Mishra and Koehler's TPACK Framework (Technological Pedagogical and Content Knowledge) and Puentedura's SAMR Model (Substitution Augmentation Modification Redefinition), both discussed in Pegrum, Hockly & Dudeney (2022:64-68), provided guiding principles in the development of the language learning website *English & Song* for my learners. The former supported rational reflection on how to integrate pedagogy, content, and technology so that the overall digital learning experience was comprehensive and purposeful. Throughout the building process, the framework helped ensure that the learning tool was pedagogically effective, visually attractive, and motivating. The tool would complement classroom instruction meaningfully. The latter served as a reminder of the importance of keeping students' active engagement at the forefront of their digital learning experience. By including tasks in which students would be called to interact with each other and integrate the tool with their own song choices and related practice activities to be used by other students, the digital learning experience would be much more transformational. By taking agency in determining and sharing course content, students would be developing their digital skills while using and practicing their L2 skills in the process. The digital learning experience in terms of engagement would transform the students from passive users or consumers to creative users or prosumers.

Yet another framework underpinning the *English & Song* website design is Vygotsky's (1978:86) constructivist approach whereby learning is scaffolded within the learner's Zone of Proximal Development. By providing learning activities in a carefully sequenced order – first to be completed independently and then collaboratively – meaning gradually unfolds as learners build on the knowledge gained in previous activities. Indeed, in this way, a teacher-created website can provide a student-centered language learning experience.

3. CONTEXT AND PARTICIPANTS

The *English and Song* website was created with a group of students in mind: second-year students in the three-year undergraduate degree program at the Department of Political and Social Science of the University of Trieste (DISPES). Students are expected to demonstrate an intermediate level of the CEFR scale in their final summative assessment, which is administered online via the Moodle platform. Given the wide variety of students attending English as L2 at DISPES in terms of age, background, language level, learning styles, in addition to the often insufficient teacher-student classroom time, using a one-size-fits-all coursebook is unlikely to meet the students' individual language learning needs or the course objectives. Classroom teaching strives to meet the needs of every student to the greatest extent possible. Not all students have a sufficient vocabulary range, causing them to underperform in their exam. As stated by Wilkins (Moufarrij & Salameh 2019:103-104) while 'without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed'.

Four students volunteered to participate in the piloting process: two intermediate students and two pre-intermediate students, one of whom was a returning student and older in age. The 90-minute pilot took place in our usual classroom environment, which helped maintain a low affective filter. The classroom was equipped with a projector, screen, and audio system, and a desktop computer for each student (Figure 1).

A needs analysis and placement test conducted at the start of the course helped tailor the syllabus and content to address the students' specific strengths and weaknesses more effectively.

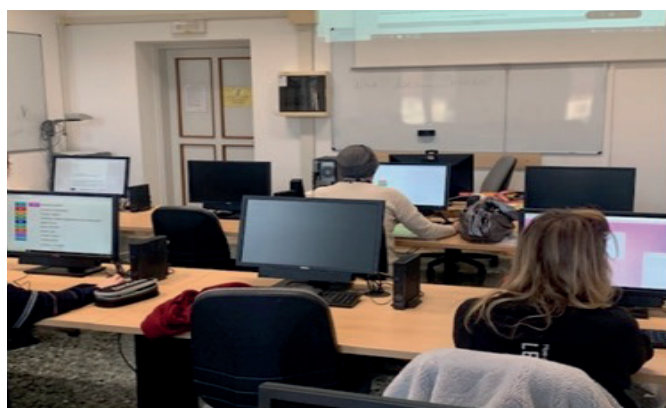


Fig. 1: Students working on song-related activities during the pilot

4. WEBSITE DESIGN AND CONTENT CREATION

4.1 PEDAGOGICAL GOALS

The main aims of designing the *English & Song* website are threefold (Appendix A): to support students' vocabulary development; to foster intercultural awareness; to develop students' digital skills. These aims are supported by means of the use of songs as authentic, multimodal materials that allow learners to engage with language, meaning, and culture at the same time.

Students are exposed to vocabulary in authentic contexts from the early stages of the website activities. Meaning and vocabulary gradually unfold as students go from listening monomodally (audio only) to listening multimodally (audio and video), and from working with isolated words to sentences and then short texts, to engaging with full song lyrics. Through this carefully scaffolded progression of activities, students can expand their vocabulary range and deepen their understanding of the cultural and social narratives in the songs.

Finally, the *Your Song* feature takes learning a step further by offering students the opportunity to build content. At this final stage of the website learning experience, they create their own tasks using any of the tools implemented by the teacher in the development of the previous teacher-created tasks. This activity helps students engage in ways that go beyond their usual or everyday online navigation routine and that are essential for digital content development.

4.2 CREATING CONTENT

The website offers seven songs for language practice (Figure 2) at the students' own pace. Given the aims of the project, all of the songs were selected according to the following criteria, though to differing extents: 1) the popularity of the song or of the performer(s) or band; 2) the political, social, or cultural relevance of the lyrics or performer's or band's background; 3) some degree of contrast between the musical tone and the lyrics (for example, songs that sound romantic but express sadness or that sound patriotic but convey melancholy); and 4) a high density of content words to increase exposure to vocabulary and contribute to vocabulary development. For the pilot, one of the songs – Bruce Springsteen's *Born in the USA* – was fully developed with practice activities and implemented in class with the volunteer students. Indeed, the song met all the criteria above and provided rich linguistic and cultural content for exploration.

The song content and practice exercises are structured into six sequenced steps designed to ensure the transition from comprehension practice to production practice.

In Step 1, students listen to the song monomodally (audio only) and answer multiple-choice questions for gist and general perception. Example questions include the following:

- What do you think the song is about?
love and relationships
friendship
overcoming challenges
partying
- How does this song make you feel?
excited
sad
relaxed
inspired

Step 2 introduces the story behind the song through a reading and comprehension task followed by multiple-choice questions. Example questions include:

- Why did the young man in the song join the army?

He wanted to learn how to use a gun.
He was in trouble with the law and had no choice.
He wanted to fight for his country because he was a patriot.
He wanted to travel to a foreign country.
- What did the young man in the song do for a living before he joined the army?
He was a student.
He was a soldier.
He was a factory worker.
He was jobless.

Steps 3 and 4 guide learners to analyze vocabulary more closely through a lexical approach. More specifically, students are first asked to match vocabulary words with their definitions. Some of the words are *foreign, factory, flag, employment, ground, yellow man, shadow, rifle, gun*. The words are then to be contextualized by completing sentences with the correct words. This exercise is in the form of a Cloze text with a word bank.

Step 5 allows students to deepen their cultural understanding. Through a short text titled *Fabulous Fact*, related to a true story that occurred at the time

when the song was released, students read for fluency in the form of extensive reading practice.

Finally, in Step 6, students use their newly acquired vocabulary to share their own perceptions and reflections, while also commenting on their peers' posts.

This six-step sequence of activities reflects a communicative and lexical pedagogical framework, as students receptively notice, retrieve, and then productively generate vocabulary. Each activity was limited to 6-10 questions to ensure that the practice would be manageable and the content digestible.

A *Your Song* activity was also included on the homepage to encourage learners to explore their own creativity and digital skills. Students select a song of their choice, research its background, and design activities for their peers, thus developing their own digital skills in the process. This project-based activity engages students at the “Redefinition” level of the SAMR model and calls for a variety of digital literacies, such as effectively searching for information online (search literacy), hyperlinking materials to their song (hyperlinking literacy), critically evaluating sources and information (information literacy), just to name a few. In such a manner, students act as both users or consumers and content creators or prosumers.

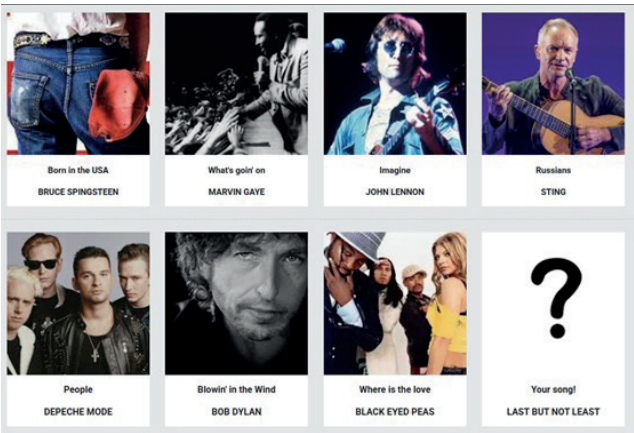


Figure 2: Screenshot of ‘English & Song’ homepage

4.3 DESIGNING THE WEBSITE

The website was designed using the free online application Google Sites (GS). GS immediately proved to be easily accessible, intuitive, and user-friendly. A pre-requisite is for the user to have a Google account. GS enables multiple language-learning tools to be hosted or hyperlinked in a single digital

environment, minimizing user navigation away from the platform as well as distractions.

After exploring online tutorials and familiarizing myself with the nuts and bolts of creating a website, I created a homepage which I wanted to be visually engaging and easy to navigate for students. The homepage readily displays the songs available for practice. Each song appears either through a dropdown *Songs* menu at the top of the homepage or in a clickable color image (content block) labeled with the song title and singer or band (Figure 2). Each song is hyperlinked to a subpage presenting the six sequential learning steps described above. This structure helps ensure that input, vocabulary, and cultural background unfold in a logical, scaffolded, and memorable way.

To improve navigation, a chosen logo appears on all pages of the website and is hyperlinked to the homepage. All pages are headed by tabs to help minimize clicking. An *About* tab welcomes learners to the website with information on the author/creator of the tool as well as the purpose and benefits of using the tool.

In Step 1, Google Forms (GF) was used to design a questionnaire with multiple choice options, some of which also featured embedded images. Students provide their name upon opening the GF, enabling responses to be tracked and subsequently analyzed by the teacher. GF was also implemented in Step 2, only this time as an integrated feature of the online platform *Diffit*. This application allows a text – in audio, video, or written format – of the user's choice, to be adapted in length and difficulty for learner use. The AI-generated text can then be exported directly to GF, which the teacher can subsequently integrate with comprehension questions to be answered digitally as in Step 1.

In addition to *Diffit*, Step 2 involved the use of *You Tube* and *Turboscribe*. The former is where the reading text was sourced. Originally in the form of a video, it was then transformed into written text using the free online transcription tool *Turboscribe*. After some degree of editing, the text was copied and pasted into *Diffit* as mentioned above.

Steps 3 and 4 involved the use of the online platform called *WordWall*. This tool allows vocabulary acquisition to be gamified and interactive. A variety of templates are available to choose from in the task design process, depending on whether the free or premium version is used. For *English & Song*, drag and drop templates were chosen. Learners get immediate feedback on their responses without the need to log in. However, for these to be tracked by the teacher, learners need to provide a nickname or their initials. In the case of *English & Song*, this helped monitor student progress and identify areas for further teaching or for future iterations.

Lastly, *Padlet* was the tool chosen for Step 6 (Figure 3). This online collaborative platform resembles a corkboard and functions as a virtual space where

learners can synchronously or asynchronously share digital content including images, links, audio, video, in addition to text. In *English & Song*, Padlet allowed the teacher to collect samples of authentic student writing for analysis and follow-up teaching. Teacher feedback was then provided on an individual basis and privately via email.

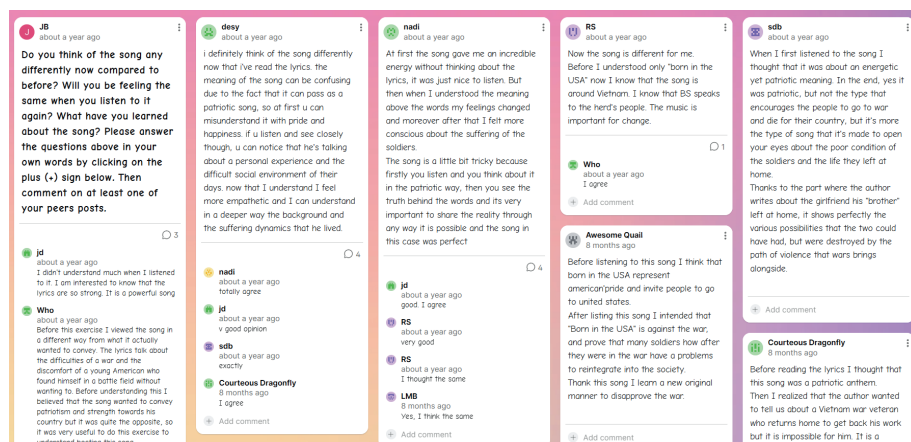


Figure 3: Screenshot of student comments on Padlet (Step 6)

5. IMPLEMENTATION IN THE CLASSROOM: STUDENT PERFORMANCE AND FEEDBACK

Thanks to the six sequential stages in the song activities, learners were given the opportunity to work independently at their own pace while in the same classroom. The responses provided in both the automatic feedback and the students' writing tasks show that all the activities were completed in the allotted time. Upon closer observation, however, the returning student did not submit answers to parts of the *WordWall* activity in Step 4. The length of the gapped text for this activity was distributed across five pages, and after completing each page, students were required to click on the submit button to proceed. As this student's answers were limited to the text on the first page, it is very likely that the student in question was unaware of the need to move forward or of what to do to move on to complete the full text. This feedback informs the teacher that factors such as task design as well as an individual student's weaker digital literacy skills or the pressure of time have an impact on overall student performance. High scores in all the activities confirm that the level of the activities was lower-intermediate or intermediate and that the level of difficulty could be increased in other song activities to challenge the students further.

As for student feedback (Figure 4), provided on a GF via an anonymous questionnaire on the website immediately following the pilot, all four students claimed to have enjoyed the website as a language learning experience and to have acquired learning in a fun way. However, when asked by means of a Likert Scale whether the *English & Song* website should be developed, three responses were provided, one of which was lower in the scale. The accompanying comment was not extensive enough to help understand why. Given the anonymous nature of the feedback, this informs the teacher that feedback questions may need to be worded more clearly, perhaps with multiple choice answers in future iterations.

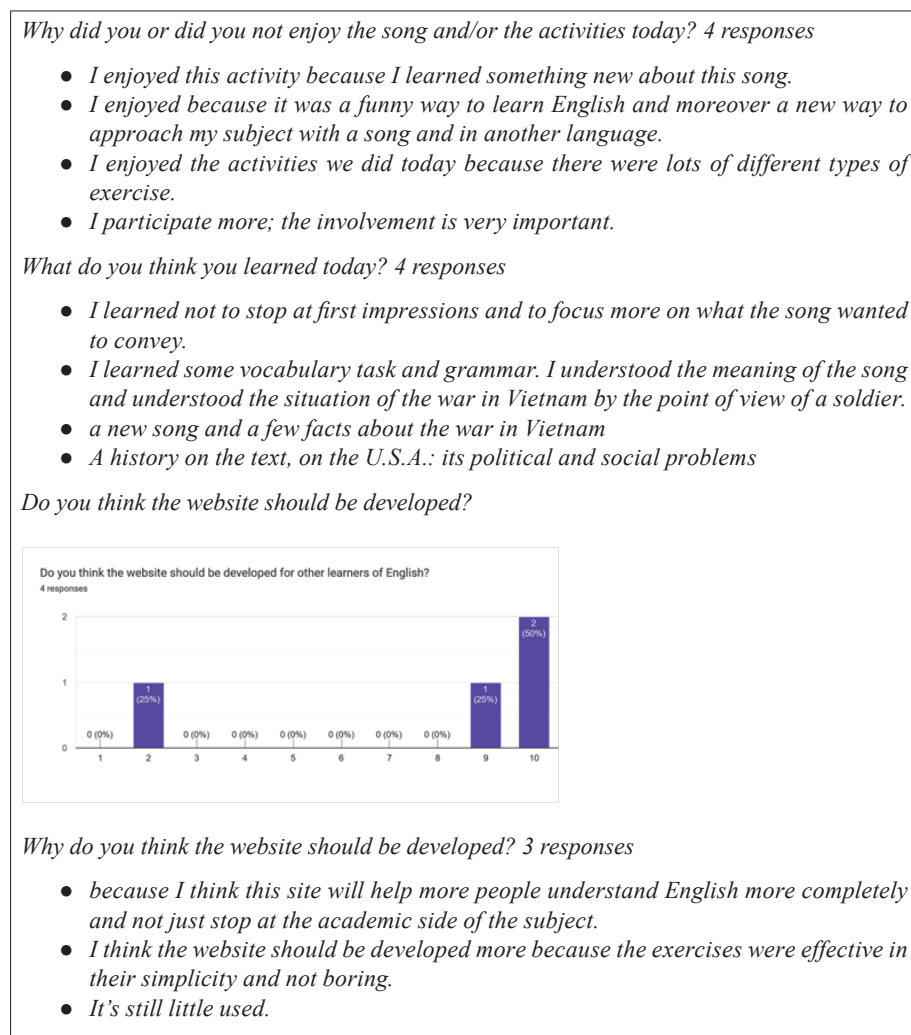


Figure 4: Student feedback on website learning experience following the pilot

6. REFLECTIONS ON THE GOOD, THE BAD, AND THE UGLY OF DEVELOPING A LANGUAGE LEARNING WEBSITE

Many valuable insights were gained regarding the advantages and challenges of using digital tools in language teaching and learning while developing my teacher-created website and piloting it with a small group of volunteer students. However, given the scope of this paper, reflections on the good, the bad, and the ugly will be limited in number and grounded on empirical evidence gained from the experience.

6.1 THE GOOD

Using digital tools to create a language learning website has proven to be a constructive and positive experience in many different ways.

For educators, websites can serve as repositories of language practice activities to be used with students as needed. They can complement or be used in place of a coursebook. Content is more visually appealing and engaging, adding variety to the more familiar paper-based practice. Indeed, teaching the multimodal *English & Song* activities in the paper format might be less attractive and effective.

Website content, compared to textbook content, is dynamic. It can be improved, integrated, or changed over time. The website structure can be organized to include or hide tabs as needed. Tabs can address any desired language area, for example grammar or vocabulary, different language levels, for example B1 activities or B2 activities, or different topics. In such a manner, websites can help meet different language aims in the same digital environment. The *English & Song* website features both a Grammar tab and a Vocabulary tab which will be developed for future iterations. In fact, song lyrics lend themselves to grammar practice as well.

Language learning is less teacher-centered and more student-centered. Students work at their own pace and make their own decisions in the learning process. A greater degree of learner focus and engagement is required as students approach the many activities autonomously. The teacher is indeed the guide on the side (Aviles 2018).

The language learning activities can be repeated as needed with feedback and progress checks being offered instantly. Teachers can track learner progress anytime, whether the activities are completed synchronously or asynchronously. This can help teachers meet specific learner needs and proceed with lesson planning accordingly.

Differentiated teaching is supported through digital tools like *Diffit*, which generate content at varying language levels. The AI-generated materials can then be integrated directly into the website. As described above, in Step 2 of the *English & Song* website, the Reading and comprehension activity was generated in such a manner.

Different pedagogical aims can be contemplated simultaneously. In the case of *English & Song*, the aims were threefold: digital, intercultural, and linguistic. Within each of these domains, specific skills (listening, reading, writing, speaking) can be further developed. Accordingly, a website can host a variety of activities incorporating video and audio as well.

A language learning website can enable both teachers and learners to engage meaningfully with digital tools, fostering their practical application in pedagogically purposeful ways. In *English & Song*, the *Your Song* activity can be implemented during class time to allow learners to create digital content for their peers, fostering agency and a sense of ownership in co-creating content. Students transition from being consumers to prosumers while developing and refining a variety of digital skills at different levels.

All the language learning activities in *English & Song* were developed using the *freemium* version (Wilden 2021:25) of the digital tools implemented in the website design. This option allows educators to create free accounts and access a given number or type of activity templates or options. In turn, learners can participate in the activities without the need to register or log in. This design choice benefits both teachers and students alike as the former can easily create materials free-of-charge while the latter can enjoy a seamless, user-friendly experience without leaving the learning environment.

6.2 THE BAD

Designing the website *English & Song* involved a significant investment of time. Learning to use GS and all the other tools that were implemented and integrated in the site was a very time-consuming process. The tutorials available for guidance are many, and choosing the most effective is a process in and of itself. From the outset, the educator's workload in designing a website and creating content is continuous to ensure it remains functional and engaging.

Multi-tasking is increased, also at the teacher's expense. In designing *English & Song*, it was enhanced as attention was divided while working on simultaneously aiming to meet the pedagogical and digital goals and researching and building content.

The educator's screen-based workload increases substantially. Teachers often work in isolation and assess the value of tools independently. Given the constantly evolving digital landscape, the teacher may experience anxiety about which tool or version to choose, which can lead to more time spent on online searches and research. In addition, as technology evolves and teachers are required to gain new skills, teacher training courses often take place fully online.

AI-generated content is readily available; however, it requires editing for it to be personalized and adapted to learners' needs. Although content can be created in a matter of seconds, it is not always truly ready for use.

6.3 THE UGLY

In my experience researching how to develop a teacher-created website, I have come to reflect more closely on issues that I define as the ugly side of internet navigation.

To begin with, my experience in using *English & Song* with students has informed me that when students use computers or devices that are public and not their own, they are inclined to omit logging out of their accounts as well as the machine itself. This behavior is an invitation to personal content theft. By remaining logged in, others may have access to the students' personal accounts and personal information. Students should be made aware of this and piloting the project in a classroom equipped with computers (Figure 1) has helped to identify this issue.

Digital footprints are an important issue in the context of online security. Upon logging into a website or other digital tool, users leave a trace of their internet or device activity. In the digital classroom environment, it is the role of educators to help protect their students' digital identity. Banning technology is unlikely to be the proper solution. Deciding to work with volunteer students on the pilot proved to be the right decision, as the students welcomed the opportunity to gain awareness of the implications of this issue. Creating a teacher-led platform for students is a way to introduce security literacy as a topic in the classroom.

Lastly, the global impact of our increasing digital activities is an important yet often overlooked issue. Although an individual's daily routine online may seem minimal in the digital landscape as a whole, collectively it can be much more impactful. Data centers are growing in number very rapidly. Even as the technologies for building them become more energy-efficient (Oró et al. 2014), many are located in desert regions (Sattiraju 2020), where they may contribute to local environmental challenges. These factors highlight the im-

portance of making intentional choices with regard to integrating digital technologies into our language teaching and learning. Ensuring that their use is pedagogically meaningful and effective is part of our responsibility as educators to minimize their ecological impact.

7. CONCLUSIONS

The purpose of this project is to offer students meaningful and authentic resources towards the gradual acquisition of vocabulary and the enhancement of intercultural awareness. The language learning website *English & Song* met these aims to a reasonable extent and appeared to be well-received by the participants in the pilot. In spite of the small cohort and the fact that only one song was available for practice, the pilot led to positive observations overall. The students in question participated actively throughout and most of them, except for the pre-intermediate returning student, completed all the interactive tasks. Their experience proved to be meaningful and engaging, and the website user-friendly. It remains to be understood and investigated why one user believed that the website should not be developed further. In the meantime, the other songs available on the homepage will be integrated with interactive activities, and the Grammar tab will be developed as well.

Though designing a website and creating content proved to be a very time-consuming process and required a considerable amount of work, I consider it to have been a good investment of time. Indeed, the tool can be used with different groups of students over time, songs can be added, content improved, language learning activities integrated, all while helping to meet the different language learning needs of my students. In future iterations, the *Your Song* feature is hoped to be developed as an in-class project-based activity for the development of learners' digital skills.

For the time being, the *English & Song* website is not publicly accessible and is being used solely with my students, as it is still in its development stages. Should the website be made publicly available in the future, appropriate measures will be taken to ensure the privacy and protection of all participants.

BIBLIOGRAPHY

Alberth, A. (2013) Technology-enhanced teaching: A revolutionary approach to teaching English as a foreign language, *TEFLIN Journal*, 24(1), pp. 1-13.

Aviles, C. (2018) ‘Being “The Guide on the Side” is not enough. Become the COO’, *Teched Up Teacher*, <https://www.techedupteacher.com/being-the-guide-on-the-side-is-not-enough-become-the-coo/>. Accessed: 30 June 2025.

Diffit (n.d.) *Diffit* [web application], <https://web.diffit.me/>. Accessed: 30 September 2025.

Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition. Accessed: 5 August 2025.

Lo, R., & Li, H. C. (1998) Songs enhance learner involvement, *English Teaching Forum*, 36, pp. 8-11.

Li, X. & Brand, M. (2009) Effectiveness of music on vocabulary acquisition, language usage, and meaning for mainland Chinese ESL learners, *Contributions to Music Education*, 36(1), pp. 73-84.

Mavridi, S. (2022) *Language teaching experiences during Covid-19*, British Council, <https://www.teachingenglish.org.uk/article/language-teaching-experiences-during-covid-19>. Accessed: 30 September 2025.

Mavridi, S. (2023) Master’s degree programmes and the development of language teacher TEL expertise in times of digital transformation, *Studies in Technology Enhanced Learning*, 3(2), 1-21.

Methuselah, L.M. & Frederick, S. (2022) Songs as a Device: Teaching Idioms and Phrases, *Bodhi Interational Journal of Research in Humanities, Arts and Science*, 7(4), pp. 137-139.

Mouffarej, G. & Salameh, C. (2019) The Effects of Songs on Vocabulary Retention in Foreign Language Acquisition, *Al-'Arabiyya*, 52, pp.101-124.

Oró, E., Depoorter, V., Garcia, A., Salom, J. (2014) “Energy efficiency and renewable energy integration in data centres. Strategies and modelling review”, *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 42, pp.429-445, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1364032114008600>. Accessed: 8 September 2025.

Padlet (n.d.) *Padlet* [web application], <https://padlet.com/>. Accessed: 30 June 2025.

Pegrum, M., Hockly, N. & Dudeney, G. (2022) *Digital Literacies: Research and Resources in Language Teaching*, 2nd ed., London, Routledge.

Redecker, C. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, Joint Research Centre (JRC), European Commission. Accessed: 30 September 2025.

Sattiraju, N. (2020) “The Secret Cost of Google’s Data Centers: Billions of Gallons of Water to Cool Servers”, *TIME magazine*, April 2. <https://time.com/5814276/google-data-centers-water/>. Accessed: 30 September 2025.

TurboScribe (n.d.) *TurboScribe* [web application], <https://turboscribe.ai/>. Accessed: 30 June 2025.

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

Wilden, S. (2021) *Mobile Learning*, 5th ed., Oxford, OUP.

Wordwall (2016) *Wordwall* [web application], <https://wordwall.net/>. Accessed: 30 June 2025.

APPENDIX A

LEXICAL AIMS: for students to better understand the vocabulary in a number of songs related to the field of political and social science and to expand it in independent and collaborative tasks with their peers on the course.

INTERCULTURAL AIMS: for students to gain awareness of and better empathize with the foreign political and social situations described in the songs.

DIGITAL AIMS: for students to better navigate and use a number of digital tools aimed at expanding their vocabulary range as well as developing their digital skills to co-create content for a language learning website.

Il ruolo della didattica ludica e della IA per sviluppare la competenza comunicativa nei corsi on line

ELENA LAURA BARATONO

Università degli Studi di Torino
elenalaura.baratono@unito.it

LORENA NOVALLET

Università degli Studi di Torino
lorena.novallet@unito.it

ABSTRACT

In recent years, language education has undergone a profound transformation, significantly accelerated by the Covid-19 pandemic, which led to the rapid adoption of online teaching strategies by universities. This study explores the case of Italian as a second language (L2) courses for PhD students at the University of Turin, which have been conducted entirely online since 2020. The research focuses on the integration of game-based language teaching (glottodidattica ludica) and artificial intelligence (AI) to enhance student engagement, personalize learning experience, and foster communicative competence. A variety of AI-supported tools including chatbots, interactive games, and adaptive feedback systems have been employed to create dynamic learning environments. The study highlights the benefits of this approach (for instance increased motivation, learner autonomy, inclusivity, and real-time feedback) while also addressing challenges like technological barriers, data privacy concerns, and cognitive overload. Practical examples and strategies are provided to illustrate how AI-enhanced gamification can support authentic language use, grammar acquisition, and collaborative learning. The paper concludes by proposing a sustainable and inclusive methodology for

digital language education that combines pedagogical innovation with critical reflection.

KEYWORDS

Language education, Artificial intelligence, Game-based learning, Online teaching, Italian L2

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, l'insegnamento delle lingue è cambiato profondamente, soprattutto a causa della pandemia di Covid-19. Le università hanno dovuto ripensare le loro strategie didattiche. Ad esempio, i corsi di italiano L2 per dottorandi e dottorande dell'Università di Torino, dal 2020, si svolgono interamente online, con lezioni in sincrono su Webex e attività su Moodle.

La didattica online si è imposta non solo per motivi sanitari, ma anche per rispondere alle esigenze di questa utenza: favorire la partecipazione ai corsi, mantenere elevata la loro motivazione, garantendo al contempo un'interazione autentica e significativa (Consiglio d'Europa 2020: 94-100), elementi fondamentali per lo sviluppo della competenza comunicativa.

Questa nuova organizzazione ha portato sia nuove sfide sia molte opportunità, soprattutto grazie all'integrazione dell'intelligenza artificiale (Cinganotto & Montanucci 2025: 35-47), e alla metodologia glottodidattica ludica.

L'obiettivo di questo lavoro è duplice: da un lato, analizzare l'efficacia degli strumenti e delle metodologie adottate durante i suddetti corsi; dall'altro, evidenziare i vantaggi derivanti dall'uso dell'IA nel costruire attività glottodidattiche ludiche, soffermandosi anche sui limiti e sulle possibili soluzioni.

2. GLOTTODIDATTICA LUDICA: UN APPROCCIO INCLUSIVO

La glottodidattica ludica si basa sull'utilizzo di attività di tipo ludico per favorire l'apprendimento linguistico, rendendo l'ambiente formativo coinvolgente e stimolante (Caon 2022: 53-54). Essa si fonda sull'idea che il gioco non sia solo divertimento, ma uno strumento pedagogico potente per:

- stimolare globalmente l'apprendente;
- aumentare il coinvolgimento e la motivazione;

- favorire l’acquisizione di lessico, le strutture grammaticali e le competenze comunicative;
- valorizzare la cooperazione e il lavoro di gruppo.

Nel contesto dell’insegnamento online, l’integrazione della glottodidattica ludica ha rappresentato una svolta metodologica significativa, grazie anche al supporto offerto da piattaforme e applicativi digitali come LearningApps, Moodle, Padlet, Edpuzzle e la Google Suite.

Un ulteriore elemento di innovazione è rappresentato dall’impiego dell’intelligenza artificiale all’interno delle attività ludiche. L’IA consente di arricchire le dinamiche di gioco con interazioni simulate e personalizzate, stimolando in modo mirato la competenza comunicativa. Ad esempio, chatbot intelligenti possono offrire simulazioni di dialoghi realistici, favorendo la pratica spontanea dell’interazione orale in contesti variati. Inoltre, giochi linguistici generati automaticamente sulla base del livello e degli obiettivi degli apprendenti permettono un’esposizione calibrata e motivante alla lingua. L’analisi in tempo reale delle performance consente all’IA di fornire feedback immediati e adattivi, aiutando gli studenti a sviluppare consapevolezza metalinguistica e ad affinare le proprie strategie comunicative. In questo modo, la didattica ludica, potenziata dall’IA, non solo rende l’apprendimento più coinvolgente, ma diventa anche un mezzo efficace per consolidare le abilità di comprensione, produzione e interazione.

3. INTELLIGENZA ARTIFICIALE E INSEGNAMENTO DELL’ITALIANO L2: I VANTAGGI

L’integrazione dell’intelligenza artificiale nell’insegnamento linguistico comporta una serie di benefici significativi (Cinganotto & Montanucci 2025: 14-17), contribuendo a rafforzare l’efficacia della glottodidattica ludica e a rendere l’apprendimento più dinamico, personalizzato e motivante. Tra i principali vantaggi, la personalizzazione dell’apprendimento occupa un ruolo centrale. L’IA consente di analizzare i progressi degli studenti in tempo reale, identificando punti di forza e aree di miglioramento e proponendo attività calibrate sulle esigenze specifiche di ciascun discente. Tale capacità di adattamento si rivela particolarmente utile nei corsi L2, in cui la competenza linguistica iniziale può variare considerevolmente tra studenti, permettendo di offrire percorsi didattici individualizzati senza compromettere l’efficacia complessiva del corso.

Un ulteriore beneficio è rappresentato dalla creazione automatica di contenuti didattici. L’IA consente di generare esercizi, quiz e materiali interattivi in maniera automatica, alleggerendo il carico di lavoro del docente e garantendo

al contempo una maggiore varietà di attività. Ad esempio, chatbot basati su intelligenza artificiale possono simulare conversazioni realistiche in italiano, mentre strumenti come ChatGPT possono suggerire esercizi specifici, calibrati sui diversi livelli di competenza linguistica degli studenti. Ciò consente non solo di risparmiare tempo nella preparazione del materiale didattico, ma anche di proporre attività più diversificate e stimolanti, capaci di mantenere alta la motivazione degli studenti.

L'analisi delle prestazioni e il feedback immediato rappresentano un altro aspetto rilevante. Gli strumenti di IA monitorano le risposte degli studenti, fornendo analisi dettagliate sugli errori e suggerimenti per il miglioramento. Questo tipo di feedback immediato permette di correggere tempestivamente eventuali fraintendimenti, rafforzando l'apprendimento in tempo reale e aumentando la consapevolezza linguistica dello studente. La possibilità di ricevere indicazioni puntuali e personalizzate favorisce inoltre un approccio riflessivo all'apprendimento, in cui lo studente diventa protagonista del proprio percorso formativo.

L'IA contribuisce anche allo sviluppo dell'autonomia degli studenti (Pederzoli 2018: 60-63). La disponibilità costante di materiali, la possibilità di ripetere le attività più volte e la guida continua offerta dagli algoritmi incentivano l'apprendimento indipendente. Questo aspetto è particolarmente rilevante per studenti che, a causa di impegni di ricerca o di altri obblighi, non possono partecipare a tutte le lezioni in modalità sincrona, garantendo comunque continuità e progressione nel percorso di apprendimento.

La motivazione, infine, viene notevolmente potenziata dall'integrazione di strumenti ludici e interattivi basati sull'IA. Giochi didattici, quiz gamificati e altre attività interattive stimolano l'interesse e creano un ambiente di apprendimento piacevole e partecipativo, in cui gli studenti si sentono incoraggiati a sperimentare e a mettersi alla prova. L'interattività proposta rende l'apprendimento meno formale e più coinvolgente, favorendo una partecipazione attiva e consapevole.

Infine, l'IA promuove inclusività e accessibilità, offrendo strumenti che supportano studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (Pederzoli 2018: 119-130). Funzionalità come trascrizioni automatiche, sintesi vocali, semplificazione dei testi e traduzioni istantanee garantiscono un accesso equo alle attività didattiche, permettendo a tutti gli studenti di partecipare pienamente alle lezioni e di beneficiare delle stesse opportunità di apprendimento. In questo senso, l'integrazione dell'IA non si limita a potenziare l'efficacia della didattica ludica, ma contribuisce anche a creare un ambiente inclusivo e partecipativo, in cui ogni studente può sviluppare le proprie competenze linguistiche in maniera completa e consapevole.

In sintesi, l'introduzione dell'intelligenza artificiale nella glottodidattica ludica offre vantaggi multipli: personalizzazione dell'apprendimento, creazione automatica di contenuti, analisi delle prestazioni e feedback immediato, sviluppo dell'autonomia, potenziamento della motivazione e inclusività. L'uso strategico dell'IA rende l'insegnamento linguistico più efficace, flessibile e coinvolgente, garantendo un apprendimento integrato e multidimensionale, capace di rispondere alle esigenze diversificate degli studenti e di promuovere competenze linguistiche, comunicative e digitali in modo sinergico.

4. STRUMENTI SPERIMENTATI E MODALITÀ D'USO

Durante i corsi online sono stati sperimentati diversi strumenti didattici che si avvalgono delle potenzialità offerte dalla rete e dall'IA:

- LearningApps consente di creare giochi didattici interattivi (abbinamenti, completamenti, memory, cruciverba ecc.). Gli studenti possono accedere direttamente alle attività tramite link e lavorare sia in sincrono sia in asincrono. Il docente può decidere il grado di visibilità e modificabilità delle attività;
- Moodle è una piattaforma completa di gestione dell'apprendimento, che permette la creazione di quiz, forum, compiti e tracciamento delle attività. È particolarmente utile per tenere traccia delle prestazioni degli studenti e per organizzare corsi strutturati;
- Padlet offre uno spazio virtuale condiviso per creare bacheche digitali in cui inserire testi, video, immagini e link. Si presta a lavori collaborativi, progetti di gruppo, percorsi tematici e costruzione di unità didattiche;
- Edpuzzle permette di creare video interattivi con domande incorporate. Molto utile per le attività di comprensione audiovisiva, garantisce maggiore coinvolgimento rispetto alla semplice visione di un video;
- la Google Suite offre strumenti flessibili e intuitivi per la creazione di quiz, la raccolta di dati e la gestione dei contenuti digitali condivisi.

5. SVANTAGGI NELL'USO DELL'IA E POSSIBILI SOLUZIONI

Nonostante i numerosi vantaggi, l'introduzione dell'IA e degli strumenti digitali nell'ambito della didattica non è priva di criticità, che si manifestano in forme diverse e che richiedono un'attenta riflessione. Una prima difficoltà riguarda la qualità dell'audio e del video su Webex. Durante la condivisione di

file multimediali, infatti, la piattaforma tende spesso a ridurre la risoluzione e la nitidezza, generando una perdita sensibile di qualità che compromette l'efficacia della lezione. Si tratta di un limite che incide non soltanto sull'esperienza degli studenti, ma anche sulla capacità del docente di trasmettere i contenuti in maniera chiara e coinvolgente. A tale problema è possibile ovviare attraverso l'utilizzo di piattaforme esterne, come LearningApps, Google Drive o Edpuzzle, le quali permettono di ospitare i file in modo stabile e di condividere in aula soltanto i link di accesso. In questo modo si garantisce la fruizione del materiale in condizioni ottimali, evitando le difficoltà tecniche tipiche della trasmissione diretta (Cinganotto & Montanucci 2025: 113-124).

Un'ulteriore criticità si presenta per gli studenti che seguono le lezioni utilizzando principalmente lo smartphone. Interagire con materiali eterogenei e passare da una risorsa all'altra diventa infatti molto più complesso su schermi di dimensioni ridotte, con il rischio di rallentare l'apprendimento e di scoraggiare la partecipazione attiva. Per ridurre tali difficoltà, risulta particolarmente utile predisporre materiali unificati in un'unica interfaccia, facilmente accessibili anche da dispositivi mobili. Strumenti come Padlet offrono un valido supporto in questo senso, poiché consentono di integrare contenuti di diversa natura in un unico ambiente digitale, semplificando l'esperienza dello studente e favorendo un approccio più lineare allo studio.

Un altro aspetto rilevante è il rischio di sovraccarico informativo (Pederzoli 2018: 55-59). L'uso simultaneo di troppi strumenti e piattaforme, se da un lato moltiplica le possibilità didattiche, dall'altro può generare confusione e disorientamento negli studenti, che faticano a comprendere quale sia la risorsa di riferimento. Tale sovraccarico, inoltre, rischia di compromettere la motivazione, riducendo l'efficacia complessiva dell'attività formativa. È dunque opportuno limitare il numero di piattaforme adottate e garantire un avvio iniziale chiaro e ben strutturato. L'introduzione di tutorial e guide passo passo rappresenta, in questa prospettiva, una strategia fondamentale per orientare gli studenti fin dall'inizio, fornendo loro strumenti concreti per muoversi in autonomia all'interno dell'ambiente digitale di apprendimento.

Non meno importante è la questione della privacy e della protezione dei dati. Alcune piattaforme, infatti, non sempre offrono garanzie sufficienti in termini di sicurezza e rispetto delle normative vigenti. Questo rappresenta un aspetto particolarmente delicato, poiché la tutela dei dati personali costituisce un requisito imprescindibile in ogni contesto educativo. Una soluzione praticabile consiste nel privilegiare strumenti che non richiedano la registrazione degli studenti, oppure nel ricorrere a piattaforme che rispettino pienamente il GDPR. LearningApps e Padlet, utilizzato in modalità privata, si rivelano in questo senso particolarmente adatti, poiché riducono al minimo il rischio

di violazioni e garantiscono un uso più consapevole e sicuro delle tecnologie digitali.

Infine, occorre considerare il tema dell'isolamento e della scarsa interazione. La modalità asincrona, pur offrendo indubbi vantaggi in termini di flessibilità, può infatti generare un senso di solitudine negli studenti, limitando le occasioni di confronto e scambio. Per contrastare tale rischio, risulta essenziale affiancare alle attività individuali momenti strutturati di interazione. Sessioni sincrone, forum di discussione, giochi di ruolo e dibattiti virtuali possono costituire preziose occasioni per ricreare un senso di comunità, stimolare la partecipazione e favorire lo sviluppo di competenze comunicative e collaborative.

In conclusione, se da un lato l'uso dell'IA e degli strumenti digitali apre nuove prospettive per la didattica, dall'altro impone di affrontare con consapevolezza una serie di sfide tecniche, organizzative ed etiche. Le soluzioni individuate, se applicate con coerenza, permettono non solo di superare tali ostacoli, ma anche di valorizzare al meglio le potenzialità delle tecnologie digitali, integrandole in un percorso educativo più efficace, inclusivo e rispettoso delle esigenze di tutti gli attori coinvolti.

6. STRATEGIE GLOTTODIDATTICHE LUDICHE CON L'IA

Tra le attività didattiche più efficaci per lo sviluppo delle competenze linguistiche rientrano i giochi comunicativi e il roleplay che permettono agli studenti di simulare situazioni reali della vita quotidiana, come ordinare al ristorante, chiedere informazioni o tenere una presentazione (Pederzoli 2018: 38-41). Queste attività, oltre a favorire l'apprendimento pratico della lingua, stimolano la capacità di adattamento e la creatività comunicativa. Con l'introduzione dell'IA, è oggi possibile ampliare ulteriormente queste esperienze didattiche: chatbot interattivi possono simulare conversazioni realistiche in italiano, rispondendo in tempo reale alle azioni e alle domande degli studenti. Tale interazione offre un contesto dinamico e motivante, che contribuisce a rendere l'apprendimento della lingua più coinvolgente e autentico, permettendo agli studenti di esercitarsi in scenari vicini alla realtà.

Un ulteriore approccio formativo di grande interesse è rappresentato da dibattiti su temi di attualità o culturali che non solo stimolano la riflessione critica e la capacità argomentativa, ma costituiscono anche un'opportunità per valutare le performance comunicative degli studenti in contesti più strutturati. In questo ambito, l'IA può svolgere un ruolo significativo, fornendo suggerimenti lessicali, effettuando analisi dell'uso linguistico e offrendo un

feedback automatico. Tale supporto permette agli studenti di individuare aree di miglioramento, affinare la scelta del registro linguistico e sviluppare maggiore sicurezza nell'espressione orale, creando un circolo virtuoso tra pratica e apprendimento guidato.

La gamification grammaticale rappresenta un'altra strategia efficace per rendere lo studio delle regole linguistiche più stimolante. La creazione di esercizi grammaticali sotto forma di giochi, come memory, cruciverba, quiz a punti o sfide tra squadre, integrati in piattaforme quali Wordwall o LearningApps, consente agli studenti di consolidare le proprie competenze in maniera ludica e interattiva. Questo approccio non solo aumenta la motivazione, ma permette anche al docente di raccogliere dati utili per analizzare l'andamento della classe, identificando sia i progressi individuali sia le difficoltà comuni, in modo da modulare interventi mirati e personalizzati.

Infine, lo storytelling digitale (Cinganotto & Montanucci 2025: 69-78) costituisce uno strumento particolarmente versatile e creativo. Gli studenti sono chiamati a realizzare racconti multimediali che combinano immagini, audio e testi, successivamente condivisi su piattaforme come Padlet. L'IA può supportare questo processo in diversi modi, ad esempio generando prompt narrativi, suggerendo lessico appropriato o correggendo errori grammaticali. In tal modo, lo storytelling digitale non si limita a sviluppare competenze linguistiche, ma favorisce anche la capacità di progettazione e l'alfabetizzazione digitale, la creatività e la capacità di organizzare e presentare informazioni in modo chiaro e accattivante. L'integrazione dell'IA nello storytelling digitale, quindi, non solo potenzia l'apprendimento linguistico, ma contribuisce allo sviluppo di competenze trasversali fondamentali per il percorso accademico e professionale degli studenti.

Queste esperienze didattiche rappresentano un modello innovativo, capace di coniugare la dimensione ludica con l'efficacia dell'insegnamento personalizzato, trasformando la didattica dell'italiano L2 in un percorso coinvolgente, dinamico e realmente inclusivo (Consiglio d'Europa 2020: 20-21).

In sintesi, l'integrazione di giochi comunicativi, roleplay, dibattiti, gamification grammaticale e storytelling digitale rappresenta un approccio multidimensionale. L'uso dell'IA non solo potenzia l'efficacia di ciascuna attività, ma contribuisce anche a creare un ambiente di apprendimento più dinamico, personalizzato e coinvolgente, capace di rispondere alle esigenze diversificate degli studenti e di favorire lo sviluppo di competenze linguistiche, comunicative e digitali in maniera integrata.

7. ANALISI DEI QUESTIONARI DI GRADIMENTO DEGLI STUDENTI E IMPLICAZIONI DIDATTICHE

Al termine di ciascun corso è stato somministrato un questionario di gradimento tramite Google Moduli volto a raccogliere valutazioni sia sull'esperienza complessiva sia su aspetti specifici, come il materiale didattico utilizzato sulle piattaforme Webex e Moodle, gli argomenti trattati e le attività proposte. È stato chiarito agli studenti che i risultati sarebbero stati impiegati per migliorare l'offerta formativa, con la possibilità di compilare il questionario in sei lingue diverse, garantendo così una maggiore accessibilità.

L'analisi dei feedback degli studenti evidenzia come l'approccio didattico adottato abbia reso l'apprendimento della lingua italiana un'esperienza concreta, interattiva e coinvolgente. Le attività pratiche di conversazione, in particolare i lavori di gruppo e i giochi di ruolo svolti su piattaforme come Webex, hanno permesso agli studenti di simulare situazioni reali di vita quotidiana, come fare acquisti al supermercato, prenotare una stanza in hotel o ordinare al ristorante. In questi momenti, la teoria grammaticale e il vocabolario appreso durante le lezioni trovavano immediata applicazione, rendendo l'apprendimento più naturale e significativo.

Lo storytelling si è rivelato un elemento chiave per stimolare la curiosità e la motivazione degli studenti. Attraverso la narrazione di biografie di personaggi italiani o storie legate alla cultura e alle tradizioni italiane, ogni lezione diventava un'occasione per esplorare nuovi vocaboli e strutture grammaticali in contesti concreti. Ad esempio, racconti sulla storia delle città italiane o sulle tradizioni locali permettevano di introdurre espressioni idiomatiche e termini specifici, rendendo l'apprendimento più coinvolgente.

LearningApps ha rappresentato un complemento fondamentale, offrendo esercizi interattivi che permettevano agli studenti di verificare in tempo reale la comprensione dei concetti studiati. Questo strumento favoriva un apprendimento autonomo e personalizzato, consentendo di consolidare le conoscenze acquisite durante le lezioni. Gli studenti hanno comunque suggerito un ritmo più graduale nell'introduzione di nuovi argomenti grammaticali, per evitare sovraccarichi cognitivi e rendere le lezioni più equilibrate.

Le attività collaborative hanno rafforzato il senso di comunità, anche in modalità online. Presentazioni personali, esercizi di auto-presentazione e lavori di gruppo hanno migliorato non solo le competenze linguistiche, ma anche la socializzazione e lo scambio culturale tra pari. Gli studenti hanno apprezzato in particolare le simulazioni di situazioni quotidiane e le attività legate alla cultura italiana, come giochi di ruolo, discussioni su film o libri italiani e piccoli progetti di storytelling, che hanno reso la lingua viva e concreta.

In sintesi, l'integrazione di storytelling, LearningApps, esercizi pratici e contenuti culturali ha creato un percorso didattico completo, capace di sviluppare simultaneamente competenze linguistiche, comunicative e culturali. L'esperienza dimostra che combinare teoria, pratica e cultura in modo interattivo non solo favorisce l'apprendimento della lingua italiana, ma stimola anche la motivazione e il coinvolgimento degli studenti, rendendo l'esperienza educativa più dinamica e reale.

8. CONCLUSIONE

L'integrazione tra intelligenza artificiale e glottodidattica ludica non solo si è rivelata tecnicamente possibile, ma ha dimostrato di poter apportare reali benefici pedagogici. In particolare, le potenzialità dell'IA, dalla personalizzazione dei percorsi di apprendimento alla capacità di stimolare motivazione e interazione, fino a favorire inclusività e attenzione alle differenze individuali, trovano nella metodologia ludica un terreno fertile, capace di trasformare l'apprendimento in un'esperienza attiva, partecipativa e significativa (Agenzia per l'Italia Digitale 2024: 29-32).

Tuttavia, l'adozione di queste tecnologie richiede prudenza e consapevolezza: le sfide metodologiche, etiche e pratiche non possono essere trascurate. È necessario procedere con una riflessione costante sulle strategie didattiche, accompagnata da una formazione docente mirata, così da garantire un uso intelligente e mirato degli strumenti digitali. Solo in questo modo sarà possibile costruire percorsi di insegnamento realmente efficaci, in grado di valorizzare le competenze di ogni studente e di rispondere in maniera adeguata alle esigenze di una società sempre più globale, interconnessa e digitale (Agenzia per l'Italia Digitale 2024: 6-7).

BIBLIOGRAFIA

Agenzia per l'Italia Digitale (2024) "Strategia italiana per l'intelligenza artificiale 2024-2026", https://www.agid.gov.it/sites/agid/files/2024-07/Strategia_italiana_per_l_Intelligenza_artificiale_2024-2026.pdf, consultato il 28-08-2025.

Caon F. (2022) "Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità", <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-651-0>, consultato il 28-08-2025.

Cinganotto L. & Montanucci G. (2025) *Intelligenza artificiale per l'educazione linguistica*, Torino, Utet Università.

Consiglio d'Europa (2020) “Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare”, <https://air.unimi.it/retrieve/dfa8b9a5-976d-748b-e053-3a05fe0a3a96/Volume-complementare.pdf>, consultato il 28-08-2025.

Mollica A. (2010) *Ludolinguistica e glottodidattica*, Perugia, Guerra.

Pederzoli L. (2018) *Insegnare le lingue online e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pisa, Pacini.

Integrating Digital and Intercultural Skills in Language Teaching: Challenges and Opportunities

FRANCESCA CATERINA CAMBOSU

Università di Cagliari
englishteacherising@gmail.com

ABSTRACT

The current educational practices inadequately address the complexities of today's digital and diverse reality. The primary objective of language education should be to cultivate global citizens who are both cognizant and capable of functioning effectively within a global and digital society. This paper examines the challenges and opportunities associated with integrating digital and intercultural skills in language teaching. It highlights prevalent misconceptions and obstacles within the learning environment, as well as the underutilization of existing technology and resources. The effective and secure utilization of digital environments and innovative technologies is further posited as a fundamental component of students' cross-cultural training as global citizens. Accordingly, language educators and learners should assume a proactive stance in addressing the essential demands of our interconnected world, including the development of critical thinking, empathy, the ability to connect with others, and an appreciation of local contexts within a broader global framework.

KEYWORDS

Language teaching, global citizens, empowering vision, innovative technologies

1. INTRODUCTION

In today's interconnected and digitally mediated society, language education must evolve to address the multifaceted demands of global citizenship. As Mansilla and Jackson observe, "globally competent individuals are aware, curious, and interested in learning about the world and how it works" (2011: xiii). The development of digital and intercultural competencies has therefore become an essential aspect of 21st-century education, particularly within the realm of language teaching. While traditional language instruction has often focused on grammar, vocabulary, and linguistic proficiency, the complexity of global communication requires learners to be equipped with broader skills: navigating digital environments, engaging in intercultural exchanges, and critically assessing information.

This paper explores the challenges and opportunities associated with integrating digital and intercultural skills into language education. Drawing on established theoretical frameworks and recent empirical studies, it argues that the fusion of digital and intercultural dimensions can empower both teachers and learners to participate more fully in a diverse and technologically advanced world. Specifically, it examines systemic barriers to implementation, highlights promising pedagogical strategies, and outlines the policy implications necessary to support this transformation. The aim is to contribute to an evolving dialogue on how language teaching can become more inclusive, relevant, and future-oriented.

1.1 CONCEPTUAL FRAMEWORK

The integration of digital and intercultural skills in language teaching requires a clear understanding of the conceptual underpinnings that frame the discussion. UNESCO emphasizes that Global Citizenship Education aims to empower learners of all ages to "assume active roles, both locally and globally, in building more peaceful, tolerant, inclusive and secure societies" (2015: 15).

Three central constructs inform this framework: digital literacy, intercultural competence, and global citizenship. Together, they provide a foundation for understanding the competencies language learners and educators must develop to engage effectively in an interconnected and technologically mediated world.

2. DIGITAL LITERACY IN LANGUAGE EDUCATION

Digital literacy extends beyond the ability to operate technological tools; it encompasses the capacity to access, analyse, evaluate, create, and communicate information using digital technologies. In this regard, Caena and Redecker explain, the European Digital Competence Framework for Educators provides a comprehensive structure that underlines “the pedagogical use of technology and the continuous updating of teachers’ skills” (2019: 360). Hubbard similarly notes that “technology has always mediated language learning, and understanding this mediation is key to designing effective digital pedagogy” (2023: 19).

The development of digital competence among language learners fosters autonomy, creativity, and critical thinking, empowering them to use language meaningfully in virtual spaces. According to Caena and Redecker, digital competence is not merely technical but “strongly related to pedagogical innovation and lifelong professional learning” (2019: 362). For educators, this necessitates both the integration of digital tools and resources into pedagogical practice and the cultivation of a mindset open to innovation and continuous professional growth.

2.1 INTERCULTURAL COMPETENCE

Intercultural competence refers to the ability to interact effectively and appropriately with individuals from diverse cultural backgrounds. Ribeiro maintains that “developing intercultural awareness requires learners to engage in reflection on their own cultural perspectives and those of others” (2016: 71), while Vromans et al. define intercultural competence as “a multifaceted construct encompassing attitudes, knowledge, and skills that enable meaningful interaction across cultural boundaries” (2023: 72).

In language teaching, intercultural competence enables learners to navigate complex social and communicative contexts, fostering empathy, tolerance, and global awareness. Abrams observes that “Internet-mediated projects provide authentic contexts for students to explore stereotypes and negotiate cultural meanings” (2002: 142). Likewise, Khachestsukova et al. stress that “digital technologies can play a significant role in the development of intercultural skills, offering opportunities for authentic interaction and collaboration” (2024: 195). These insights align with the Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), stating that education systems must provide learners with the com-

petences they need to engage in an effective intercultural dialogue and mutual understanding.

2.2 GLOBAL CITIZENSHIP AND LANGUAGE LEARNING

Global citizenship encompasses a sense of belonging to a broader global community and a commitment to addressing shared challenges. Hosack explains that “foreign language teaching for global citizenship requires the cultivation of learners’ ability to connect their linguistic development with civic responsibility” (2011: 215). Correspondingly, Lissah highlights that “global citizenship entails awareness of worldwide issues and an active commitment to justice, equity, and solidarity” (2023: 7).

Within this framework, language education contributes to global citizenship by enhancing communicative competence across cultures and providing students with tools to engage in intercultural dialogue. When supported by digital and intercultural skills, language learning becomes a transformative process. Hence, as Hosack notes, the foreign language classroom can become a “dynamic arena where intercultural communication fosters empathy and global awareness” (2011: 216).

3. CHALLENGES OF INTEGRATION: INSTITUTIONAL AND INFRASTRUCTURAL BARRIERS

Despite the growing recognition of the importance of digital and intercultural competencies in language education, their integration into pedagogical practice faces several persistent challenges. These obstacles span the institutional, pedagogical, and individual levels, often reflecting broader systemic limitations.

A major challenge lies in the disparity of digital infrastructure across educational contexts. Limited access to stable internet, digital devices, and technical support particularly affects under-resourced schools, rural areas, and marginalized communities. Thus, as Maruntelu argues, “*digital literacy cannot be effectively developed without proper access to updated technological tools and infrastructures*” (2018: 137). In the same way, Zhang and Zhou point out that “*unequal access to digital technologies continues to be one of the most pressing barriers to equitable intercultural learning opportunities*” (2022: 194).

Without adequate infrastructure, the implementation of technology-enhanced intercultural exchanges or digital storytelling projects becomes unfeasible. Furthermore, institutional inertia, often characterized by rigid curricula and assessment systems, can stifle the integration of innovative, interdisciplinary practices necessary for cultivating these competencies. As a result, as Caena and Redecker argue, *“educational systems often remain anchored in traditional standards, limiting teachers’ capacity to implement new frameworks such as DigCompEdu”* (2019: 237).

3.1 EDUCATOR PREPAREDNESS AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Many language educators report feeling underprepared to implement digitally mediated intercultural instruction. Palacios-Hidalgo et al. note that teachers still lack adequate training “in digital and media competences, which are key to responding to the needs of modern language classrooms” (2020: 50). The lack of targeted training and ongoing professional development opportunities hinders their ability to adopt pedagogical approaches aligned with current demands. Likewise, Sugianto and Ulfah emphasize that during the pandemic, “teachers voiced significant challenges in balancing language teaching goals with intercultural learning, particularly when relying on digital tools” (2020: 311). Consequently, a gap remains between formal competence frameworks such as DigCompEdu and the realities of classroom teaching, where time constraints, curriculum requirements, and lack of administrative support pose significant barriers. Therefore, as Cahya underlines, “digital literacy integration requires systemic support and cannot rely solely on teachers’ individual initiatives” (2023: 118).

3.2 PEDAGOGICAL MISCONCEPTIONS AND RESISTANCE

There is often a misconception that digital skills can be taught independently of language or intercultural content, resulting in fragmented instruction that misses the synergies between these domains. Qasserras observes that *“separating communicative, intercultural, and digital skills leads to partial competence, preventing learners from applying them in authentic contexts”* (2023: 20). Thus, intercultural learning is sometimes reduced to superficial celebrations of cultural difference rather than being treated as a dynamic, critical, and reflective process, and, as Bailey and Gruber stress, *“teachers frequently resort to tokenistic practices of interculturality, such as food or festival days,*

instead of addressing deeper cultural assumptions” (2020: 6). Resistance to pedagogical innovation can also stem from educators’ unfamiliarity with digital platforms or scepticism about the value of integrating global issues into language teaching. For this reason, Ribeiro reminds us that *“intercultural awareness requires sustained reflection and active engagement, not mere exposure to cultural products”* (2016: 10).

3.3 LEARNER-RELATED CHALLENGES

Students themselves face challenges in navigating multilingual and multicultural digital spaces. Vromans et al. observe that *“students often struggle to move beyond surface-level cultural representations, finding it difficult to critically engage with diverse perspectives”* (2023: 97). These challenges include difficulties in critical evaluation of online information, managing digital identities, and engaging in meaningful intercultural dialogue without relying on stereotypes or assumptions. Correspondingly, Khachestsukova et al. note that *the mere use of digital technologies “does not guarantee intercultural competence, as learners frequently reproduce stereotypes rather than question them”* (2024: 5). As a result of this, disparities in students’ prior digital exposure or cultural experiences can create inequities in participation and learning outcomes, reinforcing existing social and educational gaps.

3.4 POLICY GAPS AND FRAGMENTED IMPLEMENTATION

While international frameworks such as UNESCO’s Global Citizenship Education (GCED) and the Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC) provide guidance, national education systems often lack coherent policies that explicitly promote the integration of digital and intercultural skills in language curricula. Hosack argues that *“global citizenship remains more a rhetorical aspiration than a structured educational outcome in many curricula”* (2011: 12). In addition, Tollefson and Tsui highlight that policy discourses often advocate the value of multilingual and intercultural education, but *“implementation remains fragmented and inconsistent”* (2014: 193). The absence of clear guidelines and evaluation mechanisms thus hinders the systematic development of these competencies across different educational levels and contexts.

To illustrate these systemic shortcomings more clearly, the following table synthesizes the key challenges that persist in integrating digital and intercultural skills into language education:

Infrastructure and Access	Unequal access to devices, internet, and digital resources;
Teacher Training	Limited training in digital tools and intercultural pedagogy;
Pedagogical Fragmentation	Lack of integrated approaches; superficial treatment of cultural content;
Student Readiness	Gaps in digital literacy and intercultural communication among learners;
Policy and Curriculum Alignment	Absence of cohesive national policies and curricular support for integrated skill development.

Table 1: Key Challenges in Integrating Digital and Intercultural Skills in Language Teaching

Although systemic challenges remain, they also open space for innovative pedagogical practices, particularly those that leverage digital tools to create more inclusive and intercultural learning environments.

4. FOSTERING INCLUSIVE DIGITAL PEDAGOGIES

Despite the challenges outlined, integrating digital and intercultural competencies into language education opens significant opportunities for pedagogical innovation and learner empowerment. Digital platforms enable access to a wealth of authentic resources, multilingual content, and real-world communication opportunities. Teachers can use tools like digital storytelling, virtual exchanges, and collaborative online projects to facilitate both linguistic and intercultural learning. Ribeiro reminds us that “stories and storytelling were and are still used by many cultures to communicate and convey information” (2016: 71), while Hubbard adds that “technology has long mediated language learning, and looking to its past can guide us in transforming future pedagogical practices” (2023: 17). Such practices foster inclusive environments that reflect students’ diverse linguistic and cultural backgrounds, while enhancing their digital engagement.

4.1 ENHANCING CRITICAL THINKING AND MEDIA LITERACY

Digital environments support the development of critical media literacy, a vital component of global citizenship. In Zhang and Zhou's words, information and digital technology-assisted interventions "contribute to improve learners' intercultural competence by encouraging the development of their reflective skills" (2022: 194). Activities such as evaluating online sources, curating digital content, or participating in intercultural dialogues through social media platforms, help learners become discerning, ethical users of information. Lyu further emphasizes that intercultural dialogues through digital media promote "ethical awareness, empathy, and critical discernment" (2024: 187).

4.2 EXPANDING TEACHER COMPETENCE AND INNOVATION

Professional development programs grounded in frameworks like DigCompEdu empower educators to integrate technology in culturally responsive ways. Training that links digital proficiency with intercultural awareness supports transformative teaching practices and lifelong professional growth. On this point, Caena and Redecker remind us that the European Digital Competence Framework for Educators aims to support teachers in facing 21st-century challenges through structured professional learning" (2019: 360), while Palacios-Hidalgo et al. underline that "digital and media competences are essential for EFL teachers to engage in reflective, innovative, and transformative practices" (2020: 48).

4.3 BRIDGING GLOBAL AND LOCAL PERSPECTIVES

Language classrooms can thus serve as dynamic spaces for exploring global themes through local lenses. Contextualized activities, such as community-based digital projects or multilingual research, help students connect their lived realities with broader global concerns, fostering empathy and agency. Lissah stresses that "connecting local realities with global concerns allows students to foster empathy and agency as global citizens" (2023: 187). Furthermore, Hosack maintains that "foreign language teaching can foster global citizenship by linking learners' communicative development with intercultural understanding" (2011: 216).

Well-designed digital initiatives can reduce educational disparities by offering flexible, personalized learning pathways. Open educational resources (OERs), mobile apps, and cloud-based platforms extend access to quality instruction, especially in linguistically and geographically diverse contexts. Maruntelu suggests that “developing digital skills in language teaching is essential for promoting equal opportunities and improving access to quality education” (2018: 137), and, accordingly, Cahya observes that “integrating digital literacy in the EFL classroom extends quality instruction to diverse contexts, reducing inequalities in access” (2023: 118). To highlight how these perspectives translate into practice, the following table outlines key opportunities for integrating digital and intercultural skills in ways that advance equity and inclusion:

Inclusive Digital Pedagogies	Use of digital tools to support culturally diverse learners and real-world communication;
Critical and Media Literacy	Development of analytical skills and ethical digital engagement;
Teacher Professional Growth	Integration of digital-intercultural frameworks into educator training;
Local-Global Connections	Exploration of global issues through culturally grounded classroom activities;
Equity and Access	Expansion of digital access and personalized learning opportunities.

Table 2: Opportunities for Integrating Digital and Intercultural Skills in Language Teaching

These dimensions provide a practical basis for rethinking equity in language education, which the following section develops further through an analysis of pedagogical and policy implications.

5. PEDAGOGICAL AND POLICY IMPLICATIONS

The translation of opportunities into long-term impact calls for systemic reflection on pedagogy, teacher training, curriculum design, and policy alignment. The effective integration of digital and intercultural skills in language education notably requires both classroom-level innovation and systemic pol-

icy support. These implications span pedagogical design, teacher education, curriculum development, and institutional governance. This section outlines key areas for aligning language education with the demands of an interconnected, digitally mediated world.

5.1 CURRICULUM DESIGN AND INTEGRATION

Language curricula must be redesigned to go beyond traditional linguistic outcomes and include intercultural awareness and digital literacy as core competencies. Integrative models should feature global themes, multimodal texts, and project-based strategies that mirror real-world communication. As Qasserras argues, Communicative Language Teaching needs to be supplemented by “digital and intercultural competences to meet contemporary educational demands” (2023: 19). Aligning curriculum with frameworks such as the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), which outlines professional digital skills for teachers, and the Council of Europe’s Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC), which supports intercultural dialogue and democratic engagement, ensures coherence between instructional goals and 21st-century competencies. For instance, incorporating collaborative digital storytelling aligned with the RFCDC can foster both critical engagement and intercultural reflection. Such alignment ensures that learners not only acquire linguistic knowledge but also develop the transversal competencies needed for democratic and digital participation.

5.2 RETHINKING ASSESSMENT PRACTICES

Assessment must evolve alongside curriculum reform to authentically capture these emerging competencies. Standardized tests often overlook the dynamic and situated nature of digital and intercultural learning. Alternative assessments, such as digital portfolios, reflective journals, and peer feedback, can better capture students’ communicative effectiveness, cultural responsiveness, and media literacy. As Bailey and Gruber stress, “traditional assessments rarely capture the intercultural learning process, especially when it is mediated by digital environments” (2020: 7). Updating assessment practices is crucial for legitimizing these competencies and encouraging pedagogical innovation. Tools such as e-portfolios, multimodal performance tasks, and ru-

bricks aligned with DigCompEdu indicators offer scalable models for holistic evaluation.

5.3 TEACHER TRAINING AND INSTITUTIONAL SUPPORT

Unlike general pedagogical training, developing capacity for digital-intercultural instruction requires multidimensional expertise, combining technological fluency with socio-cultural sensitivity. Teachers must be prepared not only to use digital tools but also to apply intercultural pedagogies. Initial training and ongoing professional development should integrate technological proficiency with strategies that foster equity, inclusion, and intercultural engagement. Therefore, the current challenge for teacher education is, as emphasized in Caena and Redecker, “combining digital fluency with pedagogical innovation that fosters lifelong learning” (2019: 361). Additionally, Lyu notes that “cultivating cross-cultural competence in students depends on teachers’ ability to integrate technology with intercultural pedagogy” (2024: 187). Institutions must thus support these efforts through dedicated resources, time, and recognition. Embedding these themes within teacher education programs can promote sustainability and coherence in instructional reform.

5.4 POLICY DEVELOPMENT AND STRATEGIC ALIGNMENT

National and institutional policies must move from rhetorical support for global citizenship and multilingualism to concrete, actionable initiatives. This includes embedding digital-intercultural goals within educational standards, investing in multilingual digital resources, and fostering networks for sharing best practices. In Hosack’s analysis, language education for global citizenship demands “institutional commitment beyond the classroom level” (2011: 215), as well as contributing, in Tollefson and Tsui’s research, to “shaping identities and ensuring equitable participation in multilingual societies” (2014: ix). For example, the integration of UNESCO’s Global Citizenship Education (GCED) framework into national curricula, as piloted in Finland and South Korea, offers a scalable model of strategic alignment. Coordination across local, national, and international levels is essential for effective and sustainable implementation.

As a result, digital innovation in language education should centre on inclusion and cultural relevance. Co-designing initiatives with teachers, learners, and communities ensures responsiveness to local needs while nurturing global competence. Emphasizing multilingualism, student voice, and cultural diversity helps counteract dominant monolingual or technocentric perspectives. As already mentioned, Maruntelu highlights that improving digital skills in modern language teaching is a basic pre-requisite for “greater equality of opportunity” (2018: 137), while Vromans et al. maintain that intercultural learning becomes easier when innovation joins inclusivity, student voice, and cultural diversity” (2023: 97). Taken together, these perspectives underline the necessity of innovation that is not only technologically advanced but also socially inclusive. The following conclusion draws these threads together, emphasizing how digital and intercultural skills can transform language education into a foundation for equity, empathy, and global citizenship.

6. CONCLUSION AND FUTURE DIRECTIONS

The integration of digital and intercultural skills in language education is no longer a pedagogical luxury but a necessary response to the demands of a globalized, digitally mediated world. This paper has highlighted the multifaceted nature of these competencies and their role in shaping globally aware, critically engaged, and communicatively competent citizens.

Despite the documented challenges, ranging from infrastructural inequalities to fragmented policies, the opportunities for transformation are substantial. As shown, inclusive digital pedagogies, critical media literacy, and contextually grounded approaches can bridge the gap between local realities and global aspirations. However, this vision cannot be realized without shared commitment among educators, policymakers, and communities alike; therefore, moving forward, future research and practice must prioritize the following directions:

- Systematic Policy Integration, embedding digital and intercultural objectives into national education policies with dedicated funding and accountability measures;
- Teacher Empowerment, expanding access to sustained professional development that fosters both technical and intercultural teaching capacities;

- Assessment Reform, developing tools that reflect the complexity of intercultural and digital communication in authentic contexts;
- Collaborative Networks, strengthening partnerships among educators, institutions, and communities to share innovative practices and co-create inclusive curricula;
- Longitudinal Research, investigating the long-term impact of integrated digital-intercultural pedagogies on student learning, identity development, and civic participation.

Ultimately, fostering digital and intercultural competence in language teaching is central to preparing learners not only for academic success but also for meaningful participation in an increasingly interconnected world.

BIBLIOGRAPHY

Abrams Z. (2002) “Surfing to cross-cultural awareness: Using Internet-mediated projects to explore cultural stereotypes”, *Foreign Language Annals*, 35(2), pp. 141–160. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03151.x>. Retrieved September 3, 2025.

Bailey A. & Gruber A. (2020) “Challenges and other feedback: Integrating intercultural learning in the digital age”, *The EuroCALL Review*, 28(3), pp. 3–10. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.11982>. Retrieved August 31, 2025.

Cahya A. (2023) “The integration of digital literacy in EFL classroom”, *Journal of English Teaching and Linguistics Studies (JET Li)*, 5(2), pp. 113–124. <https://doi.org/10.55215/jetli.v5i2.8415>. Retrieved September 5, 2025.

Caena F. & Redecker C. (2019) “Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)”, *European Journal of Education*, 54(3), pp. 356–369. <https://doi.org/10.1111/ejed.12345>. Retrieved August 30, 2025.

Hosack I. (2011) “Foreign language teaching for global citizenship”, *Policy Science*, 18(3), pp. 125–140. <https://ritsumei.repo.nii.ac.jp>. Retrieved August 19, 2025.

Hubbard P. (2023) “Emerging technologies and language learning: Mining the past to transform the future”, *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, 3(1), pp. 12–30. <https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0003>. Retrieved August 29, 2025.

Khachestsukova Z., Elkin V. & Gatsaeva, R. (2024) “The impact of digital technologies on the development of students’ intercultural skills”, *SHS Web of Conferences*, 195, 05006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202419505006>. Retrieved July 17, 2025.

Lissah N. (2023) “Understanding global citizenship”, pp. 3-21. https://www.researchgate.net/publication/367335846_Understanding_Global_Citizenship_1_Understanding_Global_Citizenship_Discussion_Paper. Retrieved June 30, 2025.

Lyu J. (2024) “Cultivating cross-cultural competence in students”, *SHS Web of Conferences*, 187, 04006, pp. 1-4. https://www.researchgate.net/publication/379113657_Cultivating_Cross-Cultural_Competence_in_Students. Retrieved August 20, 2025.

Mansilla V.B., Jackson A. (2011) “Educating for global competence: preparing our youth to engage the world”, *Asia Society; Council of Chief State School Officers (CCSSO)*. New York, pp. 1-3. https://www.researchgate.net/publication/271194448_Educating_for_Global_Competence_Preparing_our_Youth_to_Engage_the_World. Retrieved July 20, 2025.

Maruntelu L. (2018) “The importance of improving digital skills in modern language teaching”, *Scientific Bulletin of Naval Academy*, 21, XIX, pp. 136-139. 10.21279/1454-864X-18-II-021. https://www.researchgate.net/publication/355989849_The_importance_of_improving_digital_skills_in_modern_language_teaching. Retrieved September 3, 2025.

Palacios-Hidalgo F. J., Gómez Parra M. E. & Huertas Abril C. A. (2020) “Digital and media competences: Key competences for EFL teachers”, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), pp.43-59. https://www.researchgate.net/publication/338954785_Digital_and_Media_Competences_Key_Competences_for_EFL_Teachers. Retrieved August 19, 2025.

Qasserras L. (2023) “Systematic review of Communicative Language Teaching (CLT) in language education: A balanced perspective”, *European*

Journal of Education and Pedagogy, 4(6), pp. 17–23. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2023.4.6.763>. Retrieved August 30, 2025.

Ribeiro S. (2016) “Developing intercultural awareness using digital storytelling”, *Language and Intercultural Communication*, 16(1), pp. 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>. Retrieved September 4, 2025.

Tollefson J. W. & Tsui A. B. M. (2014) “Language policy, culture, and identity in Asian contexts”, pp. 241–259. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315092034>. Retrieved September 3, 2025.

UNESCO (2015) *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/articles/global-citizenship-education-topics-and-learning-objectives>. Retrieved September 3, 2025.

Vromans P., Korzilius H., Bücken J. & de Jong E. (2023) “Intercultural learning in the classroom: Facilitators and challenges of the learning process”, *International Journal of Intercultural Relations*, pp. 3–12. 97, 101907. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2023.101907>. Retrieved August 28, 2025.

Zhang X. & Zhou M. (2022) “Information and digital technology-assisted interventions to improve intercultural competence: A meta-analytical review”, *Computers & Education*, 194, 104697. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104697>. Retrieved September 3, 2025.

Sbloccare le difficoltà linguistiche con la mediazione plurilingue: un'esperienza didattica di Escape Room

SILVIA CAPPONI

Libera Università di Bolzano
silvia.capponi@unibz.it

DANIEL GALLO

Libera Università di Bolzano
daniel.gallo@unibz.it

MICHELA GARDELLI

Libera Università di Bolzano
michela.gardelli@unibz.it

GRETA OBEXER

Liceo G. Pascoli di Bolzano
greta.obexer@pascoli-bz.org

ABSTRACT

This paper presents a plurilingual didactic Escape Room designed and piloted at the University of Bolzano, a multilingual and multicultural institution. Grounded in the CEFR Companion Volume (Council of Europe 2018), the project promotes an action-oriented approach, mediation, and plurilingualism as core principles of meaningful language learning. The Escape Room engages learners in collaborative, goal-oriented tasks within a playful narrative set in the Dolomites, where participants must rescue the university from the evil King Laurin.

The activity brings together students of Italian and German as second languages, who normally attend separate courses. Within the game, they collaborate in mixed groups, using both Italian and German to solve linguistic and cultural challenges. English serves as a bridging language, and elements of the South Tyrolean dialect are included to connect the activity to the local context. Three sample tasks are analyzed – an intercultural crossword, a dialect-based decoding exercise, and a comparison of news articles – designed

to foster mediation, intercomprehension, and intercultural competence. The feedback phase, conducted through a questionnaire and reflective activities, served as the concluding moment of the game and revealed its educational potential. While exploratory, the findings suggest that Escape Rooms can be powerful environments for promoting plurilingual interaction and mediation.

KEYWORDS

EscapeRoom, plurilinguismo, mediazione, intercomprensione, pluriculturalismo

1. INTRODUZIONE

L'aggiornamento del QCER, il cosiddetto CEFR *Companion Volume* (Council of Europe 2018) mette in evidenza e approfondisce alcuni dei concetti chiave già presenti nel QCER 2001, come competenza plurilingue e pluriculturale, mediazione e approccio orientato all'azione, che permettono di fare un grosso passo avanti nel processo di rinnovamento dell'apprendimento e insegnamento delle lingue, che tenga conto delle trasformazioni delle società in cui ci troviamo ad operare. Dunque,

una nuova sensibilità è emersa a tutti i livelli, quello sociale, quello scientifico-epistemologico, e quello delle pratiche di classe. In tutti si è osservato un movimento verso una visione più complessa delle dinamiche educative e sociali ma anche della concettualizzazione dei meccanismi cognitivi degli individui, una visione capace di rispondere alla maggiore diversità che si osserva nei contesti sociali e alle forme di lavoro e di apprendimento collaborativo che questi stessi contesti richiedono (Piccardo 2020: 568).

Le riflessioni contenute nel *Companion Volume* (Council of Europe 2018), che ben si adattano al nostro mondo in continuo cambiamento, costituiscono i presupposti teorici del progetto didattico sperimentato presso l'Università di Bolzano. L'iniziativa intende favorire la comunicazione, la comprensione reciproca e la collaborazione fra gli apprendenti, nonché la loro competenza plurilingue e pluriculturale e considera la mediazione come centrale nell'educazione linguistica, valorizzando al contempo il potenziale formativo dell'approccio ludico. Più nello specifico, si tratta di un'Escape Room¹ flessibile e

¹ Le Escape Room, come definite da Nicholson (2016: 1), sono attività ludiche collaborative in cui i partecipanti risolvono enigmi per raggiungere un obiettivo entro un tempo pre-

plurilingue, in cui l'apprendente è coinvolto attivamente attraverso compiti e attività didattiche adatte al contesto socioculturale di riferimento e il cui focus non è la lingua in sé, ma il raggiungimento di obiettivi concreti e significativi, che danno senso immediato all'esperienza di apprendimento. Per quanto riguarda l'ambientazione narrativa che fa da sfondo al gioco, è stato scelto un tema tipico della tradizione popolare delle Dolomiti, ma attualizzato e calato nella realtà degli apprendenti: il perfido re Laurino, che vuole il controllo del sapere, ha imprigionato l'università di Bolzano in una nuvola di magia, pietrificando docenti, studenti e studentesse. I partecipanti hanno il compito di liberare l'università (Capponi & Gardelli 2025: 8).

In questo contributo, dopo una breve panoramica sulle principali tipologie di repertori linguistici presenti in Alto Adige, ci soffermeremo su alcune attività dell'Escape Room, che trasferiscono nella pratica didattica le importanti indicazioni concettuali delineate nel *Companion Volume* (Council of Europe 2018). Infine, presenteremo i risultati di una prima fase di sperimentazione del progetto, condotta presso la Libera Università di Bolzano che offre condizioni favorevoli per la verifica sul campo di approcci didattici innovativi.

2. REPERTORI LINGUISTICI FUORI E DENTRO LA CLASSE IN ALTO ADIGE

Il progetto di un'Escape Room didattica plurilingue affronta il tema della coesistenza e della valorizzazione di lingue e culture diverse nei contesti educativi attraverso un approccio innovativo. Sviluppato e testato presso l'Università di Bolzano, nasce quasi spontaneo in Alto Adige, un contesto storico, sociale, politico, economico e geografico già di per sé complesso e diversificato, caratterizzato dalla compresenza di più lingue in uno spazio limitato, potenzialmente disponibili ai parlanti e con diverse combinazioni d'uso.

Poiché l'analisi dei repertori linguistici in Alto Adige e della loro configurazione in base ai domini d'uso e alle scelte identitarie dei parlanti è particolarmente articolata e delicata, ci affidiamo in questa sede all'analisi di Varcasia (2023), che offre una sintesi efficace e documentata del quadro so-

stabilito, mettendo in gioco comunicazione, pensiero critico e creatività. Sono accessibili a un'ampia fascia di età, non privilegiano alcun genere e risultano più efficaci quando le squadre sono eterogenee per esperienze, competenze e conoscenze.

Negli ultimi anni, le Escape Room didattiche si sono diffuse come ambienti di apprendimento immersivi e inclusivi, favorendo attività interdisciplinari e valorizzando i diversi stili cognitivi dei partecipanti. Fondandosi sull'interconnessione tra gioco e narrazione, queste esperienze rispondono alle inclinazioni naturali degli studenti, collocandosi tra apprendimento formale e informale.

ciolinguistico della regione.² In breve, in Alto Adige si osserva la coesistenza di due comunità linguistiche, quella italoфона e quella germanoфона, che condividono lo spazio pubblico, mantenendo in larga parte identità culturali e pratiche linguistiche distinte. A queste si aggiunge la comunità ladina, minoritaria, ma dotata di propri diritti linguistici riconosciuti e con una presenza stabile soprattutto nelle valli dolomitiche.

Va inoltre considerato che gli apprendenti dell'Università di Bolzano hanno contatti prevalentemente all'interno della città, dove la maggioranza della popolazione parla quasi esclusivamente italiano, mentre la minoranza di madrelingua tedesca utilizza per lo più il dialetto (*Umgangssprache*) o l'italiano. Di conseguenza, il tedesco standard, appreso all'interno dell'Università, corrisponde raramente alla lingua che gli apprendenti incontrano nella vita quotidiana.

Questa finestra aperta sul panorama sociolinguistico dell'Alto Adige, dove si possono individuare molteplici combinazioni delle lingue messe in campo, insieme al trilinguismo (italiano, tedesco e inglese) promosso dall'Università di Bolzano, serve a chiarire il contesto dell'Escape Room oggetto di questo contributo, con cui si intende mettere a disposizione uno spazio e uno strumento concreto di interazione per un apprendimento collaborativo e significativo. L'Escape Room è inoltre inserita in maniera coerente nel percorso di apprendimento linguistico ed è disegnata ad hoc per il contesto altoatesino, ma è facilmente adattabile e replicabile in altri ambiti formativi. All'attività hanno preso parte apprendenti di livello B1 dei corsi di lingua italiana e tedesca dell'università, che generalmente seguono percorsi separati in base alla lingua di studio, secondo un'impostazione che tende a compartimentare le

2 Come è noto, il profilo sociolinguistico attuale di questa regione è riassumibile nella nozione di bilinguismo bi-comunitario con diglossia, a cui si aggiunge per quanto riguarda le valli ladine il trilinguismo. [...]. In letteratura, sulla base dei repertori linguistici a disposizione dei parlanti, è possibile individuare almeno tre comunità linguistiche abbastanza ben definite e numericamente consistenti (cfr. Ciccolone, Dal Negro 2021; Mioni 1990; 2000). Una prima comunità di parlanti [...] è una comunità tedescoфона, molto differenziata al suo interno, che usa il tedesco (standard) e l'italiano come codici *alti*, e il dialetto sudtirolese nella comunicazione in contesti medio-bassi intracomunitari, e l'italiano regionale per la comunicazione intercomunitaria (con gli italoфoni monolingui). Una seconda comunità è invece caratterizzata dal gruppo dei parlanti italoфoni [...] che utilizzano principalmente l'italiano in tutti i contesti comunicativi, sia in quelli alti che in quelli medio-bassi, e il tedesco [...] è legato a usi perlopiù strumentali. Un terzo tipo di parlanti [...] sono i cosiddetti *mistilingue*. Questa è la categoria più complessa e simmetrica, che usa per la comunicazione in contesti alti sia l'italiano sia il tedesco (standard) e per la comunicazione informale sia le varietà dialettali dell'italiano (il dialetto trentino-veneto, cfr. Meluzzi 2020; Vietti 2017) sia il dialetto sudtirolese (Varcasia 2023: 548).

esperienze linguistiche. Questa organizzazione limitando le opportunità di apprendimento integrato non favorisce lo sviluppo della consapevolezza interculturale. Gli stessi apprendenti manifestano spesso il bisogno di disporre di spazi di comunicazione più ampi, sia in ambito istituzionale che in contesti semi-strutturati perché, nonostante ci siano potenzialmente momenti di incontro, questi non vengono sfruttati appieno: si condivide lo stesso spazio, ma non sempre ciò si traduce in una reale conoscenza reciproca.

Le lingue che abbiamo deciso di coinvolgere, coerentemente con il contesto di riferimento, sono dunque l'italiano e il tedesco, lingue target degli apprendenti che partecipano alla sperimentazione, a cui si aggiungono l'inglese come lingua-ponte, e una varietà di dialetto sudtirolese. In linea con il *Volume Complementare* (Council of Europe 2020), a noi interessa porre l'accento sull'importanza di riconoscere e valorizzare i repertori plurilingui e culturali presenti dentro e fuori la classe, considerandoli come vere e proprie risorse per un apprendimento più consapevole ed efficace delle lingue target. Ecco, quindi, che la mescolanza in aula di più lingue e culture (conosciute o apprese) diventa un valore aggiunto e la mediazione una grande potenzialità nell'ambito dell'educazione linguistica:

La mediazione comprende diversi aspetti che condividono tuttavia caratteristiche comuni. [...] Una persona che si impegna in un'azione di mediazione deve avere un'intelligenza emotiva molto sviluppata oppure essere disponibile a sviluppare un'apertura mentale, in modo da provare sufficiente empatia verso i punti di vista e gli stati emotivi degli altri partecipanti alla situazione comunicativa. Il termine *mediazione* è anche utilizzato per descrivere un processo sociale e culturale che consiste nel creare le condizioni per comunicare e cooperare, affrontare e stemperare con successo situazioni delicate e eventuali tensioni che possono sorgere. In particolare la mediazione interlinguistica e intermodale implica inevitabilmente una competenza sociale e culturale oltre che una competenza plurilingue. (Council of Europe 2020: 102)

Alla luce di tale scenario, le attività previste nella nostra proposta didattica, come vedremo meglio nel paragrafo successivo, richiedono uno sforzo collaborativo, la condivisione di preconoscenze, capacità, abilità e strategie, nonché il libero passaggio da una lingua all'altra, la riflessione sulle differenti e consolidate modalità di acquisizione linguistica e il confronto tra i sistemi linguistici chiamati in gioco. L'Escape Room sperimentata presso l'università di Bolzano intende coinvolgere l'apprendente nella sua interezza (dimensione cognitiva, relazionale, affettiva, linguistica), favorendone progressivamente l'autonomia e la responsabilizzazione nel processo di apprendimento orienta-

to all'azione attraverso attività significative e contestualizzate, come auspica-
to dal Consiglio d'Europa:

Considerare gli apprendenti come attori sociali implica coinvolgerli nel processo di apprendimento con i descrittori come mezzo di comunicazione. Implica anche il riconoscimento della natura sociale dell'apprendimento linguistico e dell'uso del linguaggio, ovvero l'interazione tra il sociale e l'individuo nel processo di apprendimento. Considerare gli apprendenti come utenti della lingua implica un uso estensivo della lingua di arrivo in classe – imparare a usare la lingua piuttosto che imparare solo la lingua (come oggetto di apprendimento). Considerare gli apprendenti come individui plurilingui e pluriculturali significa consentire loro di utilizzare tutte le loro risorse linguistiche, quando necessario, incentivandoli a cogliere le somiglianze e le regolarità, nonché le differenze tra lingue e culture. L'approccio orientato all'azione implica soprattutto che in classe si svolgano compiti (task) finalizzati e collaborativi, il cui scopo principale non è la lingua (Council of Europe 2020: 28).

3. DALLA TEORIA ALLA PRATICA: TRE ATTIVITÀ CHIAVE DEL PROGETTO

A titolo esemplificativo, si riportano tre delle attività proposte durante il gioco al fine di illustrare concretamente la portata innovativa del progetto. Le seguenti attività rappresentano momenti chiave dell'esperienza ludico-didattica, progettate per intrecciare le competenze linguistiche in un contesto collaborativo, stimolando curiosità, iniziativa e consapevolezza interculturale.

3.1 CRUCIVERBA INTERCULTURALE A DEFINIZIONI INCROCIATE

Uno degli enigmi centrali dell'Escape Room consiste nella risoluzione di un cruciverba tematicamente incentrato sul lessico della montagna, elemento fortemente radicato nel territorio di Bolzano e nel vissuto quotidiano dei suoi abitanti. La montagna, infatti, non rappresenta solo uno sfondo paesaggistico, bensì costituisce un riferimento culturale e identitario che permea la lingua, le tradizioni e le pratiche sociali del contesto altoatesino. Attraverso questa attività, gli apprendenti hanno l'opportunità di ampliare il proprio repertorio linguistico con termini ed espressioni connessi all'ambiente naturale e alle pratiche tipiche della regione, come l'escursionismo, lo sci e l'alpinismo. Il cruciverba è stato progettato in modalità cooperativa e plurilingue: le definizioni sono formulate alternativamente in italiano e in tedesco, mentre le soluzioni devono essere fornite nella lingua opposta. Il messaggio finale, ottenuto

dalla corretta risoluzione dell'enigma, è in inglese, lingua ponte condivisa dai partecipanti e funzionale alla mediazione tra i due gruppi linguistici.

Per rendere il compito più coinvolgente, le definizioni sono state create in forma di indovinelli volutamente ironici, ambigui e culturalmente marcati, stimolando il pensiero critico e la creatività degli apprendenti, che devono confrontarsi per interpretare i giochi di parole e trovare la soluzione corretta. Inoltre, l'ironia e l'ambiguità creano un'atmosfera più leggera e divertente, rendendo l'apprendimento del lessico meno meccanico e più naturale.³

L'attività del cruciverba in tre lingue riflette i principi del *Volume Complementare* (Council of Europe 2020), rappresentando uno scenario di mediazione plurilingue e pluriculturale in cui gli apprendenti italiani e tedeschi collaborano per decifrare definizioni in una lingua e rispondere nell'altra, sfruttando il proprio repertorio linguistico e mobilitando competenze metalinguistiche e interculturali.

Infine, questa proposta didattica consente di costruire un collegamento significativo tra il contesto istituzionale e quello locale, favorendo un approccio all'insegnamento radicato nella realtà socioculturale del territorio.

3.2 RICETTA CRIPTATA IN DIALETTO TIROLESE

La seconda attività che abbiamo deciso di analizzare in questa sede è stata progettata per esplorare le potenzialità dell'intercomprensione attraverso la lettura, con l'obiettivo di valorizzare le competenze ricettive in un contesto multilingue. Questo approccio si configura come particolarmente adatto a contesti caratterizzati da politiche linguistiche orientate alla valorizzazione delle lingue presenti sul territorio, incluse quelle minoritarie e meno diffuse, risultando così coerente con le raccomandazioni europee in materia di educazione linguistica (Bonvino et al. 2018).

Nello specifico, l'attività prevede la presentazione di una ricetta tipica del territorio scritta in una varietà di dialetto sudtirolese, che i partecipanti devono decifrare per ricavare alcuni ingredienti criptati. La scelta del dialetto sudtirolese, varietà diatopica fortemente radicata nel territorio e con cui gli apprendenti possono venire facilmente a contatto, è funzionale allo sviluppo di strategie di comprensione basate sul riconoscimento di elementi comuni tra

3 Riportiamo qui un esempio di definizione in italiano con soluzione in tedesco: "L'albero più hardcore della natura, il metallaro del regno vegetale: sempre verde, sempre con le punte affilate, pronto a resistere a pioggia, vento e neve (Nadelbaum)" (Capponi & Gardelli: 24).

lingue diverse. Il lessico dialettale, con le sue peculiarità, costituisce infatti una sfida stimolante ma accessibile. Oltre a ciò, il cibo costituisce un veicolo privilegiato per coinvolgere gli apprendenti, poiché rappresenta un elemento fortemente connotato dal punto di vista culturale e strettamente legato ai concetti di identità, condivisione e socialità.

Dal punto di vista narrativo, la ricetta tratta da un antico libro appartenuto a un vecchio alchimista, noto per la sua grafia difficile da decifrare, rappresenta un elemento chiave per lo sviluppo della storia. Sul piano didattico, invece, i partecipanti devono affrontare un doppio processo di decrittazione: in un primo momento, con l'ausilio di un *alfabeto medico*, documento in cui a ogni segno grafico dell'alchimista corrisponde una lettera dell'alfabeto, decifrano la scrittura per ottenere i termini dialettali degli ingredienti. Successivamente deducono il significato delle parole ottenute, facendo affidamento sulle somiglianze con termini appartenenti alle loro biografie linguistiche, ossia lingue conosciute o studiate. Infatti, i tre termini, *Milch* (latte), *Uare* (uova), *Lakritz* (liquirizia), sono stati scelti in base alla loro somiglianza con lingue già note agli apprendenti. L'obiettivo dell'attività è dunque quello di sviluppare negli apprendenti la consapevolezza delle cosiddette *trasparenze*⁴ linguistiche, ovvero somiglianze morfologiche, sintattiche, lessicali, fonetiche o grafiche e, per contrasto, anche delle *opacità* che ostacolano la comprensione. Questa riflessione si inserisce in un quadro più ampio che valorizza i saperi pregressi degli apprendenti (linguistici, pragmatici, culturali e procedurali) e ne promuove la trasferibilità in contesti plurilingui (Cognigni 2019).

4 Come osserva Caure (2013: 3):

Pour que l'on puisse parler de transparence entre deux mots (ou plus), il faut qu'il y ait proximité formelle et proximité sémantique entre ces mots. Par exemple, les mots respectivement italien et français mela (pomme) et mêla sont proches formellement mais non sémantiquement, steccato et palissade sont proches sémantiquement mais non formellement, mais l'on peut dire que marrone et marron sont transparents. Le grand avantage des méthodes d'intercompréhension consiste en le fait que les étudiants développent des stratégies de recherche du sens (puisque'ils ne peuvent compter que sur eux-mêmes ou sur l'aide du groupe), et donc qu'ils apprennent, au fur et à mesure des séances, à considérer comme transparents des mots qui n'auraient pas été qualifiés de la sorte par des débutants. Nous introduisons ainsi deux niveaux de transparence: la transparence directe, la plus immédiate, et la transparence indirecte, qui demande une certaine habitude de lecture intercompréhensive pour être identifiée. Par exemple, si l'on étend la proximité formelle, tavolo et table peuvent être considérés comme transparents (par un jeu sur la deuxième consonne), tout comme ferire et blesser (par l'intermédiaire du français *fêrir*, que l'on ne retrouve plus guère que dans l'expression *sans coup fêrir*) si l'on étend la proximité sémantique.

Poi, nell'ultima fase dell'attività, attraverso il confronto con la cultura e la gastronomia locale, le squadre sono chiamate a individuare l'ingrediente che non appartiene alla tradizione culinaria tirolese: *Lakritz* (liquirizia). Questo passaggio invita a riflettere non solo sul piano linguistico, ma anche su quello culturale, sottolineando come la lingua non sia un semplice codice da decifrare, bensì un sistema profondamente intrecciato con la realtà quotidiana e le abitudini di una comunità. In questa prospettiva, l'apprendimento non si limita al vocabolario, ma include la capacità di leggere e interpretare il mondo circostante attraverso una lente culturale e interculturale.

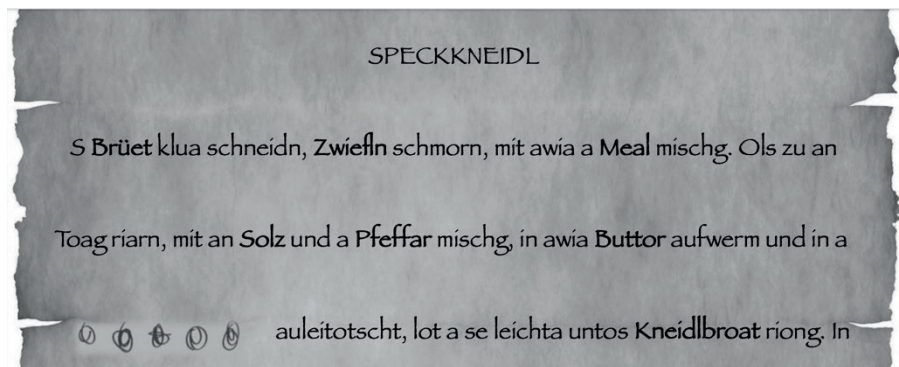


Figura 1: La ricetta dell'alchimista (estratto)

3.3 NOTIZIE A CONFRONTO: LEGGERE TRA LE RIGHE

La terza e ultima attività che desideriamo approfondire è stata ideata per promuovere la cooperazione plurilingue e sviluppare competenze di mediazione a partire da un testo scritto. Gli apprendenti sono invitati a confrontare due articoli tratti da quotidiani locali dell'Alto Adige, che riportano la medesima notizia ma in lingue (italiano e tedesco) e stili diversi. Questo confronto stimola una lettura critica e li coinvolge in un processo di adattamento e mediazione, volto a rendere i contenuti comprensibili anche ai compagni e alle compagne che non padroneggiano pienamente una delle due lingue. Per risolvere l'enigma, gli apprendenti devono individuare quattro differenze tra i due testi, le cui iniziali formano il codice per il passo successivo: un'attività ludica che richiede un'analisi profonda e una collaborazione attiva, basata sulla condivisione di strategie e conoscenze. Il confronto si svolge in un ambiente autenticamente plurilingue, dove le risorse linguistiche individuali vengono messe al servizio del gruppo e valorizzate in un'ottica cooperativa.

In questo quadro, gli apprendenti agiscono come mediatori tra codici linguistici e culturali diversi, esercitando competenze che non si limitano alla sfera linguistica, ma includono abilità cognitive e relazionali. La collaborazione diventa elemento chiave per il successo dell'attività, offrendo un'occasione concreta per affrontare le sfide della comunicazione con flessibilità e creatività. In definitiva, l'esperienza permette agli apprendenti di appropriarsi in modo consapevole del processo di mediazione, trasformando la lingua in uno strumento di costruzione del significato e di partecipazione attiva; al tempo stesso aiuta a sviluppare competenze interlinguistiche e interculturali, essenziali per una comunicazione efficace.

4. DAL GIOCO ALLA CONSAPEVOLEZZA: IL DEBRIEFING COME MOMENTO FORMATIVO

Il *debriefing*, inteso come fase di riflessione e confronto sull'esperienza vissuta, rappresenta una componente essenziale dell'Escape Room, rivestendo un ruolo altrettanto significativo quanto quello del gioco stesso. I partecipanti hanno l'opportunità di condividere impressioni, emozioni e sensazioni, di discutere le strategie, le conoscenze e le competenze messe in campo per risolvere gli enigmi, così come quelle sviluppate nel corso dell'attività.

Per fornire un quadro completo dell'esperienza i dati di questa prima sperimentazione presso l'Università di Bolzano sono stati raccolti attraverso tre strumenti complementari: una nuvola di parole, il test psicologico di Wilson e Long (2018) e un questionario somministrato a un campione di 22 partecipanti. Quest'ultimo si è rivelato uno strumento fondamentale per valutare l'efficacia dell'attività e per promuovere una consapevolezza più profonda sulle dinamiche instauratesi: attraverso le domande, i partecipanti sono stati invitati a riconoscere le strategie adottate per comprendere e farsi comprendere in un contesto multilingue, riflettere su come abbiano interagito con compagni e compagne di diverse provenienze linguistiche e culturali, valutare il ruolo della mediazione nella risoluzione degli enigmi. In questa sede sono state selezionate alcune domande del questionario, considerate particolarmente rilevanti e significative in relazione agli ambiti di indagine del presente studio. I risultati, presentati sotto forma di grafici, consentono un confronto tra le risposte date dagli apprendenti della classe di italiano L2 e di quelli della classe di tedesco L2 qualche ora dopo la conclusione dell'Escape Room.

Dai grafici 1 e 2 osserviamo che, in entrambe le classi, la maggioranza degli apprendenti ha ritenuto l'attività divertente e utile per l'apprendimento. La classe di italiano ha mostrato un maggiore apprezzamento per l'aspetto educativo rispetto a quella di tedesco, sebbene entrambi i gruppi abbiano be-

neficiato dal punto di vista linguistico e interculturale. La collaborazione di gruppo è stata riconosciuta come centrale da tutti, con il 100% nella classe di tedesco L2 che ne ha sottolineato l'importanza. In questa classe è stato evidenziato un miglioramento nelle competenze di *problem-solving* e processo decisionale, mentre in quella di italiano L2 si è attribuita più importanza al miglioramento linguistico. Nessuno ha dichiarato di non aver imparato nulla.

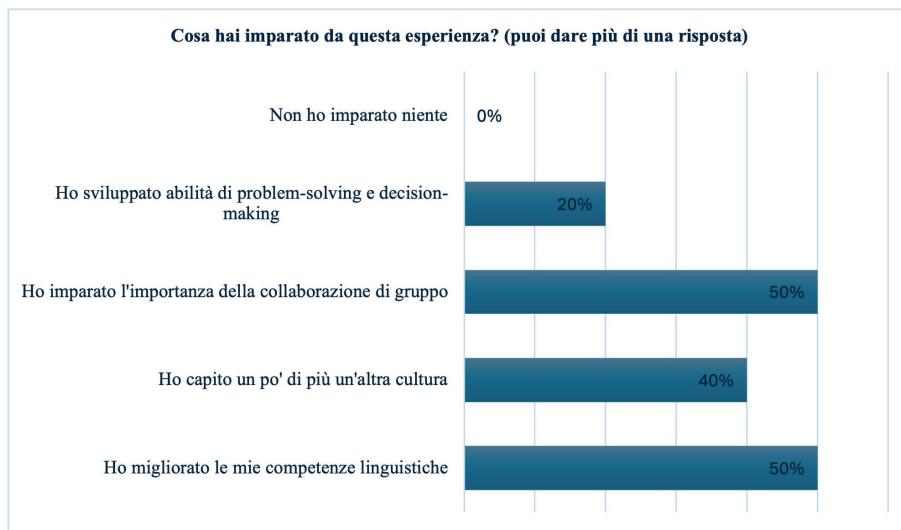


Grafico 1: Classe di italiano L2 (maggioranza di apprendenti tedeschi): l'esperienza

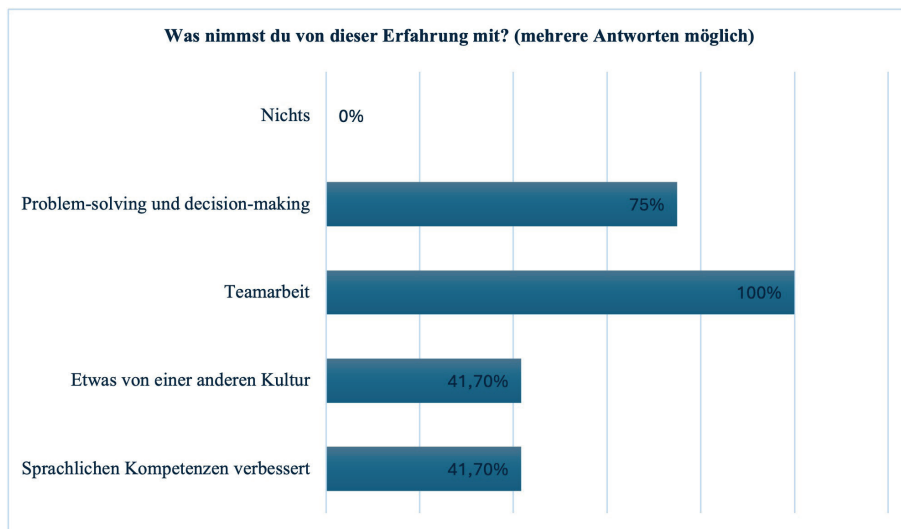


Grafico 2. Classe di tedesco L2 (maggioranza di apprendenti italiani): l'esperienza

Uno degli obiettivi dell'indagine era anche verificare se, e in che misura, le differenze culturali avessero influenzato la comunicazione. I dati riportati nel Grafico 3 (classe di italiano L2) mostrano che i partecipanti hanno mostrato una maggiore tolleranza e una propensione a percepire la diversità culturale come un arricchimento, manifestando un atteggiamento generalmente positivo nei confronti dell'alterità. Al contrario, i risultati del Grafico 4 (classe di tedesco L2) indicano una percezione più problematica delle differenze culturali, vissute talvolta come potenziale fonte di incomprensioni o conflitti. In questo gruppo sembra emergere una minore inclinazione a gestire tali situazioni rispetto all'altra classe, dove prevale una più spiccata propensione a gestire i conflitti in modo costruttivo. Questi dati sollecitano una riflessione più ampia: si può ipotizzare che i due gruppi adottino approcci differenti alla comunicazione interculturale, una dinamica che meriterebbe di essere approfondita con ulteriori indagini.

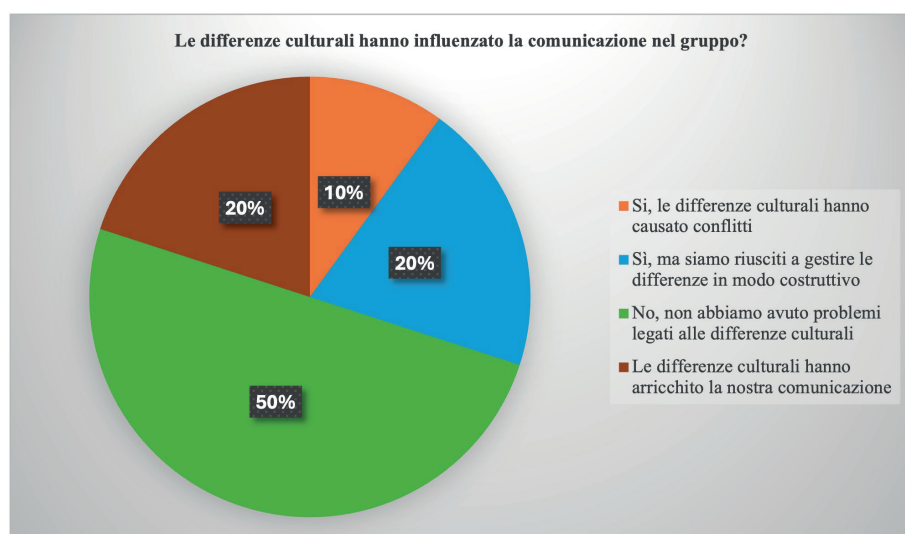


Grafico 3: Classe di italiano L2 (maggioranza di apprendenti tedeschi): differenze culturali

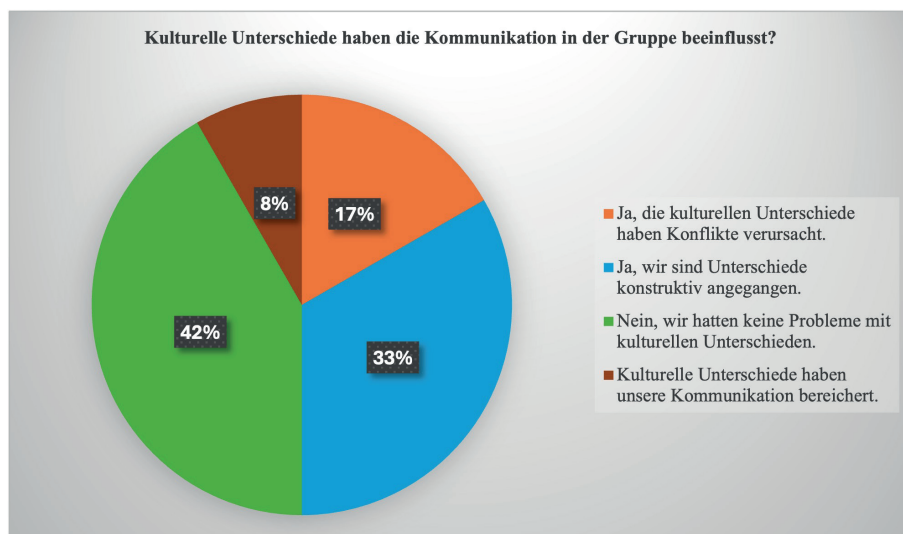


Grafico 4: Classe di tedesco L2 (maggioranza di apprendenti italiani): differenze culturali

I grafici 5 e 6 mostrano una visione di insieme dei dati riguardanti la lingua principalmente utilizzata e le strategie impiegate per affrontare le difficoltà linguistiche. È interessante notare che in entrambe le classi si è preferito usare l'italiano o un mix di lingue, rispetto al tedesco: solo un 18% nella classe di tedesco L2 ha scelto la lingua target per comunicare nel gruppo.

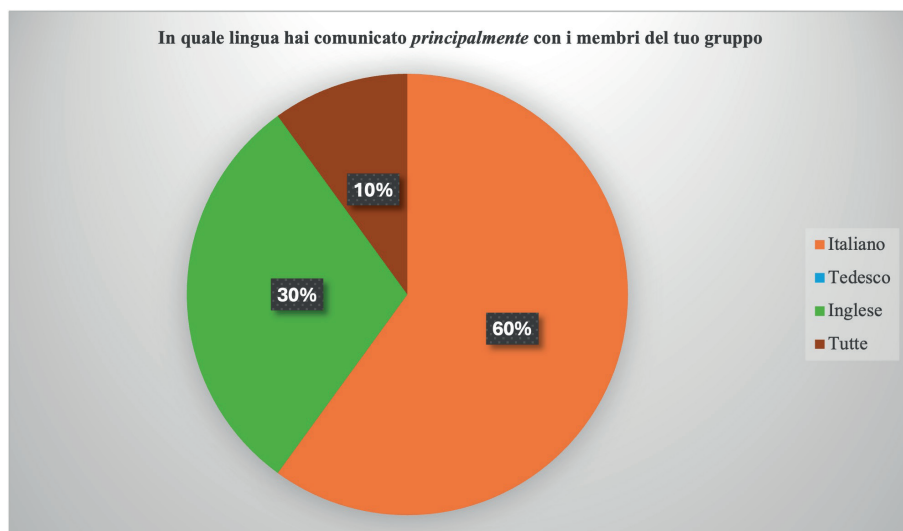


Grafico 5: Classe di italiano L2 (maggioranza di apprendenti tedeschi): lingue utilizzate

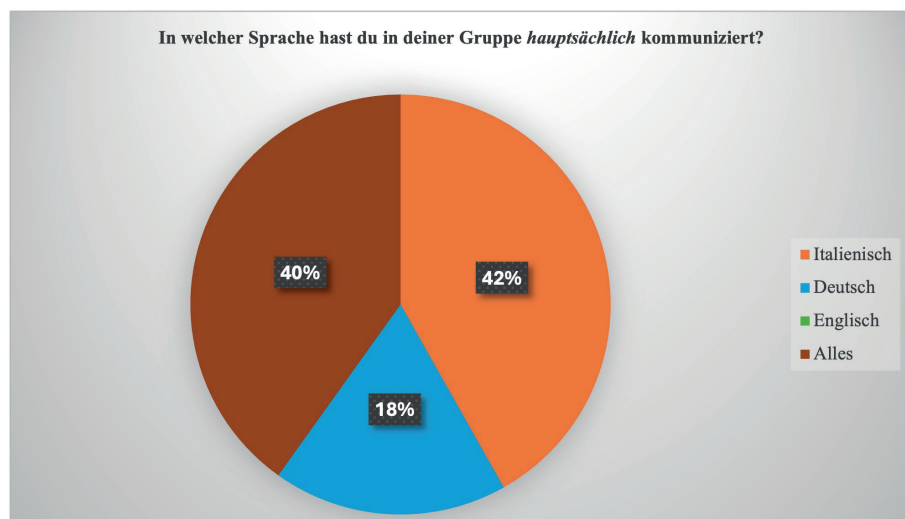


Grafico 6: Classe di tedesco L2 (maggioranza di apprendenti italiani): lingue utilizzate

Concentrandosi infine sulle strategie utilizzate per affrontare le difficoltà linguistiche, nei grafici 7 e 8 osserviamo che gli apprendenti italiani tendono a preferire l'uso della propria lingua madre, ma sono comunque pronti ad adottare strategie comunicative, come i gesti, per superare le difficoltà linguistiche. I partecipanti provenienti dalla classe di italiano L2, d'altro canto, si sono concentrati maggiormente sull'aiutare i propri compagni, suggerendo una forte inclinazione verso la collaborazione e l'inclusione, con un uso minore della lingua madre. Si ritiene opportuno interrogarsi sulle motivazioni che hanno portato entrambi i gruppi a privilegiare l'uso della lingua italiana durante l'attività. Nelle future somministrazioni dell'Escape Room, tale aspetto verrà approfondito al fine di comprendere meglio le dinamiche linguistiche emerse durante il gioco.

Oltre al questionario, è stata distribuita una copia del *Blob tree* di Wilson e Long (2018), uno strumento visivo utilizzato per esplorare le emozioni, il benessere e le dinamiche interpersonali all'interno di un gruppo. Si tratta di un'illustrazione raffigurante un albero su cui sono posizionati diversi personaggi in varie posture e interazioni, simboleggianti stati d'animo. È stato richiesto di selezionare, colorandolo, il personaggio che meglio rispecchiava le emozioni provate durante l'Escape Room. La maggior parte dei partecipanti ha optato per figure che esprimono interazioni positive con i compagni e le compagne, evidenziando una percezione di collaborazione e la creazione di legami con gli altri membri del gruppo. Questo dato suggerisce non solo l'impegno comune nell'attività, ma anche la costruzione di un ambiente di supporto reciproco, in cui ogni partecipante si è sentito parte integrante del gruppo, indipendentemente dai contesti culturali di provenienza.

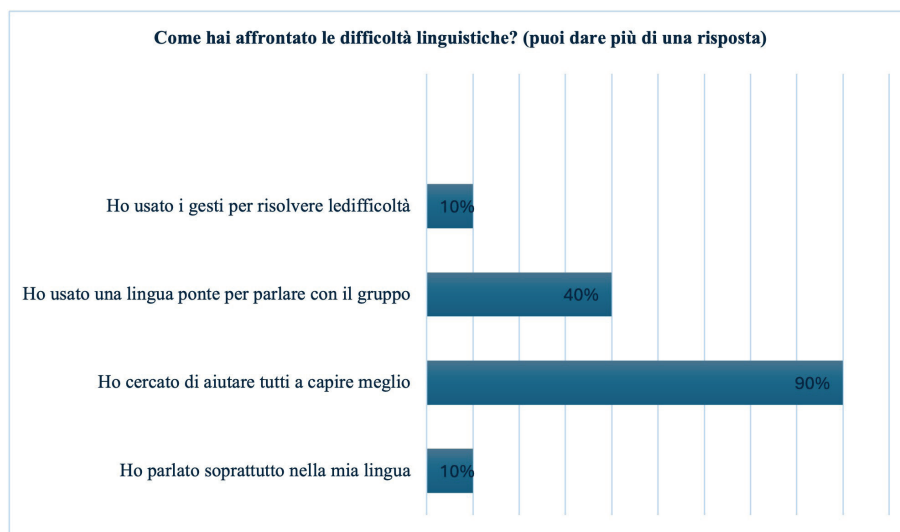


Grafico 7: Classe di italiano L2 (maggioranza di apprendenti tedeschi): difficoltà linguistiche

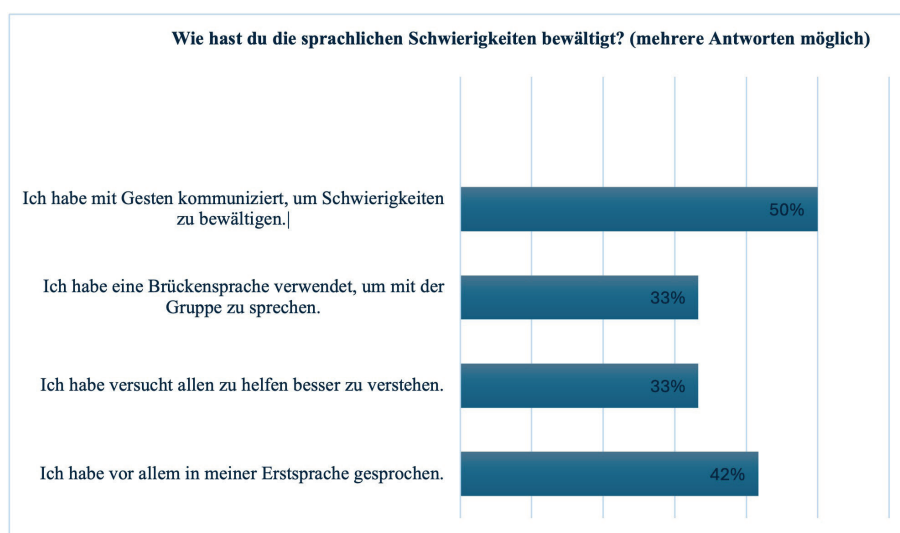


Grafico 8: Classe di tedesco L2 (maggioranza di apprendenti italiani): difficoltà linguistiche

5. CONCLUSIONI

I commenti dei partecipanti alla prima sperimentazione sono complessivamente incoraggianti ed evidenziano le potenzialità di questo progetto in termini di motivazione, cooperazione e mediazione. *Sehr interessant, è stato*

divertente, gutes Team und viel Spaß, buono per parlare, sono le espressioni più utilizzate dagli apprendenti nella nuvola di parole per descrivere l'esperienza appena conclusa. Allo stesso tempo, la sperimentazione ha suscitato entusiasmo e curiosità anche tra noi docenti di italiano e tedesco coinvolti nel progetto; abbiamo avuto l'opportunità di beneficiare dalla collaborazione reciproca, condividendo e confrontando strategie, pratiche e prospettive per un insegnamento di qualità ed efficace.

Tuttavia, i dati raccolti in questa prima sperimentazione presso l'Università di Bolzano, pur offrendo indicazioni interessanti, non sono ancora sufficienti per formulare conclusioni solide e generalizzabili. Sono auspicabili ulteriori sperimentazioni in contesti educativi diversi, sia scolastici che universitari, al fine di approfondire l'efficacia dell'intervento e verificarne la trasferibilità.

BIBLIOGRAFIA

Bonvino et al. (2018) *Observing strategies in intercomprehension reading: Some clues for assessment in plurilingual settings*, Roma, Frontiers in Communication, 3, pp. 1-15, <https://www.frontiersin.org/journals/communication/articles/10.3389/fcomm.2018.00029/full>, consultato il 02-03-2025.

Capponi S. & Gardelli M. (2025) *Tra le aule stregate. Come creare un'Escape Room didattica multilingue*, Perugia, Midgard Editrice.

Caure M. (2013) *Une formation professionnelle à l'intercompréhension au niveau master*, Repères DoRiF, 4, Roma, DoRiF Università, <https://www.dorif.it/reperes/melisandre-caure-une-formation-professionnelle-a-lintercomprehension-au-niveau-master/>, consultato il 13-03-2025.

Cognigni E. (2019) *Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua ponte*, Venezia, EL.LE, Vol. 8, Num. 1, <https://edizionicafoscarini.unive.it/media/pdf/article/elle/2019/1/art-10.14277-ELLE-2280-6792-2019-01-006.pdf>, consultato il 20-02-2025.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Council of Europe (2018) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Cambridge, Cambridge University Press.

Council of Europe (2020) *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue: Apprendimento, Insegnamento, Valutazione. Volume complementare*, Milano, La Nuova Italia.

Nicholson S. (2016) *The State of Escape: Escape Room Design and Facilities*, Lansing, Michigan, Paper presented at Meaningful Play 2016, <http://scottnicholson.com/pubs/stateofescape.pdf>, consultato il 10-04-2025.

Piccardo E. (2020) *La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0*, Milano, ItalianoLinguaDue, 1, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13946/13088>, consultato il 15-02-2025.

Varcasia C. (2023) *Plurilinguismi endogeni ed esogeni: un'indagine nelle scuole primarie in bassa atesina (Bz)*, Milano, Italiano LinguaDue 14 (2), <https://www.researchgate.net/publication/367224189>, consultato il 06-02-2025.

Wilson P. & Long I. (2018) *The Big Book of Blob Trees*, London, Taylor & Francis Inc.

Using Wooclap as an interactive learning tool to encourage digital competence according to the European Framework for the Digital Competence of Educators

ANNA MARIA CSAKI

Università degli Studi di Trieste
annamaria.csaki@dispes.units.it

ABSTRACT

The European Framework for the Digital Competence of Educators promotes the development of digital competence for both educators and learners. It establishes a significant relationship between digital literacy and learning, covering six areas: professional engagement, digital resources, teaching and learning, assessment, empowering learners, and facilitating learners' digital competence. To follow these guidelines and meet EU objectives, an engaging, useful tool can be the interactive platform Wooclap, which offers constructive opportunities for educator and learner development. In the classroom, Wooclap can be used to generate interest, create polls, prepare activities for immediate feedback, and design collaborative activities. In short, Wooclap can help develop digital skills, ranging from signing up to the platform to problem-solving and collecting and sharing data in real time. This study will provide examples of how Wooclap has been used in various university language courses by teachers and learners. The objective is to share experiences with this digital tool to encourage dialogue and, ultimately, the adoption of best practices in teaching and learning.

KEYWORDS

digital competence, Wooclap, sharing experiences

1. INTRODUCTION

The European Framework for the Digital Competence of Educators establishes standards for educators and learners, encouraging the development and application of digital competence within learning environments (DigCompEdu Framework, European Commission EU Science Hub 2017). One engaging and user-friendly tool for developing digital competence and enhancing learning is the interactive platform, Wooclap. Participants can easily join interactive activities with their phones or devices via a QR code created by default and projected on the screen or by entering a code on the Wooclap website, wooclap.com. This study illustrates diverse Wooclap activity types and their applications in several English language courses at B2/B2+ level according to the Common European Framework of Reference (CEFR). Additionally, the study aims to share experiences and encourage dialogue on the path to best practices in teaching and learning.

Following this introduction, Section 2 presents a theoretical framework describing the European Framework for the Digital Competence of Educators, Wooclap, and previous studies on Wooclap as a learning tool. Section 3 outlines various Wooclap activity types and participant responses, and Section 4 reports student feedback on using Wooclap for learning. Section 5 provides an overview of the study's results and a brief discussion. Finally, Section 6 summarizes the study and considers its limitations.

2. THEORETICAL FRAMEWORK AND PREVIOUS STUDIES ON WOOC LAP

A brief overview of the European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu) and a description of Wooclap activities and their potential based on previous studies can help clarify how Wooclap can be a valuable tool with which to reach European goals.

2.1 WHAT IS THE EUROPEAN FRAMEWORK FOR THE DIGITAL COMPETENCE OF EDUCATORS?

The European Framework for the Digital Competence of Educators categorizes digital competences in six areas relevant to both educator and learner development, as illustrated in Figure 1.

DigCompEdu framework

DigCompEdu describes 22 competences organised in six Areas.

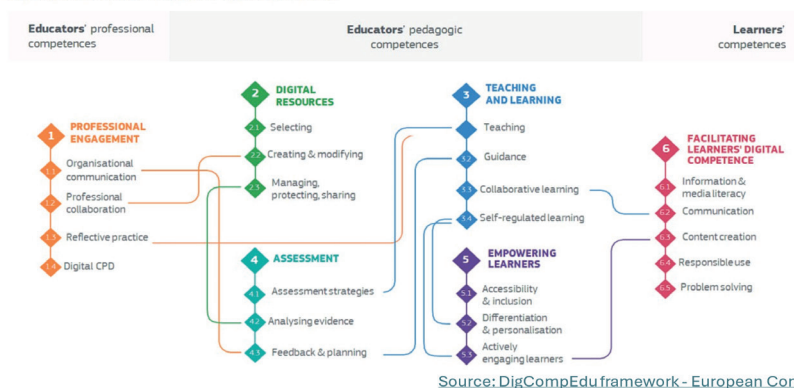


Figure 1: The European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu framework, European Commission EU Science Hub, 2017)

The framework shows how digital literacy, teaching, and learning are closely connected and even co-dependent. Moreover, knowing how to use digital platforms and how to digitize learning activities in general enhances both professional and learner development and leads to engaged learning.

2.2 WOOCAP AND PREVIOUS RESEARCH

As an interactive platform, Wooclap offers an important opportunity to promote digital competence through a broad range of digital activity types. Cloze or gap-fills, open questions, word clouds, brainstorming (where ideas can be listed in columns), polls, and multiple-choice activities are only some of the options available. What is especially significant, however, is that participants remain anonymous as their responses, which appear on the classroom screen in real time, do not identify them by name. Thus, any anxiety resulting from the fear of being judged by others is eliminated from the outset.

Recent studies of the application of Wooclap in a variety of degree courses report this platform to be an effective teaching and learning tool. For example, Moreno-Medina et al. (2023) found that using Wooclap to teach Mechanical Design of Equipment in Chemical Engineering enhanced both student motivation and achievement. They explain that both the gamification method and the immediate feedback for teachers and learners facilitated the identification of errors and, consequently, the acquisition of target concepts. Similarly, in

their study, Longas et al. (2024) report satisfaction and, in particular, improved test results of students of histology after regular application of Wooclap in the learning process. They underline this as a notable success given that low scores, and even failure, are not unusual when testing abilities such as determining cell and tissue varieties.

Research across courses and disciplines corroborate these positive results. For example, a study involving students from three different economic courses (Catala Estada et al. 2024) shows that learners benefitted from the regular use of Wooclap in theory lessons thanks to its versatility, user-friendliness, and, especially, its representation of student understanding and progress in real time. Moreover, a cross-disciplinary study at the University of Valencia (Gil-Castell et al. 2025) examined the application of Wooclap in twelve courses in seven degree programs including the study of chemical engineering. Researchers found that Wooclap was greatly appreciated by participants and led to enhanced academic achievement. They note that 84% of learners recommended its use in future courses and conclude that Wooclap can be considered an important, integral, and motivating learning tool.

3. WOOC LAP ACTIVITY TYPES AND PARTICIPANT RESPONSES

For this study, a variety of activity types were offered aiming both to engage learners and gather feedback on progress. These were prepared mainly by the teacher but, in some courses, also by the students for interactive learning amongst peers and to develop digital skills. In this section, the following activities will be illustrated as examples: cloze or gap-fills, open questions, word cloud, brainstorming, polls, and multiple choice.

3.1 CLOZE / GAP-FILL

A fill-in-the-gap activity can serve multiple purposes. One useful purpose is providing support for dictations. In a language-learning classroom, dictations can raise awareness of difficulties and help consolidate aspects such as spelling, pronunciation, and vocabulary, including word parsing and recognition (Nation & Newton 2021).

A gap-fill activity is easily prepared by copying the text of the dictation into the Wooclap window and adding square brackets [] to the word(s) to be omitted. These words then appear as numbered spaces on learners' screens, as shown in Figure 2.

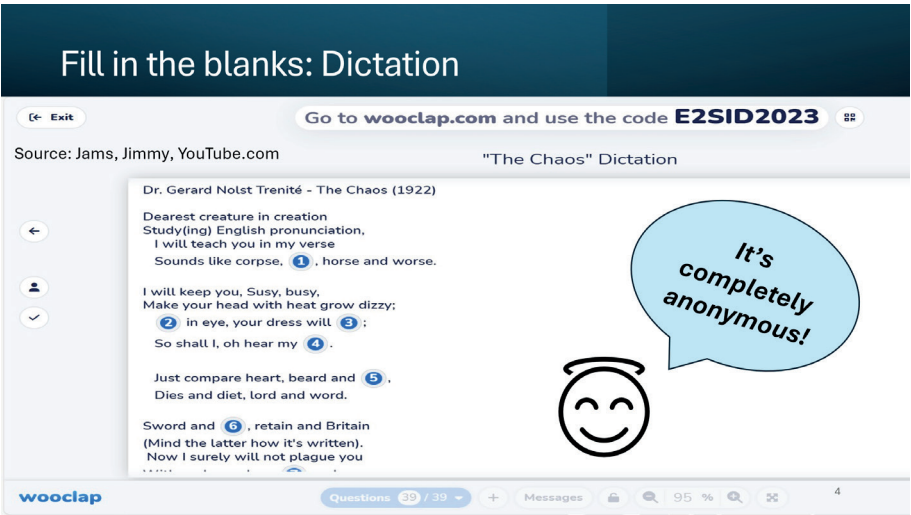


Figure 2: Example of Wooclap gap-fill activity on poem The Chaos (app.wooclap.com)

What is extremely significant is that when the activity is closed, student answers can be displayed on the classroom screen in addition to the correct answers. This feedback is illustrated in Figure 3, representing what students heard during the reading of the poem *The Chaos* (Jams 2012).

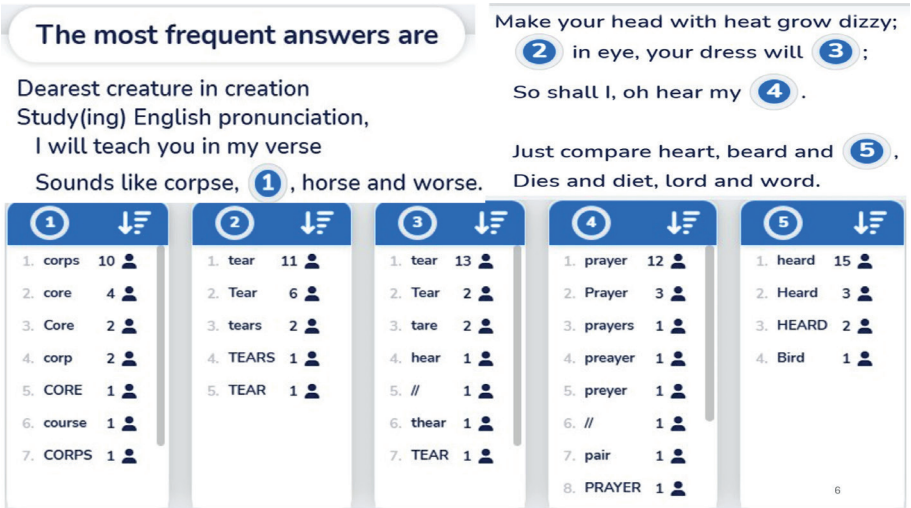


Figure 3: Responses to Wooclap gap-fill activity on poem The Chaos (app.wooclap.com)

Seeing all the students’ responses allows for discussion and follow-up explanations, if necessary. It also gives class members the opportunity to see others’ responses and compare them to their own.

3.2 OPEN QUESTIONS

Open questions can be created by typing or copying text into the open-question window. When the activity is closed, learner responses can be displayed in various modes: as a list, in a grid, or one answer at a time. Figure 4 displays the grid view.

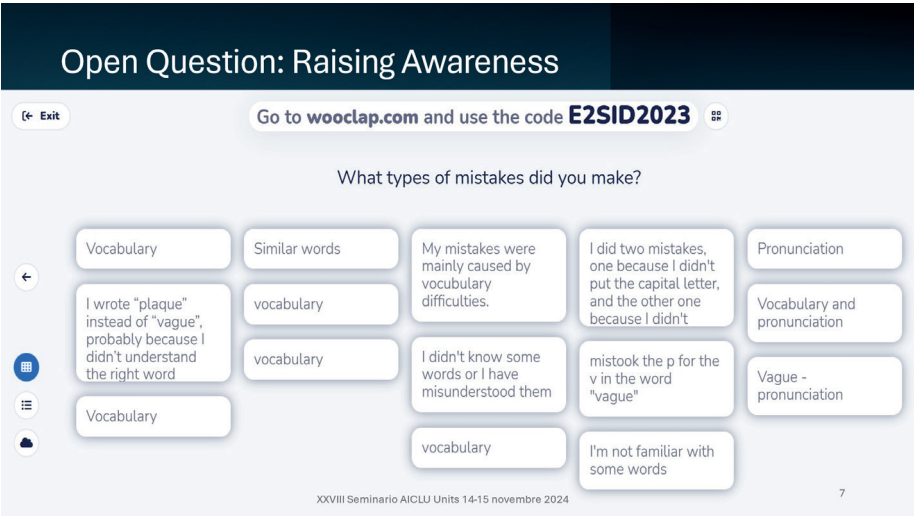


Figure 4: Example of Wooclap open question (app.wooclap.com)

This open-ended question prompted reflection on the types of mistakes students made on the dictation of *The Chaos*. Its aim was to raise awareness of individual difficulties and spark discussion on how to address these.

3.3 WORD CLOUD

The word cloud can also serve many purposes, such as breaking the ice or consolidating vocabulary. It is easily prepared by typing or copying a question or prompt into the word cloud window. When the activity is closed, learner responses appear as a word cloud, as seen in Figure 5.



Figure 5: Example of Wooclap word cloud (app.wooclap.com)

Here students were asked to share their favorite word from the poem *The Chaos* to consolidate vocabulary.

3.4 BRAINSTORMING

The brainstorming activity includes an optional number of columns and headings to encourage reflection. In Figure 6, for example, a class of mainly Italian students studying professional English email writing were asked to list the differences between professional Italian and English emails. The students were also asked to list what they felt was important to remember when writing an email in English.

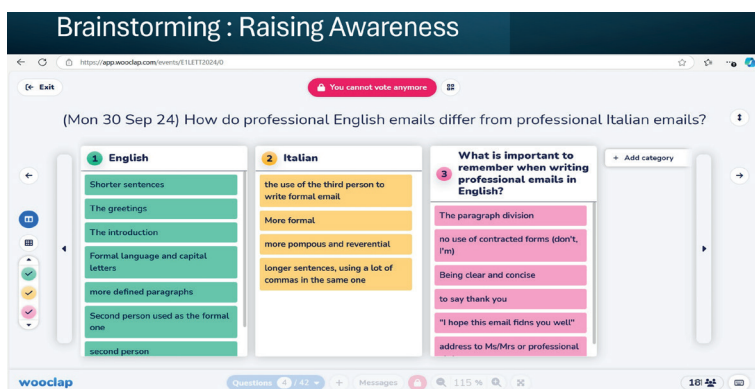


Figure 6: Example of Wooclap brainstorming activity (app.wooclap.com)

The responses provided feedback for the teacher and learners.

3.5 POLLS

Polls can be both entertaining and useful. The question is written in the first window, and the possible answers are typed into the following spaces. The options can be as simple as “Yes” or “No” or multiple others if the question so requires. Comments can also be enabled and included in the responses. Remarkably, the darker space (or line) representing the percentage of each choice seems to move in real time as participants respond. In Figure 7, for example, students were asked to select *OK* or *not OK* referring to the use of contractions in formal English emails.

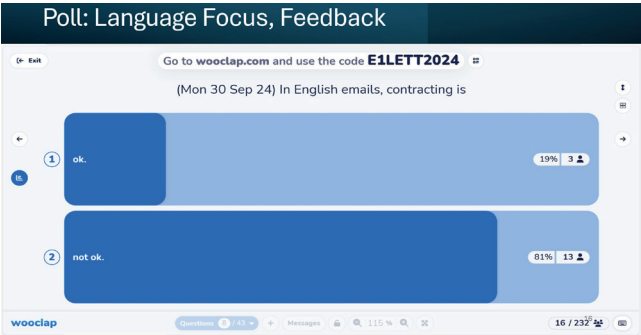


Figure 7: Example of Wooclap poll, professional email English (app.wooclap.com)

Interestingly, most answered incorrectly, for contracting is generally acceptable in emails.

Figure 8, on the other hand, represents a poll prepared by students of English for Architecture for their class debate on building materials. (After the debate, the same poll was conducted to see which building material team was most convincing.)

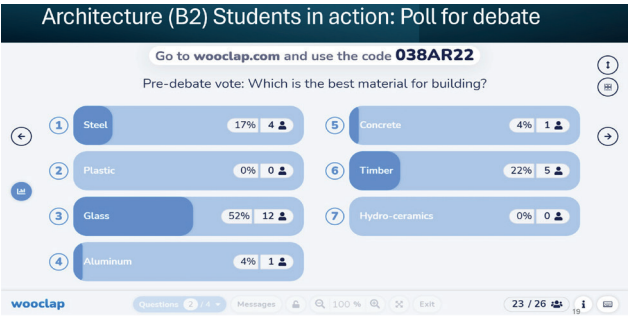


Figure 8: Example of Wooclap poll, English for Architecture, preparing for a debate (app.wooclap.com)

3.6 MULTIPLE CHOICE

A multiple-choice activity is created like a poll, by writing the question in the top window and the alternatives in the appropriate spaces. One single answer or multiple answers can be set as correct, with or without a timer. Student comments can also be enabled. Figure 9 shows an example of a multiple-choice activity.

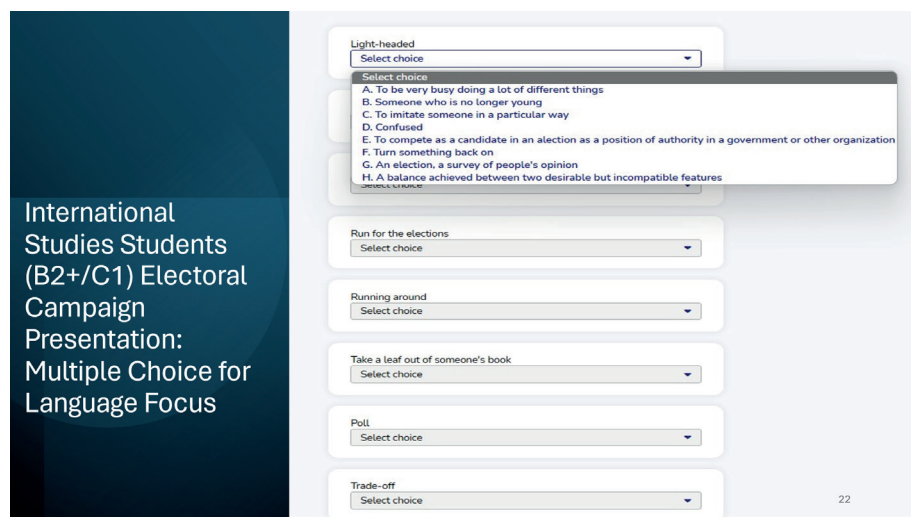


Figure 9: Example of Wooclap multiple-choice activity prepared by students of International Relations for their peers (app.wooclap.com)

This example was created autonomously by a team of students in a B2+/C1 class who presented a video on the U.S. electoral campaign to their peers. They were asked to include a number of vocabulary items they had noticed in the video and to teach these to their classmates.

4. STUDENT FEEDBACK

Student feedback was gathered qualitatively and anonymously by a Wooclap poll as shown in Figure 10.

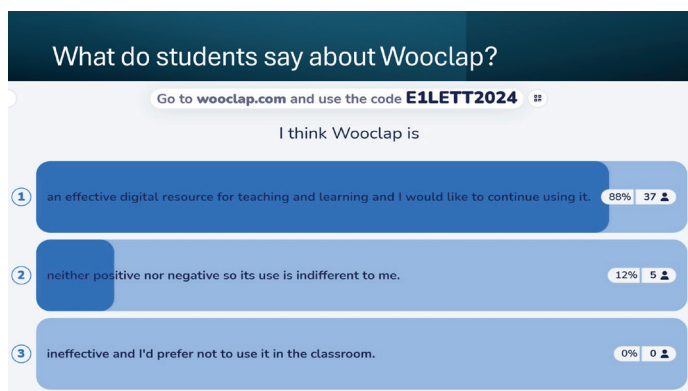


Figure 10: Wooclap poll representing student views about using Wooclap for learning (app.wooclap.com)

This poll is indicative of all the responses in the various courses in which Wooclap was used. As can be seen, the vast majority of respondents expressed satisfaction with Wooclap and their desire to continue using it in the classroom.

Participants were then invited to elaborate on their opinions through comments in either English or Italian, the first language of most students. As shown in Figure 11, the comments stress the importance of anonymity, peer comparison, and enjoyment.



Figure 11: Student responses to Wooclap open question requesting feedback on its application (app.wooclap.com). Blue highlighting regards appreciation that Wooclap is anonymous, green that it is engaging.

The blue color highlights appreciation for anonymity, and the green color highlights enjoyment. In addition to these positive aspects, the first comment emphasizes that Wooclap is user-friendly.

5. RESULTS AND DISCUSSION

The overall positive feedback from participants confirms the findings of previous studies on using Wooclap to enhance teaching and learning, such as those of Moreno-Medina et al. (2023), Longas et al. (2024), Catala Estada et al. (2024), and of Gil-Castell et al. (2025). Students were actively engaged in the learning process both in terms of content and digital skills. They could compare their responses with their peers' responses to assess their position on the learning scale and identify areas for improvement. Furthermore, group discussions about class results fostered a cooperative learning environment, which has been found to promote motivation and self-confidence (Dörnyei 1997). Participants seemed to enjoy using Wooclap, and, in accordance with the findings of Carmen et al. (2019) on gamification, this aspect promotes inclusive learning.

6. SUMMARY AND LIMITATIONS

In sum, this study has demonstrated that Wooclap activities can be used to develop the digital skills of teachers and learners alike and, thereby, enhance the learning process. It has also revealed the overall positive views of students on its use. Anonymity, peer comparison, and engagement were listed as particularly relevant aspects, though ease of use was also mentioned.

An important limitation of this study is that data was gathered only qualitatively, based on participant impressions, and not quantitatively, based on performance. Further examination of the application of Wooclap in the classroom in order to ascertain its benefits in academic performance would be interesting. Nonetheless, the illustrations and results suggest that incorporating Wooclap into the teaching and learning process can be an easy, engaging, and beneficial way to meet the standards of the European Framework for the Digital Competence of Educators.

BIBLIOGRAPHY

Carmen R. J., Ramos Navas-Parejo M., Santos Villalba M., & Fernández Campoy J. (2019) “El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva”, *IJNE: International Journal of New Education*, N°. 3, pp. 40-59, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7454938>. Accessed 27/06/2025.

Catala Estada B., Muñoz-Higueras D., & Sanjuán Belda J. (2024) “Student Response Systems in higher education: A comparative analysis using Wooclap platform in economic courses”, *Journal of Management and Business Education*, 7(2), pp. 244-260, <https://doi.org/10.35564/jmbe.2024.0014>. Accessed 28/06/2025.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (n.d.) Council of Europe Portal: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/>. Accessed 29/06/2025.

DigCompEdu framework (2017) European Commission EU Science Hub, https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en. Accessed 29/06/2025.

Dörnyei Z. (1997) “Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation”, *The Modern Language Journal*, 81(4), pp. 482-93, <https://doi.org/10.2307/328891>. Accessed 30/06/2025.

Gil-Castell O., Carrillo-Abad J., Ribes J., Sanchis-Martínez R., Martí N., Ruano M., Peñarrocha J.M., Pastor L., Izquierdo M., Jiménez-Benitez, A., Sanchez R., Fernandez R., Serna-Garcis R., San Valero P., Erans M., Badia J.D., Giménez J.B., & Cháfer A. (2025) “Advancing chemical engineering education: Amplifying active learning with Wooclap’s innovative pedagogical techniques”, *Education for Chemical Engineers*, 52, pp. 14-25, doi:<https://doi.org/10.1016/j.ece.2025.04.004>. Accessed 29/06/2025.

Jams J. (2012, April 5) *The Chaos of English Pronunciation*, YouTube: <https://youtu.be/1edPxKqiptw>. Accessed 14/11/2024.

Longas M. J., Angulo Carre M. T., Bravo-Llatas C., & Álvarez Vázquez M. P. (2024) “Using Wooclap to Enhance Active Engagement in Histology Practices”, *EDULEARN Proceedings*, pp. 901–907, doi:DOI 10.21125/edulearn.2024.0330. Accessed 27/06/2025.

Moreno-Medina I., Peñas-Garzón M., Belver C., & Bedia J. (2023) “Wooclap for improving student achievement and motivation in the Chemical Engineering Degree”, *Education for Chemical Engineers*, Volume 45, pp. 11-18. doi:<https://doi.org/10.1016/j.ece.2023.07.003>. Accessed 27/06/2025.

Nation P., & Newton J. M. (2021) *Teaching ESL/EFL Listening and Speaking*, New York: Taylor and Francis.

Wooclap: <https://app.wooclap.com>. Accessed 14/11/2024.

Tradizione linguistica e filoginia: una proposta didattica per la Filologia Italiana

JOSÉ GARCÍA FERNÁNDEZ*

Università di Oviedo
garciafernandezjose@uniovi.es

ABSTRACT

This essay explores, from a philological perspective, Italian literature within the philogynous tradition, while also proposing an innovative project for university-level teaching of Italian Linguistics. Its primary aim is to develop educational tools and practices that foster awareness of gender equality and promote models of masculinity that differ from hegemonic norms. The project aligns with the goals of the 2030 Agenda for Sustainable Development, with particular emphasis on social equity and inclusion. Patriarchal realism lies at the centre of this reflection, employed as a critical lens to examine both the historically precarious conditions experienced by women and the margin-

* Questo contributo è frutto di un progetto di innovazione docente (exp. 208055), realizzato nell'ambito del Programma per la Promozione e il Sostegno all'Innovazione nella Didattica dell'Università di Oviedo per l'anno accademico 2023/2024. Oltre all'autore del saggio (responsabile del progetto e del corso *Storia della Lingua Italiana*), in esso hanno anche partecipato le prof.sse Mercedes González de Sande (*Traduzione Italiano-Spagnolo*) e Giuliana A. Giacobbe (*Lingua Italiana VI*).

alization of male figures who, in the 16th to 18th centuries, publicly supported women's rights. The analysis highlights the mechanisms of exclusion and silencing that affected these dissenting voices and proposes a reinterpretation of the literary canon in the light of these omissions.

KEYWORDS

Gender studies, Educational innovation, Inclusive education, Textual criticism, Italian Linguistics

1. INTRODUZIONE

L'inizio del terzo millennio ha comportato profonde trasformazioni sociali e culturali su scala globale. L'Italia non ha fatto eccezione a questo processo di cambiamento, sebbene già nel Cinquecento alcuni scrittori italiani avessero manifestato idee rivoluzionarie e promosso una visione del mondo improntata all'equità di genere, al rinnovamento del pensiero e alla valorizzazione della figura femminile nella società¹. Attenti a questo scenario intellettuale, questo saggio presenta un progetto di innovazione didattica decisamente innovativo nell'insegnamento della Linguistica Italiana. Esso è metodologicamente basato su un'analisi filologica di testi inediti prodotti in Italia tra la fine del Medioevo e l'età moderna, i quali consentono agli studenti di reinterpretare il passato attraverso materiali accuratamente selezionati. In tal modo si riesce a rivitalizzare l'umanesimo italiano (Cappelli 2018; Ciotti & Alberti 2019), rendendo visibile una realtà a lungo occultata dalla critica letteraria e che permette agli allievi di formarsi un'opinione diversa dell'italianità mediante lo studio di queste fonti documentali.

La rivalutazione della sensibilità intellettuale tra il XVI e il XVIII secolo promuove negli studenti un'attitudine critica, una riflessione approfondita e un impegno attivo nelle questioni sociali di un'epoca chiave per la storia italiana, che necessita di ulteriori ricerche per essere interpretata in modo esaustivo e privo di pregiudizi di genere. Ecco perché il progetto si è posto come obiettivo prioritario quello di far conoscere ai discenti quegli scrittori italiani che furono messi a tacere per aver difeso le donne nei loro trattati e,

1 In merito a questi autori con una visione progressista del mondo, capaci di anticipare il pensiero moderno e con un'intensa volontà di trasformazione, si rimanda a: <https://menforwomen.es/es/autores/> (consultato il 14/05/2025).

soprattutto, di elaborare e creare materiali didattici incentrati sulle mascolinità alternative nel contesto italiano. Questo proposito è in linea con l’Obiettivo 4.3 dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, cioè “garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso equo ad un’istruzione tecnica, professionale e terziaria – anche universitaria – che sia economicamente vantaggiosa e di qualità”².

Consapevoli di questa situazione e consci pure della complessità intrinseca alla pedagogia di genere in Italia (Leonelli 2011: 1-15), il progetto costituisce un’opportunità di riflessione nell’aula di Italiano come Lingua Straniera (ITALS). Il docente è dunque costretto a rendere i contenuti coinvolgenti e attraenti, stimolando così l’interazione e il dibattito in classe e portando alla luce il valore delle voci maschili dissenzianti all’interno della cultura italiana. Con questo approccio metodologico si favorisce la formazione di nuove concezioni di mascolinità, che verranno presentate mediante un’analisi filologica di testi scritti da autori italiani non inclusi nel canone tradizionale. Il progetto didattico si configura, pertanto, come una risorsa efficace e un’alternativa innovativa nel processo di insegnamento-apprendimento dell’Italiano come Lingua Straniera, poiché promuove una cultura della comprensione e della collaborazione tra uomini e donne.

In classe occorre comunque fare riferimento ad archetipi ed esempi di una società più equa, il che completa una formazione universitaria formale nella quale si riesce a dare visibilità a mascolinità positive. Il carattere originale del progetto non si evidenzia però soltanto in questo aspetto, ma anche nella progettazione di attività didattiche che facilitano l’apprendimento della linguistica e della cultura italiane su un piano di parità. Basandoci quindi sui principali metodi e teorie dell’insegnamento dell’italiano (Balboni 2014; Diadori 2015; Ostinelli 2015; Bertocchi, Ravizza & Rovida 2016; Troncarelli & La Grassa 2018; Bartolotta *et al.* 2021), verrà promossa l’interculturalità in aula per costruire ponti tra due popoli con una profonda affinità storica: Italia e Spagna.

2. METODOLOGIA DOCENTE

Il progetto di innovazione didattica è rivolto agli studenti del quarto anno del corso di Laurea in Lingue e Letterature Moderne dell’Università di Oviedo; in particolare, a coloro che hanno scelto l’italiano come Lingua A – cioè come

2 Si legga: <https://unric.org/it/obiettivo-4> (consultato il 14/05/2025).

lingua principale – nel percorso di studio³. I tre corsi coinvolti in questo progetto di innovazione didattica – in quanto tra loro interconnessi – sono però *Storia della Lingua Italiana*, *Traduzione Italiano-Spagnolo* e *Lingua Italiana VI*. Questi insegnamenti, pur affrontando tematiche diverse, condividono l'obiettivo comune di sviluppare negli studenti competenze critiche, riflessive e traduttive, attraverso l'analisi comparata dei testi, lo studio della variazione linguistica e la promozione di una didattica inclusiva e sensibile alle questioni di genere.

Dal punto di vista metodologico, il progetto si basa sull'analisi linguistico-filologica dei seguenti testi: *Dialogo della Institution delle donne secondo li tre stati, che cadono nella vita humana*, di Lodovico Dolce (1545); *Lettere di molte valorose donne*, di Ortensio Lando (1548); *Apologia filosofico-storica* (1737), di Vincenzo Di Blasi; *Discorso del lattare i figliuoli dalle madri*, di Sperone Speroni (1740 [1542]: 477-486); *La morta viva*, di Orlando Libertà (1763 [1737]); e *Dell'economia o vero del governo della casa*, di Aonio Paleario (1983 [1555]). Tuttavia, l'approccio a opere di natura diacronica rappresenta un'impresa particolarmente complessa per la maggior parte degli studenti universitari, in quanto richiede non solo competenze avanzate di comprensione testuale e contestualizzazione storico-linguistica, ma anche una sensibilità filologica affinata, capace di cogliere le sfumature culturali, ideologiche e retoriche proprie di epoche lontane dal presente.

In considerazione di tali difficoltà interpretative, il docente riveste un ruolo cruciale nel processo di mediazione didattica, essendo chiamato a fornire una selezione accurata di riferimenti bibliografici fondamentali, che costituiscano un punto di partenza imprescindibile per l'indagine critica⁴. Tali fonti, scelte con rigore metodologico, dovranno focalizzarsi in modo specifico sul tema della filoginia all'interno del contesto storico e culturale italiano. Questo al fine di fornire agli allievi una solida base teorica e un insieme di strumenti analitici appropriati, necessari per comprendere in dettaglio l'impatto e l'apporto significativo che autori e testi di matrice filogina hanno avuto nella formazione del pensiero egualitario. Inoltre, i contributi selezionati dal docente permetteranno di stimolare una riflessione critica e approfondita sulle questioni di genere, sulle tradizioni letterarie e sulle usanze linguistiche della penisola italiana, valorizzando quindi l'importanza delle opere filogine nel

3 Si veda: <https://fyl.uniovi.es/infoacademica/grados/lenguasmodernas> (consultato il 14/05/2025).

4 Bisogna infatti promuovere l'uso del testo letterario come modello linguistico di riferimento nella didattica dell'Italiano come Lingua Straniera (Santipolo 2010).

panorama culturale e accademico (García Fernández *et al.* 2022; Hernández González & Bartolotta 2022: 13-17; Arriaga 2023: 1-3; Cerrato 2023: 257-272).

La consultazione di questi riferimenti bibliografici verrà però integrata con l'impiego di articoli e manuali linguistici, dialettologici e traduttologici di base relativi alla lingua italiana (Eco 1992; Marazzini 2002; Newmark 2010 [1992]; Bezerra 2012: 47-56; Trovato 2012; Ruffino 2013; Eco 2016 [2003]; Lubello 2016; Frosini 2020; Ondelli 2020; Loporcaro 2023 [2013]). In ogni caso, al fine di poter valutare in modo efficace e strutturato il livello di comprensione e assimilazione dei contenuti da parte degli studenti, occorre sviluppare e mettere a punto un piano di azione specifico che consenta di monitorare e misurare con precisione i risultati ottenuti nel processo di apprendimento, includendo strumenti di verifica diversificati al fine di garantire un feedback costruttivo e favorire un percorso di miglioramento continuo:

PIANIFICAZIONE DIDATTICA

Compito da svolgere	Responsabile	Cronologia	Implementazione didattica	Corso
Presentare il progetto di innovazione didattica	Docente	1 settimana	Spiegare in cosa consiste il progetto di innovazione didattica	<i>Storia della Lingua Italiana</i>
Definire il concetto di <i>filoginia</i> e individuare le caratteristiche delle mascolinità alternative	Docente	2 settimane	Elaborare presentazioni teorico-pratiche che mettano in evidenza l'esistenza di voci maschili dissenzianti nella storia d'Italia	<i>Storia della Lingua Italiana</i>
Analizzare il panorama linguistico e culturale dell'Italia nel XVI secolo	Allievi	3 settimane	Creare materiale multimediale sulle peculiarità linguistiche dell'italiano del Cinquecento (<i>flipped classroom</i>)	<i>Storia della Lingua Italiana</i>

Conoscere i tratti distintivi della scrittura filogina del Rinascimento	Allievi	4 settimane	Commentare le caratteristiche testuali della produzione di Aonio Paleario	<i>Storia della Lingua Italiana</i>
Esaminare in modo critico gli aspetti sociali, linguistici e stilistici propri dei testi a tematica filogina	Allievi	4 settimane	Elaborare una breve relazione sulla trattatistica rinascimentale italiana, focalizzandosi sull'opera di Sperone Speroni per determinare in quale misura le sue posizioni siano affini o divergenti rispetto a quelle di Paleario	<i>Storia della Lingua Italiana</i>
Mettere in luce l'importanza del Settecento per la Linguistica Italiana	Docente / Allievi	4 settimane	Presentare in modo collaborativo la situazione linguistica dell'Italia nel Settecento, prestando particolare attenzione alla comunità linguistica siciliana	<i>Lingua Italiana VI</i>
Scoprire la rilevanza degli autori filogini nel contesto siculo del Settecento	Allievi	5 settimane	Riflettere collettivamente e individualmente sulla cultura sicula e sul dialetto siciliano attraverso l'esame filologico del poema <i>La morta viva</i>	<i>Lingua Italiana VI</i>
Individuare gli elementi antropologici, culturali e linguistici più comuni nella letteratura siciliana del Settecento	Allievi	5 settimane	Consegnare un breve elaborato scritto in cui si analizzino con rigore filologico i tratti identificativi della Sicilia attraverso il volume <i>Apologia filosofico-storica</i> di Vincenzo Di Blasi	<i>Lingua Italiana VI</i>
Esporre i fondamenti della teoria e della pratica della traduzione italiano-spagnolo	Docente	4 settimane	Raccogliere dati e creare presentazioni interattive sulle difficoltà di traduzione di testi diacronici scritti in lingue affini	<i>Traduzione Italiano-Spagnolo</i>

Mettere in pratica i principi teorici della traduzione	Allievi	4 settimane	Identificare termini e sintagmi arcaici nell'opera di Lodovico Dolce, ragionando sulle strategie traduttive più adeguate per realizzare la traduzione del testo originale in spagnolo	<i>Traduzione Italiano-Spagnolo</i>
Riconoscere l'importanza di applicare correttamente la metodologia della traduzione	Docente / Allievi	2 settimane	Disegnare attività in cui gli studenti adottino tecniche traduttive coerenti con le connotazioni del testo originale (addomesticamento vs. stranierizzazione)	<i>Traduzione Italiano-Spagnolo</i>
Tradurre testi diacronici e filogini secondo le basi teoriche della traduzione italiano-spagnolo	Allievi	4 settimane	Ottenere informazioni sulla produzione letteraria filogina di Ortensio Lando per tradurre efficacemente diversi brani del volume <i>Lettere di molte valorose donne</i> (i passaggi vengono selezionati dal docente)	<i>Traduzione Italiano-Spagnolo</i>
Osservare e analizzare insieme in classe i compiti elaborati individualmente da ciascuno studente	Docente / Allievi	Tutto l'anno accademico	Discutere concetti complessi da assimilare in modo autonomo (gestione della conoscenza, cioè <i>knowledge management</i>)	<i>Storia della Lingua Italiana, Lingua Italiana VI, Traduzione Italiano-Spagnolo</i>
Eseguire un'analisi e osservazione diagnostica degli alunni del progetto di innovazione didattica	Docente	Tutto l'anno accademico	Assistere gli studenti in modo individualizzato, stabilire azioni correttive e preventive, e offrire aiuto tramite tutoraggi proattivi	<i>Storia della Lingua Italiana, Lingua Italiana VI, Traduzione Italiano-Spagnolo</i>

Tabella 1: Pianificazione didattica del progetto di innovazione docente

In considerazione di questo piano di azione, l'insegnante dovrebbe integrare in classe l'uso di strategie didattiche innovative e approcci all'avanguardia, che si inseriscano pienamente nella pedagogia egualitaria, adattandoli al contesto dell'aula universitaria di Linguistica Italiana. Questo intervento è infatti finalizzato a favorire un ambiente di apprendimento inclusivo e dinamico, in grado di rispondere alle diverse esigenze degli studenti e a stimolare la partecipazione attiva. Di seguito, riportiamo gli aspetti pedagogici a cui bisogna prestare particolare attenzione:

- Pianificazione docente: gli studenti vengono informati dello scopo principale del progetto di innovazione didattica (cfr. Armengol 2022). Si deve avvertire come il raggiungimento di determinati obiettivi formativi e pedagogici, focalizzati sulla visibilizzazione delle mascolinità alternative nel contesto culturale italico, comporti delle modifiche nel programma, nelle attività da svolgere e nella valutazione finale dei tre corsi coinvolti in questo progetto. Ad essere precisi, i cambiamenti e le novità didattiche implicano degli adattamenti nei contenuti dell'unità 3 di *Storia della Lingua Italiana* (incentrata sulle caratteristiche dell'italiano nei secoli XIII-XVI)⁵, dell'unità 3 di *Traduzione Italiano-Spagnolo* (dedicata alla teoria e pratica della traduzione letteraria)⁶ e dell'unità 2 di *Lingua Italiana VI* (orientata allo studio delle varietà diatopiche dell'italiano e dei tratti grammaticali più rappresentativi di queste variazioni linguistiche su base geografica)⁷.
- Lezioni frontali: il responsabile del progetto, insieme ai membri del team docente, ha il compito di incentivare attivamente la partecipazione degli studenti durante le lezioni, adottando strategie didattiche innovative e coinvolgenti (cfr. Peppoloni 2021). Tra queste, rientrano la creazione e l'utilizzo di risorse multimediali aggiornate e interattive, la progettazione di presentazioni che combinano aspetti teorici e pratici, nonché l'organizzazione di attività dinamiche che favoriscano l'apprendimento collaborativo. Inoltre, viene pure valorizzato il commento traduttologico e linguistico dei testi selezionati, considerato come un elemento di mediazione interculturale e di viaggio transtemporale (Benjamin 2023).

5 In merito a ciò, si rimanda a: <https://www.uniovi.es/estudia/grados/humanidades/lenguasmodernas/-/fof/asignatura/GLEMOL01-4-013> (consultato il 14/05/2025).

6 A questo proposito, si legga: <https://www.uniovi.es/estudia/grados/humanidades/lenguasmodernas/-/fof/asignatura/GLEMOL01-4-014> (consultato il 14/05/2025).

7 Per maggiori dettagli, si veda: <https://www.uniovi.es/estudia/grados/humanidades/lenguasmodernas/-/fof/asignatura/GLEMOL01-4-012> (consultato il 14/05/2025).

Questo approccio didattico integrato rappresenta un valore aggiunto significativo per i discenti, poiché favorisce lo sviluppo di competenze critiche e analitiche. A supporto di tale percorso, agli allievi viene richiesto di elaborare tre tesine sotto la supervisione costante dei docenti, garantendo così un accompagnamento mirato che consenta loro di approfondire in modo autonomo – ma guidato – i temi affrontati durante il corso.

- Sessioni pratiche: lo scambio di opinioni tra gli alunni e l'osservazione congiunta e critica dei testi analizzati da ogni singolo discente permette di integrare gli aspetti conosciuti con altri del tutto innovativi, il che consente di stabilire un ponte tra conoscenze didattiche tradizionali e nuove scoperte significative (cfr. Cerrato 2024; Macannuco 2024; Mascarell García 2024; Muñoz Maya 2024). In aula bisogna riflettere sulla marginalizzazione delle opere filogine, sulla presenza di voci maschili profemminili nel Rinascimento italiano e sulla necessità di smitizzare la storia normativa dell'Italia. Il dibattito di gruppo intorno a questi argomenti favorisce la gestione delle conoscenze in classe e la trasmissione delle informazioni da parte degli studenti, incoraggiandoli a prendere parola, a confrontarsi criticamente con le questioni sociali e a sviluppare capacità argomentative solide. Attraverso il confronto dialogico e il lavoro collaborativo, gli allievi imparano a riconoscere le narrazioni storiche dominanti, ma anche a decostruirle, proponendo letture alternative e più inclusive del passato culturale italiano. Questo tipo di interazione didattica stimola un ambiente di apprendimento partecipativo, in cui la pluralità delle voci viene valorizzata e ogni soggetto è chiamato a contribuire in modo attivo alla co-costruzione del sapere.
- Sessioni di attenzione individualizzata: è fondamentale offrire agli studenti uno spazio strutturato di autonomia e riflessione personale che li incoraggi non solo a prendere consapevolezza del proprio percorso formativo, ma anche a metterne in discussione criticamente le modalità, i progressi e le eventuali difficoltà incontrate. Un ambiente di apprendimento che valorizzi l'autovalutazione e la metacognizione consente infatti di sviluppare una maggiore responsabilità individuale e un atteggiamento proattivo verso il sapere. Grazie a questo approccio didattico, è possibile realizzare una valutazione diagnostica multidimensionale, fondata su evidenze osservabili e documentabili, attraverso le quali i docenti possono monitorare l'evoluzione delle competenze, individuare tempestivamente eventuali carenze o bisogni specifici, ricorrere (ove opportuno) a misure correttive puntuali o determinare in modo più pre-

ciso e personalizzato il grado di assimilazione e interiorizzazione dei contenuti trasmessi.

- Breve tesina: gli allievi devono presentare un breve elaborato (massimo 15 pagine) in ciascuno dei corsi coinvolti nel progetto di innovazione didattica. Queste tesine mettono in evidenza sia le competenze acquisite dai discenti sia i risultati pedagogici da loro raggiunti. Tuttavia, poiché il processo di insegnamento-apprendimento deve essere progressivo e graduale, il peso di queste relazioni non è identico in ogni singola materia. Come indicato nel programma dei corsi, la consegna di questa attività rappresenta il 10% del voto finale in *Storia della Lingua Italiana*, percentuale che sale al 20% in *Traduzione Italiano-Spagnolo* e al 25% in *Lingua Italiana VI*.

3. RISULTATI PEDAGOGICO-DIDATTICI

Finalizzato a rinnovare le pratiche didattiche e le strategie di apprendimento nell'aula universitaria di Linguistica Italiana in conformità ai valori di equità propri del XXI secolo e dell'Agenda 2030 per gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, il progetto di innovazione didattica contribuisce alla dinamizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, rendendo visibili le voci maschili dissenzianti la cui contribuzione culturale e linguistica si rivela essenziale per la costruzione identitaria dell'Italia in termini di uguaglianza. Il progetto evidenzia, inoltre, l'importanza del lavoro individuale e collaborativo nella costruzione di nuove conoscenze. Questa impostazione didattica consente infatti un'assimilazione progressiva dei contenuti da parte degli studenti, i quali si rivelano in questo modo protagonisti assoluti del proprio processo di apprendimento, dal momento che le università del futuro:

dovranno essere sempre più internazionali, sostenibili, connesse al mercato del lavoro e, soprattutto, pensate “per e con gli studenti” considerando alcuni elementi fondamentali: la centralità della figura dello studente, la propensione del sapere universitario a oltrepassare i confini, il radicamento dell'Università nella società, la libertà accademica, l'innovazione della didattica, l'istruzione superiore come guida per uno sviluppo sostenibile, la dimensione sociale delle università, le connessioni con il mercato del lavoro (Saliceti 2020: 280).

Tenendo conto del contesto sopra delineato, le azioni formative previste nell'ambito del progetto di innovazione didattica – come dettagliatamente illustrato nella pianificazione didattica riportata nel secondo paragrafo del presente elaborato – si configurano come elementi chiave per la costruzione di

un solido piano di monitoraggio, controllo e valutazione dell'attività educativa proposta. Nonostante l'efficacia di tale impianto metodologico, non si esclude la possibilità che possano emergere alcune difficoltà nel processo di apprendimento da parte dei discenti, difficoltà che, in alcuni casi, si manifestano in modo ricorrente e meritano pertanto un'attenzione pedagogica mirata. Tra queste criticità, si segnalano in particolare:

- Definizione vaga e imprecisa del concetto di *filoginia*;
- Identificazione sbagliata dei fenomeni linguistici tipici dell'italiano del XVI secolo, associandoli a quelli propri del *secolo d'oro* (cioè il Trecento)⁸;
- Interpretazione errata che pone sullo stesso piano gli elementi grammaticali del XVIII secolo italiano e quelli del Rinascimento italico;
- Errore nell'identificare i cambiamenti linguistici del Cinquecento come tratti propri del siciliano settecentesco;
- Confusione tra tecniche e strategie traduttologiche di base (tra cui l'ipertraduzione, ipotraduzione, trasposizione o equivalenza);
- Applicazione inappropriata di due tipologie traduttive chiaramente contrapposte: addomesticamento (la priorità è garantire che il messaggio sia comprensibile a qualunque lettore contemporaneo) vs. stranierizzazione (si privilegia la forma originaria del testo, pur sapendo che ciò può ostacolare la piena comprensione da parte del pubblico attuale).

Come si evince da questi dati, gli studenti devono affrontare delle sfide formative durante il processo di insegnamento-apprendimento. Ecco perché in questi casi bisogna implementare misure di supporto per rendere i contenuti più accessibili agli allievi; per esempio, una sintesi schematica o spiegazione semplificata di nozioni particolarmente complesse e specifiche dell'ambito diacronico, dialettale e traduttologico (cfr. Capuano, Storace & Ventriglia 2018). Tuttavia, oltre a comprendere fenomeni linguistici e aspetti grammatico-testuali rilevanti per uno studio dettagliato della realtà linguistica e culturale italiana, gli alunni partecipanti al progetto di innovazione didattica dovrebbero altresì essere in grado di:

8 Si ricordi che “[i]l Trecento è stato il secolo decisivo per la formazione della lingua italiana. [...] Il Trecento è stato, prima di ogni altra cosa, il secolo di Dante, Petrarca e Boccaccio. Non si rischia mai di enfatizzare troppo l'importanza delle cosiddette Tre Corone e del *corpus* delle loro opere volgari [...] per la definizione e la diffusione dell'italiano in quanto lingua unitaria a base fiorentina” (Maggiore 2020: 133).

- Determinare e riconoscere il valore delle opere filogine italiane scritte nel passato, promuovendo la traduzione in castigliano di tutti questi gioielli letterari di grande interesse per l'intera società ispanofona;
- Comprendere che gli scrittori filogini costituiscono antecedenti rilevanti per la costruzione di nuove mascolinità, essendo il loro contributo fondamentale per la promozione di politiche paritarie e per la progressiva eradicazione della violenza maschilista;
- Identificare le caratteristiche principali del panorama linguistico italiano dei secoli XVI-XVIII, mettendo in evidenza non solo la ricchezza e la varietà di forme linguistiche regionali e stilistiche presenti in quel periodo, ma anche gli scogli che comporta l'analisi filologica di testi inediti, spesso privi di edizioni critiche affidabili e segnati da marcate differenze rispetto all'italiano contemporaneo. Tali difficoltà comprendono la decifrazione della grafia antica, la comprensione del lessico arcaico, delle strutture sintattiche obsolete e delle convenzioni retoriche coeve;
- Adottare opportunamente meccanismi linguistici e tecniche traduttive in base alle singolarità del testo di partenza. Il corretto utilizzo delle strategie traduttologiche è basilare per il lettore di lingua spagnola, che così riesce a capire come le opere filogine siano state cardinali sia per la formazione culturale dell'Italia che per la reinterpretazione del suo passato storico (decostruttivismo);
- Accedere a testi inediti, recuperarli e dare voce a intellettuali italiani filogini la cui contribuzione culturale e linguistica è cruciale per la diffusione di idee paritarie nel contesto attuale. Gli studenti entrano così in contatto con le convinzioni morali e i valori personali di sei intellettuali italiani: Paleario, Speroni, Dolce, Lando, Di Blasi e Orlando Libertà;
- Valutare la filoginia e la filologia come due discipline complementari al servizio dell'equità di genere e dell'educazione universitaria inclusiva e di qualità. Questa sinergia stimola un approccio interdisciplinare alla didattica, capace di formare studenti più consapevoli, attenti alla dimensione etica del sapere e sensibili alla diversità storica e culturale.

4. CONCLUSIONI

L'educazione inclusiva e la formazione alla cultura civica sono le basi di un progetto di innovazione didattica il cui successo risiede nei contenuti affrontati in tre corsi della Laurea in Lingue e Letterature Moderne dell'Università di Oviedo. In *Storia della Lingua Italiana* si analizza diacronicamente la produzione del riformista religioso Aonio Paleario, prestando particolare

attenzione al suo trattato più celebre: *Dell'economia o vero del governo della casa* (1555). Per facilitare l'esame filologico del testo cinquecentesco, si è consigliato agli allievi di consultare l'edizione italiana curata da Caponetto nel 1983, che rende molto più accessibile al lettore moderno la comprensione della versione originale. La peculiare concezione del mondo di Paleario si integra però con le riflessioni sociali del drammaturgo Sperone Speroni, convinto promotore dell'allattamento materno, come dimostrano le particolarità testuali, linguistiche e stilistiche riscontrabili nel *Discorso del lattare i figliuoli dalle madri* (1542).

Nel corso di *Traduzione Italiano-Spagnolo* si studiano invece le problematiche traduttologiche relative alla traduzione di testi diacronici e, per questo motivo, si illustrano agli studenti alcuni principi teorici chiave per la pratica traduttiva (per esempio, addomesticamento vs. stranierizzazione, ipertraduzione vs. ipotraduzione, ecc.). Nel tradurre testi rinascimentali, è frequente incontrare casi in cui il testo di partenza utilizza termini privi di equivalenti idiomatici nella lingua di arrivo: l'approccio all'opera *Dialogo della Institution delle donne secondo li tre stati, che cadono nella vita humana* (1545), dello scrittore Lodovico Dolce, evidenzia come sia necessario adottare strategie traduttive flessibili e creative per rendere fedelmente il significato originale, mantenendo nel contempo la coerenza e la naturalezza del testo nella lingua di arrivo, al fine di superare gli ostacoli derivanti dall'assenza di corrispondenze linguistiche dirette.

In questa situazione, si rende imprescindibile ricorrere alla traduzione creativa, la quale deve comunque essere applicata solo dopo aver identificato le caratteristiche semantiche, grammaticali e connotative del testo originale. Gli allievi percepiscono così che l'attività traduttologica rappresenta un esercizio di linguistica comparata in cui loro stessi devono mettere in mostra le proprie competenze e abilità linguistiche, senza però dimenticare i limiti della traduzione. Per mettere in pratica tali aspetti traduttologici, si propone anche agli studenti la traduzione di diversi brani tratti dal volume *Lettere di molte valorose donne* (1548) di Ortensio Lando, nei quali si manifestano complessità linguistiche e stilistiche che stimolano i discenti ad adottare metodi traduttivi innovativi e consapevoli, affinché il testo di destinazione mantenga l'integrità culturale e il significato originale della versione di partenza.

D'altro canto, nel corso di *Lingua Italiana VI* vengono presentate le specificità dialettali dell'Italia meridionale, ponendo l'accento sull'importanza della Sicilia nel contesto linguistico italiano del XVIII secolo. A tal fine, si fornisce ai discenti un'introduzione dettagliata alle singolarità linguistiche e culturali siciliane di tale epoca, propedeutica all'analisi dei tratti regionali che caratterizzano due opere: *Apologia filosofico-storica* (1737) di Vincenzo

Di Blasi e *La morta viva* (1763) di Orlando Libertà. Grazie allo studio filologico di questi contributi, gli allievi possono comprendere direttamente la rilevanza di entrambi gli autori come precursori del “femminismo siculo”. Di conseguenza, a partire da questo approccio metodologico, le attività formative svolte dai docenti nei tre corsi summenzionati non solo favoriscono la creazione e realizzazione di materiali didattici innovativi, ma contribuiscono anche all’insegnamento della produzione artistica, linguistica e letteraria di intellettuali filogini italiani poco noti e ancora inediti.

Oltre a quanto già esposto, la correzione delle tesine scritte dagli studenti in ciascuna delle materie coinvolte nel progetto mette in evidenza il grado di comprensione, padronanza e assimilazione dei risultati pedagogici indicati nel terzo paragrafo di questo contributo. In merito a questo punto, si noti che la stesura di testi accademici aiuta gli allievi a elaborare lavori di qualità con maggiore sicurezza ed efficacia; si ricorda che i discenti partecipanti sono iscritti al quarto anno del corso di laurea, fase in cui è prevista la discussione della tesi finale (*Trabajo de Fin de Grado*). E sebbene sia opportuno spiegare alcune modalità di citazione e diverse tecniche di scrittura (coesione, pertinenza, chiarezza e adeguatezza), l’aspetto più determinante nel processo di implementazione del progetto di innovazione didattica è stato l’inserimento di sessioni pratiche e di attenzione individualizzata, strumenti utili per far emergere gli ostacoli nel processo di apprendimento dei discenti (qualora non fossero già stati rilevati dal docente).

Inoltre, la struttura dei contenuti è stata modulata in base alle inclinazioni personali e al livello di preparazione degli studenti: i compiti e le attività didattiche proposte prendono forma grazie alla consultazione di fonti specialistiche (si rimanda al paragrafo 2), ma pure grazie all’impiego di supporti tecnologici quali presentazioni interattive e risorse multimediali. Lontano da un apprendimento puramente teorico e mnemonico, si cerca di promuovere una didattica collaborativa orientata prioritariamente alla componente pratica, alla raccolta di dati, al processo decisionale, alla risoluzione di problemi specifici e al ragionamento logico. Il livello di coinvolgimento degli allievi è quindi molto alto, entro e fuori dall’aula, condizione che permette loro di valutare consapevolmente il proprio livello di soddisfazione nei confronti del percorso didattico.

In sintesi, il progetto di innovazione didattica consente di apprezzare la diversità come fonte di ricchezza per l’apprendimento personale e contribuisce allo sviluppo di una cultura sostenibile nell’istruzione superiore. A dire il vero, esso serve anche a completare la storia del femminismo attraverso l’analisi accurata di opere filogine scritte da uomini difensori dell’uguaglianza di genere prima dell’unificazione italiana. Questo approccio pedagogico

promuove l'equità intellettuale e valorizza pienamente la dignità delle donne, superando le disuguaglianze di genere presenti nei programmi formativi e nei percorsi universitari. Viene così garantita agli studenti un'educazione di alto livello, sviluppata in un contesto inclusivo e rispettoso. L'ambiente formativo risultante, privo di qualsiasi forma di discriminazione, favorisce una partecipazione consapevole e responsabile, contribuendo alla costruzione di una comunità universitaria coesa, egualitaria e orientata alla valorizzazione equa di tutti gli individui.

BIBLIOGRAFIA

Armengol J. M. (2022) *Reescrituras de la masculinidad. Hombres y feminismo*, Madrid, Alianza Editorial.

Arriaga M. (2023) "Escritores en la historia de las ideas filóginas", *Ingenium*, 17, pp. 1-3.

Balboni P. E. (2014) *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Torino, Loescher-Bonacci.

Bartolotta S. et al. (2021) *Fundamentos de Educación lingüística y literaria italianas*, Madrid, Editorial UNED.

Benjamin W. (2023) *Il compito del traduttore* (edizione critica e traduzione di M. T. Costa), Milano-Udine, Mimesis.

Bertocchi D., Ravizza G. & Roviola L. (2016) *Metodi e strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano*, Napoli, Edises.

Bezerra P. (2012) "Translation as creation", *Estudos avançados*, 26(76), pp. 47-56.

Cappelli G. (2018) *L'umanesimo italiano da Petrarca a Valla*, Roma, Carocci.

Capuano A., Storace F. & Ventriglia L. (2018) *Apprendimento significativo. Utilizzo didattico delle mappe concettuali*, Torino, Lattes Editori.

Centro Regionale di Informazione delle Nazioni Unite (2015) “Agenda 2030 – Obiettivo 4: Assicurare un’istruzione di qualità, equa ed inclusiva, e promuovere opportunità di apprendimento per tutti (LLL)”, <https://unric.org/it/obiettivo-4> (consultato il 14/05/2025).

Cerrato D. (2023) “Verso un nuovo modello di mascolinità. Autori filogini dei primi secoli della *Querelle des femmes* in Italia”, in *La misoginia en la cultura y la sociedad*. Ed. di M. González de Sande *et al.*, Valencia, Tirant Lo Blanch, pp. 257-272.

Cerrato D. (ed.) (2024) *Innovar a través de la perspectiva de género. Propuestas y reflexiones en el aula*, Madrid, Dykinson.

Ciotti L. & Alberti V. V. (2019) *Per un nuovo umanesimo. Come ridare un ideale a italiani ed europei*, Milano, Solferino Libri.

Di Blasi V. (1737) *Apologia filosofico-storica in cui si mostra il sesso delle donne superiore a quello degl’uomini*, Catania, Simone Trento.

Diadori P. (ed.) (2015) *Insegnare italiano a stranieri*, Milano, Le Monnier.

Dolce L. (1545) *Dialogo della Institution delle donne secondo li tre stati, che cadono nella vita humana*, Vinegia, Appresso Gabriel Giolito De Ferrari.

Eco U. (1992) *Los límites de la interpretación* (traducción española de H. Lozano), Barcelona, Lumen.

Eco U. (2016 [2003]) *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*, Milano, Bompiani.

Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo (2010) “Información académica – Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas”, <https://fyl.uniovi.es/infoacademica/grados/lenguasmodernas> (consultato il 14/05/2025).

Frosini G. (dir.) (2020) *Storia dell’italiano. La lingua, i testi*, Roma, Salerno Editrice.

García Fernández J. *et al.* (ed.) (2022) *Misoginia y filoginia. Fuerzas discursivas simbólicas en la narrativa internacional*, Madrid, Dykinson.

Hernández González M. B. & Bartolotta S. (2022) “Introduzione a los escritores filólogos en la *Querelle des femmes* durante el Renacimiento italiano”, *Estudios Románicos*, 21, pp. 13-17.

Lando O. (1548) *Lettere di molte valorose donne*, Vinegia, Gabriel Giolito De Ferrari.

Leonelli S. (2011) “La *Pedagogia di genere* in Italia. Dall’uguaglianza alla complessificazione”, *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 6(1), pp. 1-15.

Libertà O. (1763 [1737]) *La morta viva*, Palermo, Francesco Valenza Impressore della SS. Crociata.

Loporcaro M. (2023 [2013]) *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Bari-Roma, Laterza.

Lubello S. (ed.) (2016) *Manuale di Linguistica Italiana*, Berlin-Boston, De Gruyter.

Macannuco A. (ed.) (2024) *De los márgenes al aula. Aplicaciones didácticas con perspectiva de género*, Madrid, Dykinson.

Maggiore M. (2020) “Il Trecento”, in *Storia dell’italiano. La lingua, i testi*. Dir. da G. Frosini, Roma, Salerno Editrice, pp. 133-162.

Marazzini C. (2002) *La lingua italiana. Profilo storico*, Bologna, Il Mulino.

Mascarell García M. (ed.) (2024) *Otras miradas. Desafiar al canon desde las aulas*, Madrid, Dykinson.

Men for Women (2020) “Autores – Voces masculinas en la Querella de las mujeres”, <https://menforwomen.es/es/autores/> (consultato il 14/05/2025).

Muñoz Maya N. (ed.) (2024) *Educación y didáctica. Hacia una ampliación del canon en las aulas*, Madrid, Dykinson.

Newmark P. (2010 [1992]) *Manual de traducción* (versión española de V. Moya), Madrid, Cátedra.

Ondelli S. (2020) *L’italiano delle traduzioni*, Roma, Carocci.

Ostinelli M. (ed.) (2015) *Didattica dell'italiano. Problemi e prospettive*, Locarno, Dipartimento Formazione e Apprendimento – SUPSI.

Paleario A. (1983 [1555]) *Dell'economia o vero del governo della casa* (a cura di S. Caponetto), Firenze, Leo S. Olschki.

Peppoloni, D. (2021) *Per una didattica digitale delle lingue. Istruzione per l'uso*, Milano, Mondadori Università.

Ruffino G. (ed.) (2013) *Lingue e culture in Sicilia* (2 voll.), Palermo, CSFLS-Regione Siciliana.

Saliceti F. (2020) “Il programma degli scambi Erasmus e l'internazionalizzazione degli atenei italiani”, in *Transferencia, transnacionalización y transformación de las políticas educativas (1945-2018)*. Ed. di M. González-Delgado, M. Ferraz Lorenzo & C. Machado-Trujillo, Salamanca, FahrenHouse, pp. 275-282.

Santipolo M. (2010) *Il testo letterario come modello linguistico nella didattica dell'italiano come lingua straniera*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Speroni S. (1740 [1542]) “Discorso del lattare i figliuoli dalle madri”, in *Opere di M. Sperone Speroni degli Alvarotti tratte da' mss. originali. Tomo secondo*. Venezia, Domenico Occhi, pp. 477-486.

Troncarelli D. & La Grassa M. (2018) *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, Il Mulino.

Trovato P. (2012) *Storia della lingua italiana. Il primo Cinquecento*, Padova, Libreriauniversitaria.it.

Potential and hallucinations of AI in ELT: Balancing innovation and scepticism with critical insight

LUISA LUPOLI

Università degli Studi di Napoli Federico II
luisa.lupoli@unina.it

ABSTRACT

As generative artificial intelligence (GenAI) increasingly permeates educational domains, English Language Teaching (ELT) is undergoing a profound transformation. Drawing on theoretical frameworks, reflective pedagogy, and recent classroom applications, this paper explores the dual nature of AI integration in ELT, presenting both its innovative potential and the challenges posed by AI-generated inaccuracies, or ‘hallucinations’. By examining contemporary AI-driven platforms, such as ChatGPT, Twee.ai, Natural Reader, Gemini, as well as image-generation tools like DeepAI, the article demonstrates their applicability to real-world classroom contexts, including writing support for Cambridge exam preparation, adaptive reading tasks, and multimodal resources for learners with special needs, with a primary focus on how AI can enhance engagement, personalisation, and accessibility in ELT. Simultaneously, it addresses the limitations of AI-generated content, such as inaccuracies, biases, and ethical concerns, emphasising the importance of pedagogical mediation and critical digital literacy, with a call for responsible AI integration and continuous professional development. Ultimately, it argues

that AI should serve as a complement – not a substitute – for human judgment, creativity, and contextual awareness in language education, where cultivating critical thinking among learners and educators is essential to balance innovation and enthusiasm with ethical responsibility.

KEYWORDS

Generative Artificial Intelligence (GenAI), English Language Teaching (ELT), Inclusivity, Learner autonomy, Critical digital literacy

1. INTRODUCTION

The rapid evolution of artificial intelligence (AI) and its integration into educational contexts worldwide have sparked a paradigm shift in how language is taught and learned, responding to learner input in dynamic, personalised ways and offering new possibilities for scaffolding, feedback, and learner agency (see Kundu & Bej 2025). Particularly in the context of ELT, where multilingualism and digital competence are strategic priorities (European Commission 2020), AI applications are reshaping pedagogical strategies, assessment methods, and learner engagement. Among the most prominent technologies leading this transformation is Generative Artificial Intelligence (GenAI), a suite of tools capable of *producing* human-like text, speech, and images, thus presenting promising opportunities to enhance learner engagement, personalise instruction, and automate feedback.

As AI technologies become more embedded in everyday educational practice, the discourse surrounding their pedagogical value has grown more complex. On one hand, the unprecedented access they offer to personalised learning, real-time feedback, and interactive learning experiences has introduced substantial opportunities. Tools such as OpenAI ChatGPT, Google Gemini, or Twee.ai demonstrate remarkable capabilities in supporting both receptive and productive language skills, allowing teachers to automate certain instructional tasks, create engaging content, and cater to diverse learner needs.

On the other hand, however, while the pedagogical possibilities are exciting, these tools are not without limitations, as this rapid evolution also introduces considerable risks and complex challenges. Issues such as misinformation, algorithmic bias, and the phenomenon commonly referred to as ‘hallucination’, where AI generates false or misleading content, pose significant concerns and raise critical questions about the reliability, accountability,

and educational integrity of AI-driven instruction. Moreover, the ease of access to these tools may inadvertently encourage passive learning, undermine critical engagement, and lead to a diminished role for human judgement, contextual nuance, and cultural sensitivity.

This article seeks to provide a balanced analysis of the role of AI in ELT, emphasising the need to temper innovation with scepticism. Through a synthesis of research, classroom observation, and reflective analysis, it explores both the pedagogical potential and the limitations of AI tools by highlighting best practices while acknowledging ethical and practical risks. Central to the argument is the assertion that critical thinking must remain at the heart of any AI-assisted educational approach, meaningfully supporting language learning without compromising its human-centred foundations.

2. AI IN CONTEMPORARY ELT: A LITERATURE REVIEW

The integration of artificial intelligence into English Language Teaching (ELT) has evolved in tandem with broader developments in educational technology. Understanding its role today requires a look at its historical foundations, the current pedagogical landscape, recent GenAI advances, and the theoretical frameworks that inform its educational use.

2.1 HISTORICAL BACKGROUND OF AI IN EDUCATION

The application of AI in education is not entirely new. It dates back to the 1960s with early work on intelligent tutoring systems (ITS), such as SCHOLAR and PLATO, which sought to simulate human tutors by adapting feedback to student input (Carbonell 1970). These systems, though relatively basic in comparison to today's technologies, laid the groundwork for individualised learning through computational models.

During the 1980s and 1990s, AI remained largely confined to experimental environments due to limitations in processing power and natural language understanding, until the advent of machine learning and more sophisticated algorithms in the early 2000s paved the way for more robust educational tools, especially in adaptive learning platforms and automated grading systems (Luckin et al. 2016).

However, in language education specifically, AI applications were traditionally limited to grammar-checking and speech recognition. It was the rise of natural language processing (NLP)-based tools in the 2010s – see, for ex-

ample, Duolingo's adaptive exercises or Grammarly's context-aware suggestions, that marked a significant shift towards more 'intelligent', responsive systems that could support learners in dynamic ways.

2. CURRENT STATE OF ELT AND EDUCATIONAL TECHNOLOGY

The realm of ELT has increasingly embraced technology to meet the needs of diverse classrooms and cross-border education initiatives. Digital learning environments, virtual exchange programmes, and mobile learning apps are now commonplace in many educational systems.

In the European context, for instance, according to the Eurydice Report (European Commission 2022) over 70% of language teachers regularly use some form of digital tool to support instruction, whether for grammar drills, listening tasks, or formative assessment purposes.

Despite this integration, the gap between pedagogical promise and actual implementation remains wide, as many ELT practitioners face challenges in integrating technology meaningfully due to limited training, infrastructural disparities, or a lack of alignment with curricular goals (Kessler & Hubbard 2017). The push towards digital transformation – accelerated by the COVID-19 pandemic – has made it more urgent than ever to evaluate not only the availability of technology, but also its pedagogical value and critical implications.

2.3 RECENT DEVELOPMENTS IN GENERATIVE AI

While AI-driven language learning tools have existed since the early 2000s (see Han 2020), recent years have seen a proliferation of GenAI tools designed to support learners' acquisition of English as a second or foreign language.

Large language models (LLMs) such as OpenAI ChatGPT and Google Gemini represent a significant leap in NLP capabilities as they can produce human-like text outputs, correct grammar, suggest vocabulary alternatives, provide feedback on writing quality, and offer conversational interfaces that simulate real dialogue, allowing learners to practise English in realistic contexts. Studies have shown that these tools enhance speaking confidence (Du & Daniel 2024) and writing fluency (Marzuki 2023), while also transforming how teachers approach content creation, learner feedback, and individualised instruction, with a notable shift in the ability to provide immediate, context-aware feedback at scale – a task that once required considerable time and effort.

In this context, educators are experimenting with AI-enhanced lessons that adapt to student needs in real time, with these tools serving as virtual tutors and enabling learners to engage in extended written and spoken interactions aimed at improving fluency and accuracy (Godwin-Jones 2022). Similarly, platforms like Twee.ai use NLP to generate context-sensitive quizzes, lesson plans, and learning materials, thus reducing the teacher's administrative burden and allowing for more differentiated instruction, not to mention the support they offer to differentiated learning (Chen et al. 2022).

Beyond text generation, AI-powered multimodal tools are also being implemented into ELT. Platforms like Natural Reader offer sophisticated text-to-speech (TTS) capabilities, enabling learners to hear written texts read aloud in natural, human-like voices by providing audio outputs with varied accents and adjustable playback speeds, which can be particularly beneficial for receptive language development, e.g. pronunciation and listening skills, as observed by Bione et al. (2017) in a study carried out on the evaluation of TTS as a pedagogical tool. In addition, image generators such as DALL-E or DeepAI are designed to create visual stimuli for storytelling, creative writing, and most importantly vocabulary acquisition (Wang et al. 2024), thus aiding learners with strong visual learning preferences.

In inclusive and diverse classroom settings, these technologies are also beneficial to support learners with disabilities or specific learning needs. Text-to-speech, real-time captioning, and adaptive learning systems have shown promise in improving accessibility (Holmes et al. 2019), also aligning with the broader goals of the European Commission Digital Education Action Plan (2020), which encourages the use of emerging technologies to foster equity and inclusion in education.

These developments have begun to alter the traditional teacher-student dynamic, as AI tools increasingly perform instructional and evaluative roles, while the teacher's function is shifting towards that of a facilitator or orchestrator of learning experiences (Popenici & Kerr 2017), which is particularly salient given the constant need to balance standardised language instruction with individualised support – a gap that AI can help bridge through careful pedagogical framing and equitable and effective use.

However, despite their many potential benefits, AI tools are to be accompanied by a healthy dose of criticism (for a broader investigation on the subject, see Wach et al. 2023). One of the primary concerns raised in the literature is the issue of AI-generated misinformation – often referred to as 'hallucinations', which can range from minor factual inaccuracies to more serious misrepresentation of cultural or linguistic norms. Such outputs can

be confusing or misleading for language learners, especially if they are not trained to critically evaluate digital content.

Another recurring concern is bias. Studies have shown that LLMs can inadvertently reproduce cultural, racial, or gender biases present in their training data (Blodgett et al. 2020) which, particularly in the context of a language classroom, raises ethical questions about the kind of content learners are exposed to and the values implicitly conveyed through AI-generated materials.

Additionally, the lack of transparency in how many AI tools operate has led scholars to call for increased digital literacy among both teachers and students. As Selwyn (2019) argues, educators must be equipped not only to use AI but also to interrogate its assumptions, limitations, and socio-political implications, especially in an era where digital literacy is increasingly recognised as a core educational competence.

2.4 THEORETICAL FRAMEWORKS INFORMING AI INTEGRATION IN ELT

A critical understanding of AI's role in ELT benefits from established educational theories and contemporary insights into digital pedagogy. Constructivist learning theory, rooted in the seminal work of Piaget (1952) and Vygotsky (1978), emphasises active, learner-centred knowledge construction, a framework with which AI tools that foster interaction, feedback, and discovery align well – particularly when technology encourages learners to engage with language through exploration rather than rote memorisation (Jonassen 1991).

Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development (ZPD) is also particularly relevant in the context of AI tutors and support systems. AI can serve as a scaffold, offering assistance that allows learners to complete tasks slightly beyond their independent ability – a scaffolding that is temporary and strategic as its ultimate goal is to foster learner autonomy.

Another key model is the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework (Mishra & Koehler 2006), which outlines the interplay between technology, pedagogy, and content knowledge. According to this framework, effective integration of AI in ELT requires teachers to understand not only how the tools function, but also how they intersect with pedagogical strategies and language content. For instance, using ChatGPT to facilitate a collaborative writing task demands more than technical know-how, as it also involves understanding how to structure the activity, guide learner interaction, and critically evaluate AI-generated output.

Complementing these foundational theories, Pegrum et al. (2022) highlight the importance of teacher mediation in digital learning environments,

arguing that the effective integration of technologies requires educators to balance innovative possibilities with ethical considerations and pedagogical intent. Their work underscores the vital role of teachers in guiding learners through the complexities of machine-generated content and fostering critical digital literacies.

Together, these theoretical lenses help ensure that AI in ELT is not employed merely for novelty or convenience, but rather as a deliberate, evidence-based pedagogical approach. By grounding AI applications in constructivist principles, educators can prioritise learner engagement, critical thinking, and personalised support, fostering deeper language acquisition and avoiding the pitfalls of passive consumption or overreliance on technology, thus ensuring that AI serves to complement – not replace – the essential human elements of teaching and learning.

3. METHODOLOGY AND ANALYTICAL APPROACH: A PRACTITIONER'S PERSPECTIVE IN ITALIAN HIGHER EDUCATION

This section presents a practitioner-oriented account of how artificial intelligence has been integrated into my English as a second language teaching practice within the context of an Italian university. The analysis draws on first-hand classroom experience, particularly in preparing students for the Cambridge C1 Advanced examination as well as supporting those undertaking English curricular exams at either intermediate or upper-intermediate levels (CEFR B1-B2). Rather than presenting empirical data, the approach is reflective as I offer structured insights into the pedagogical use of generative AI tools, informed by critical pedagogy and practical experimentation with AI tools. The focus is on practical integration, learner response, and ethical awareness, particularly around individualised feedback and inclusive pedagogy. This practitioner-oriented methodology seeks to offer grounded, real-world illustrations of the role of AI in contemporary ELT, with the aim of highlighting how these tools can enhance, rather than replace, principled language teaching when guided by theory, reflection, and critical evaluation.

3.1 MODELLING ACADEMIC WRITING WITH CHATGPT

In preparing my advanced learners (CEFR C1) for an academic writing module, I used ChatGPT to co-construct a model argumentative essay in response to a sample prompt on the following topic: “Should governments regulate

social media to protect public mental health?”. I prompted the tool to write a 250-word academic essay adhering closely to the four standardised assessment criteria: content, communicative achievement, organisation, and language.

Having reviewed and lightly edited the generated output, I used it as a comparative model for a peer analysis activity: after completing a gist task on the model text – submitted with blanks in place of linking devices – students were asked to reflect on the types of cohesive devices they could use. They then compared their ideas with the linking words/phrases and discourse markers found in the original model text, and evaluated them using the Cambridge rubric we had previously studied, focusing on strengths in coherence and cohesion. This proved highly effective as it helped learners internalise formal writing features through clear modelling, and it prompted deeper engagement with the criteria, with many students expressing surprise at the fluency and accuracy of the text. Nevertheless, in spite of the initial enthusiasm, this also became a springboard for discussing both the strengths of AI-generated content and its potential shortcomings, such as overgeneralisation and lack of nuanced argumentation. The fluent but slightly mechanical tone of the model text helped them distinguish more clearly what constitutes ‘natural’ vs. ‘artificial’, and the activity raised critical awareness of how such tools could be useful for modelling – but not replacing – authentic, original student writing.

3.2 LEARNER-AUTONOMY AND FEEDBACK WITH CHATGPT

Beyond modelling, I encouraged C1 students to use ChatGPT to request feedback on their own essays. One student, preparing for the Writing Part 1 exam task, submitted their own writing piece to the chatbot and asked for feedback in line with the Cambridge assessment criteria, using the following prompt that I had suggested: “You are an assessor for an exam at advanced level. Please provide detailed feedback on this writing task, focusing on content, communicative achievement, organisation, and language, as per Cambridge assessment criteria”. As a result, the AI provided structured comments on language accuracy and complexity, content and relevance, organisation, tone, and register, which we then analysed together in class, evaluating both the correctness and relevance of the AI-generated feedback.

This prompted a reflective discussion: to what extent was the feedback valid? Where did it overreach or misunderstand the task? I found this experience particularly valuable not only for encouraging learner autonomy but also for building critical digital literacy. It shifted the conversation from “Is this tool accurate?” to “How do we assess and refine the feedback we receive?”, which

I value as a fundamental skill in today's AI-influenced learning environment. The most pedagogically significant outcome was the way students developed *feedback literacy*, that is, the ability to interpret and critique formative input, whether human or machine-generated. As an added benefit, for learners with processing difficulties, such as dyslexia, this AI support provided immediate, digestible guidance that complemented my own feedback and allowed for paced, private reflection outside the classroom.

3.3 FLEXIBLE LESSON DESIGN WITH TWEE.AI

Twee.ai has become a cornerstone of my lesson planning, particularly for learners preparing for English curricular exams at intermediate and upper-intermediate levels. I use the platform weekly to generate targeted vocabulary quizzes, cloze texts, reading comprehension tasks on a wide range of topics, discussion questions, or even creating writing prompts. For instance, during a unit on environmental issues, I used Twee.ai to generate a list of open-ended questions for a fishbowl discussion, a cloze exercise using target vocabulary, and a role-play scenario between a policymaker and a climate activist. The platform allowed me to select CEFR level, task type, and even include distractors for more advanced students. Needless to say, review and adaption of the output are always needed before using it in class, particularly to ensure cultural appropriateness and alignment with learning outcomes. An example of this is the approach adopted in most of the AI-generated reading tasks, which I have observed frequently tend to focus primarily on reading for gist subskills (e.g. understanding the main message or overall tone), while almost entirely neglecting other essential competencies, such as detailed comprehension or making inferences.

Apart from inevitable critical considerations and consequent adaptation, the undeniable strength of the platform lies in its wide range of formats, as well as the flexibility that Twee.ai offers, significantly reducing my preparation time while allowing me to easily *differentiate* tasks more meaningfully than static worksheets from textbooks. As a teacher, this enables me to address the needs of students who require either extra challenge or simplified support – something particularly valuable in university curricular classes that often combine diverse levels of language proficiency.

3.4 ENHANCING PRONUNCIATION AND LISTENING SKILLS WITH NATURAL READER

To support pronunciation and listening comprehension in both my intermediate and advanced classes, I have incorporated Natural Reader, an advanced TTS tool that enables the conversion of written texts into natural-sounding audio, with a choice of voices varying in accent, gender, and tone.

This feature offers several pedagogical advantages. Firstly, it provides students with ready-made listening materials that are free from copyright restrictions, a significant concern in university settings, where sourcing authentic audio can be legally and logistically complex. Instead of relying solely on pre-recorded, often limited or culturally specific materials, Natural Reader allows me to generate customised audio that matches course content, students' proficiency levels, and thematic units.

Secondly, the diversity of voices helps address learner preferences and exposure to varied accents and intonations, which helps students develop flexible listening skills that are critical for real-world comprehension.

Moreover, the ability to control playback speed and segment audio into smaller chunks enhances accessibility, especially for students with special needs such as auditory processing difficulties or dyslexia, thus supporting differentiated learning by allowing learners to repeatedly listen at their own pace, as well as strengthening phonological awareness and pronunciation accuracy.

In my teaching practice, for example, I assign texts related to course topics, such as excerpts from academic essays or adapted news articles, and provide the corresponding Natural Reader audio files for out-of-class listening or pronunciation drills. The high-quality, clear pronunciation of the tool acts as an accessible model, and students can record themselves repeating phrases to compare intonation and rhythm. Feedback sessions then integrate this self-monitoring with teacher guidance.

Natural Reader thus exemplifies how AI can supplement traditional listening materials, offering flexibility, legal safety, and inclusivity. Its integration aligns with the objective of empowering learners to engage autonomously with spoken English, enhancing both receptive and productive language skills.

3.5 HUMAN-MACHINE DIALOGUES WITH GOOGLE GEMINI

In my English language classroom, I have incorporated Gemini as a tool to foster spoken interaction, critical thinking, and lexical development, acknowledging its potential to simulate meaningful dialogue around complex

topics – which makes it particularly effective for speaking practice in academic contexts.

One example involved a discussion task as part of a B2-level unit on technology and society – an engaging topic that allowed learners to explore abstract ideas while practising useful language for expressing opinions as well as discourse markers. To encourage spoken fluency, which remains a subsidiary aim even in lessons not explicitly focused on speaking, I invited learners to use Google Gemini and simulate a real-time conversation about the role of humans in a world increasingly shaped by robotics and automation. Students were prompted to ask the AI: “What is the future of human employment in an age of robots and intelligent machines?” and to record or summarise the responses provided by Gemini in order to prepare their own counterpoints, which they used in a structured in-class debate. Moreover, Gemini’s multimodal capabilities allowed students to engage not only with text but also, when relevant, with related images or links to background sources, further enriching their critical engagement.

During follow-up class discussions, students reflected on the stylistic tone and argumentative strategies of Gemini. Some found it useful as a starting point for engaging with a contemporary topic, expressing their own ideas, and developing speaking skills, especially when rehearsing presentations or debates, while others noted its limitations, for instance its repetitiveness, excessive optimism, or tendency to avoid controversy and use vague generalisations.

From my perspective as a teacher, the platform proved particularly effective in promoting autonomous exploration, as students were able to explore ideas, clarify vocabulary, and refine their arguments in preparation for in-class presentations and debates, thus supporting both language development and the cultivation of soft skills such as digital communication, reflection, and audience awareness. Additionally, without displacing student agency or peer interaction, even the criticism became in itself a teachable moment on the importance of critical thinking when engaging with generative tools.

3.6 VISUAL SCAFFOLDING AND CREATIVE TASKS WITH DEEPAI

To support vocabulary development and stimulate visual thinking in language learning, I have also integrated DeepAI, an image-generation tool that creates visuals from text prompts. I found this especially effective for learners in mixed-ability groups, where visual input can serve as a powerful scaffold for those who may struggle with abstract or decontextualised vocabulary.

In one unit focused on describing places and environments, I asked students to input descriptive prompts such as “a foggy medieval village in the mountains” or “a vibrant urban square during a summer festival” into DeepAI. The generated images were then used in class for speaking activities, including paired dialogues and descriptive writing tasks, which not only sparked creativity but also encouraged learners to produce more specific and varied lexical choices, as they had a clear visual anchor.

Beyond vocabulary enrichment, DeepAI has also shown potential in supporting inclusive practice. Abstract concepts can be particularly challenging for some learners, especially those with different cognitive processing profiles. For example, although learning difficulties or special educational needs are not always disclosed in university contexts, in one instance a student voluntarily revealed visual-spatial processing difficulties, sharing that AI-generated visuals helped them retain new lexical items more effectively than text-only materials. Furthermore, image prompts helped reduce cognitive load and anxiety, offering lower-pressure entry points into speaking tasks, especially for those who were less confident in spontaneous language production. The visual stimuli provided structure and direction, allowing learners to anchor their responses in concrete imagery and activate relevant vocabulary in a more supported, imaginative way.

Another application was in a creative writing module, where students used DeepAI to visualise narrative settings or characters they were planning to write about. This decision was grounded in the pedagogical goal of fostering integrated skills development, encouraging students to engage in ideation and lexical exploration before committing to extended written production. One student, for example, used the prompt “a futuristic city at night with glowing towers and flying cars” as the inspiration for a science fiction short story, using the AI tool to support the use of descriptive language, genre conventions, and cohesive narrative structures. These tasks helped bridge the gap between visual literacy and language production, reinforcing both learner agency and the creative use of language in context.

The key pedagogical value of DeepAI lies not only in its capacity to generate engaging imagery but also in the fact that the images are original and free from traditional copyright concerns – which is particularly important in a university context, where the legal use of visuals in course materials must be carefully managed. Used critically and creatively, DeepAI has proven to be a meaningful addition to my toolkit, supporting both receptive and productive skills while enabling differentiation and learner-centred engagement.

To address the range of receptive skills (i.e. reading and listening) in my curricular English classes, I experimented with Diffit to create differentiated lesson materials from a Ted Talk video on how great leaders inspire action¹. I input the video link into Diffit, which then generated a summary text at three CEFR-aligned levels (B1, B2, and C1), along with vocabulary glossaries, comprehension questions, and short-answer prompts. This allowed me to assign different versions of the same content to learners based on their individual proficiency and confidence in either reading or listening, without sacrificing topic cohesion.

The feature I found particularly useful was the ability to instantly produce discussion questions and vocabulary exercises embedded in the content, allowing for an inclusive, learner-centred approach in a mixed-ability classroom – which is often a pedagogical challenge in language education. Students working at different proficiency levels could engage with the same topic using texts tailored to their needs, enabling whole-class discussions without excluding less confident readers or listeners, while the built-in glossary feature proved particularly valuable in addressing the needs of lower-achieving students, who often benefit from embedded vocabulary scaffolding and multi-modal input. The efficiency of this tool facilitated more targeted use of lesson time, creating space for more focused interaction and reflection rather than pre-teaching or clarification.

4. A PRACTITIONER'S PERSPECTIVE: CHALLENGES AND ETHICAL CONSIDERATIONS

While the pedagogical benefits of AI tools are increasingly recognised, integrating them into English language teaching also entails inevitable complications, as observed by Godwin-Jones (2024) who, through the balanced perspective he offers on the 'hype and hope' surrounding AI in language education, cautions against overreliance on AI-generated content due to risks such as inaccuracies, hallucinations, and ethical issues, as well as highlighting the importance of critical teacher mediation to navigate these challenges and uphold educational integrity when integrating AI tools.

Through classroom-based examples, this section outlines the challenges that I have encountered as a university-based language practitioner, with the aim of reinforcing the importance of reflective, responsible use of AI in ELT.

1 https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action?language=en

4.1 INACCURACIES IN AI-GENERATED CONTENT

One of the most immediate and recurring issues with generative AI tools is factual or linguistic inaccuracy. In my experience, tools like Twee.ai and ChatGPT can occasionally generate error-prone multiple-choice items, especially when based on cloze texts.

In one instance, I used Twee.ai to generate a vocabulary gap-fill exam task for my B2 students, which required choosing one correct word out of four options to complete each sentence. Upon close review, I noticed that in two of the four items, more than one option could reasonably fit the sentence, depending on context or slight shifts in meaning. Below is an example of one of the AI-generated items, in which more than one choice were contextually appropriate, though the AI marked only *decline* as correct:

He decided to _____ the invitation after thinking it over carefully.

- a) decline
- b) refuse
- c) ignore
- d) cancel

Similarly, another gap-fill exam task based on a cloze text about urban planning – both generated by ChatGPT – resulted in the following ambiguity, which shows how both options a) and c) below were correct, with c) also being to a certain extent possible:

In cities around the world, urban, territorial, landscape, and environmental planning are becoming increasingly crucial (1) _____ populations rise and green spaces shrink.

- a) since
- b) as
- c) while
- d) due

Such inaccuracies, if unchecked, risk undermining learner trust and assessment validity, which highlights the necessity of teacher oversight when deploying AI-generated materials, using them as a base rather than a finished product. Additionally, they can serve as a starting point for integrating a

metacognitive element into activities by asking students to critique the tasks themselves, thereby promoting critical thinking alongside language skills.

4.2 BIAS AND CULTURAL LIMITATIONS

Another challenge concerns bias and cultural framing in AI-generated content. When generating reading prompts or discussion questions with tools like ChatGPT or Diffit, I have noticed a strong tendency towards Western-dominant narratives and examples – particularly American educational or sociocultural contexts.

In one case, while preparing a reading text about educational systems using Diffit, the platform generated an article focusing exclusively on U.S. school structures and lexis, which may have caused confusion for my B1 students who – as native Italians – lacked the background knowledge to relate to terms such as ‘sophomore’ or ‘GPA’. Although such texts can be pedagogically useful as comparative material, their use requires adaptation and contextualisation, for example by shifting the focus towards deducing meaning skills to elicit specific vocabulary learning.

In another example, while demonstrating to the whole-class how to use ChatGPT to generate arguments for a debate on gender roles, the examples provided by the AI skewed towards stereotypical framings, presenting only traditional binary perspectives and failing to reflect broader, intersectional situations. This lack of inclusivity led to a productive class conversation about representation in algorithmic outputs, thus serving as a gateway to discussing digital literacy and AI limitations in light of an inclusive and open-minded approach, encouraging learners to interrogate the cultural assumptions behind what may appear to be ‘neutral’ sources.

4.3 ETHICAL AMBIGUITIES AND LEARNER DEPENDENCE

AI also raises ethical concerns around authorship, learner dependence, and data use. One ethical grey area I encountered involved students submitting AI-generated work without disclosure. In one of the writing modules for my students preparing for the C1 Advanced exam, a learner turned in an exceptionally fluent review. When prompted with simple questions, the student admitted to having used ChatGPT for the first draft, which initiated an open discussion about academic integrity and compelled me to revise my course policy to explicitly address AI-assisted writing.

Instead of banning its use outright, I chose to incorporate AI use transparently. For example, students may use ChatGPT for brainstorming or drafting, provided they clearly document how they used the tool, adopting an approach that fosters responsible engagement and helps learners understand the boundary between support and substitution – a distinction that I believe is vital in higher education.

Moreover, the temptation to offload critical thinking to AI models is quite tangible. In one lesson on preparing arguments for speaking exams, several students returned nearly identical ideas they had sourced from Google Gemini. While the content was linguistically appropriate, it lacked depth, personal engagement, and originality. I responded by adding reflective prompts such as “Do you agree with this point? Why/ Why not?”, to re-centre the learner’s voice in the task.

Finally, there are pressing concerns about data security and privacy. Although platforms like ChatGPT now offer data controls, many free tools do not provide adequate transparency regarding how student inputs are stored or used. In classroom practice, I advise students to avoid entering personal data or identifiable details and ensure that all AI use complies with institutional digital policies and GDPR regulations (European Data Protection Board 2021).

5. CONCLUSION AND FUTURE DIRECTIONS

This article has explored the evolving role of generative artificial intelligence in English Language Teaching through the lens of a practitioner perspective rooted in the context of an Italian university. Drawing on classroom-based applications of tools such as ChatGPT, Twee.ai, Diffit, Natural Reader, DeepAI, and Google Gemini, it has offered both practical strategies and critical reflections on how AI can be used to support a range of pedagogical aims, from scaffolding writing and reading to enhancing listening skills and promoting inclusivity. Such technologies, when used critically and with pedagogical intent, have been shown to enrich learner engagement and autonomy, personalise feedback, and enable more differentiated and accessible learning environments.

However, the integration of AI into ELT also introduces new risks, including inaccuracies in generated content, underlying cultural or linguistic biases, ethical concerns related to authorship and transparency, and the danger of learner over-reliance. The examples provided have highlighted the importance of careful mediation, teacher oversight, and critical digital literacy – not only among educators, but also among students. As AI becomes more embed-

ded in educational technologies, it is crucial that language teachers position these tools not as authoritative sources, but as support systems that require human judgment, contextual knowledge, and ethical awareness.

Looking to the future, several key directions emerge for ELT practitioners and researchers. First of all, there appears to be an urgent need for language curricula to incorporate AI literacy, not merely as an external supplement but as a core component of digital and communicative competence. Language learners, especially in higher education, should be equipped with the ability to use AI tools responsibly and reflectively.

In addition, it is advisable that teacher professional development evolves to include a deeper understanding of AI tools, in terms of both technical knowledge and ethical frameworks, raising awareness of limitations and adopting strategies to address them and to adapt AI-generated content for specific learner groups. Training should also foreground the cultural specificity and potential biases of AI outputs, especially when teaching in contexts that encompass linguistic and sociocultural diversity. Moreover, while AI tools hold promise for more inclusive pedagogy – particularly through customisable, multimodal resources that may benefit students with special educational needs or diverse cognitive styles – what remains essential is further exploration into how such tools can be effectively tailored to support individual learner needs. The focus should now shift from potential to practical implementation, ensuring that AI addresses not only accessibility but also meaningful, personalised engagement.

Furthermore, the ethical and institutional implications of AI in education cannot be overlooked. As students increasingly use AI tools to support coursework, academic settings should develop clear, transparent policies regarding authorship, originality, fairness, and permissible use. Educators are increasingly expected to strike a balance between ensuring academic integrity and embracing the pedagogical opportunities that AI provides.

Finally, more practitioner-based and collaborative research will be essential in monitoring the long-term impact of AI tools in real-world classrooms. As technologies evolve rapidly, it is only through sustained reflection, sharing of practices, and context-sensitive enquiry that educators can refine the use of AI over time to align with learning goals and ethical standards.

Ultimately, AI presents both challenges and opportunities for English language education, and its role is neither neutral nor predetermined. The task before educators is not to passively adopt or reject these tools, but to engage with them critically, leveraging their benefits while remaining attentive to their limitations. When grounded in ethical awareness, pedagogical soundness, and contextual relevance, AI can serve not as a substitute for teach-

ing, but as an enhancement to it, supporting learners' development in ways that are inclusive, adaptive, and intellectually engaging, always in service of meaningful life-long learning.

BIBLIOGRAPHY

Bione T., Grimshaw J. & Cardoso W. (2017) "An evaluation of TTS as a pedagogical tool for pronunciation instruction: The 'foreign' language context", *Research-publishing.net*.

Blodgett S. L., Barocas S., Daumé III H. & Wallach H. (2020) "Language (technology) is power: A critical survey of 'bias' in NLP", *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, pp. 5454–5476.

Carbonell J. R. (1970) "AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction", *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, 11(4), pp. 190–202.

Chen X., Zou D., Xie H., Cheng G. & Liu C. (2022) "Two decades of Artificial Intelligence in education: Contributors, collaborations, research topics, challenges, and future directions", *Educational Technology & Society*, 25(1), pp. 28–47.

Du J. & Daniel B. K. (2024) "Transforming language education: A systematic review of AI-powered chatbots for English as a foreign language speaking practice", *Computers and education. Artificial intelligence*, 6, 100230.

European Commission (2020) *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>. Accessed 21/05/2025.

European Commission (2022) *Eurydice report: Digital education at school in Europe*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/digital-education-school-europe>, Accessed 27/05/2025.

European Data Protection Board (2021) *Guidelines 05/2020 on consent under Regulation 2016/679*. https://www.edpb.europa.eu/our-work-tools/our-documents/guidelines/guidelines-052020-consent-under-regulation-2016679_en. Accessed 30/04/2025.

Godwin-Jones R. (2022) “Chatbots in language learning: AI systems on the rise, *Intelligent CALL, granular systems, and learner data: short papers from EUROCALL 2022*, pp. 124-128.

Godwin-Jones R. (2024) “Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI”, *Language Learning & Technology*, 28(2), pp. 4–31.

Han Y. (2020) “Connecting the past to the future of computer-assisted language learning: Theory, practice, and research”, *Issues and trends in learning technologies*, 8(1).

Holmes W., Bialik M. & Fadel C. (2019) *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*, Boston, MA, Center for Curriculum Redesign.

Jonassen D. H. (1991) “Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?”, *Educational Technology Research and Development*, 39(3), pp. 5–14.

Kessler G. & Hubbard P. (2017) “Language teacher education and technology”, *The handbook of technology and second language teaching and learning*, pp. 278-292.

Kundu A. & Bej, T. (2025) “Transforming EFL teaching with AI: A systematic review of empirical studies”, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, pp. 1-34.

Luckin R., Holmes W., Griffiths M. & Forcier, L. B. (2016) *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. London, UCL Knowledge Lab.

Marzuki, Widiati U., Rusdin D., Darwin & Indrawati I. (2023) “The impact of AI writing tools on the content and organization of students’ writing: EFL teachers’ perspective”, *Cogent Education*, 10(2), 2236469.

Mishra P. & Koehler M. J. (2006) “Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge”, *Teachers College Record*, 108(6), pp. 1017–1054.

Pegrum M., Hockly N. & Dudeney G. (2022) *Digital literacies*, 2nd edition, London, Routledge.

Piaget J. (1952) *The origins of intelligence in children*, New York, International Universities Press.

Popenici S. A. D. & Kerr S. (2017) “Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education”, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), pp. 1–13.

Selwyn N. (2019) *Should robots replace teachers? AI and the future of education*, Cambridge, Polity Press.

Sinek, S. (2009) ‘How great leaders inspire action’, *TED*, September. <https://tinyurl.com/3s5eftzk>. Accessed 11/11/2024.

Vygotsky L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Massachusetts, Harvard University Press.

Wach K., Duong C. D., Ejdys J., Kazlauskaitė R., Korzynski P., Mazurek G., Paliszkiewicz J. & Ziemba E. (2023) “The dark side of generative artificial intelligence: A critical analysis of controversies and risks of ChatGPT”, *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 11(2), pp. 7-30.

Wang Y., Wu J., Chen F., Wang Z., Li J. & Wang L. (2024) “Empirical assessment of AI-powered tools for vocabulary acquisition in EFL instruction”, *IEEE Access*, 12.

Using Pecha Kucha presentations to improve students' English public speaking anxiety levels at the University of Trieste

KAREN PERCIVAL

Università degli Studi di Trieste
karen.percival@units.it

KATRINA ANN READ

Università degli Studi di Trieste
katrinaann.read@units.it

ABSTRACT

This paper is based on research carried out to explore whether preparation for giving a Pecha Kucha presentation would lower English language students' foreign language classroom anxiety. A small sample of 41 English language students from the University of Trieste completed a 32-item foreign language anxiety (FLA) self-evaluation questionnaire at the start of their language course and 27 completed the questionnaire again prior to being assessed on the basis of a Pecha Kucha presentation. Students answered the questions using a 5-point Likert scale. The results of the two questionnaires and observation of the presentations indicate that 67% of students reported an increase in levels of FLA prior to assessment. No correlation was observed between self-reported FLA levels and the test scores which assessed language retrieval and fluency skills. Reports of lower levels of FLA observed as students delivered their presentations indicated that students' self-perceived FLA levels did not necessarily tally with those observed by assessors.

KEYWORDS

Pecha Kucha, Foreign Language Anxiety, oral communication

1. INTRODUCTION

Foreign language acquisition involves the development of four distinct skills, reading, writing, speaking and listening. Two of these skills, reading and listening, are classified as passive skills, where the primary cognitive task consists in understanding another person's utterances or written word. In contrast, speaking and writing are considered active skills as they entail the production of original spoken or written language to communicate one's ideas. All four skills are equally important for a well-rounded knowledge of a language, consequently the methodologies and strategies employed in higher education must be designed to support foreign language learners in mastering each skill to a similar level of proficiency.

Nevertheless, of these four skills, fluency in speaking is the competence on which an overall level of language ability is often judged. Many learners of English as a second or foreign language consider their main goal to be the development of their speaking skills and often assess the quality of the language education they receive based on their perception of how much their spoken language has improved as a result of said education (Richards 2008: 16). Indeed, anecdotal evidence suggests that during needs analyses conducted at the outset of foreign language courses, numerous learners identify oral communication as the area in which they are most in need of improvement. This is confirmed by Richards in his book co-edited with Renandya (2002), where they state that proficiency in speaking is the main goal of many English language learners worldwide.

Oral communication has been classified by Richards (2008: 19) in three different categories: "talk as interaction", "talk as transaction" and "talk as performance." Each of these speech activities is quite distinct in terms of form and function and requires different teaching approaches. Talk as interaction, according to Richards, primarily refers to conversation and has a predominantly social function, with an emphasis on establishing and maintaining the personal connection between the individuals rather than on the content of the message itself. Talk as transaction, on the other hand, focuses on the message itself and clarity and accuracy are of the utmost importance. Examples of talk as transaction include giving instructions, making a purchase, asking for directions and ordering food from a menu. The third category of oral communication is talk as performance, which encompasses public speaking, giving a presentation, and making a speech.

Giving presentations, and public speaking in general, is a highly desirable skill in many working environments, including academia, science, medicine, business and marketing, therefore effective training in public speaking may

boost learners' future employability and their path to a successful and fulfilling career (Carlton 2021). One of the methods widely adopted in language courses in higher and secondary education to encourage oral communication in this category, is the use of oral presentations (Liao et al. 2020) most commonly in the form of a traditional slide-supported presentation. According to the authors, besides boosting learners' confidence in their oral production and simultaneously reinforcing their research skills and the way they present their data, a traditional presentation allows language learners to deliver an effective EFL oral presentation, and they highlight the benefits of a flexible time limit and the freedom presenters have regarding how much written language can be displayed on each slide. Nevertheless, one of the drawbacks to this format in the EFL classroom is the widespread use of text-heavy slides which language learners, in particular, tend to read from directly, thus defeating the purpose of using the presentation format as a tool for enhancing independent oral communication performance. As an active language skill, not only is independent oral communication the most highly sought-after skill, but it is also, unfortunately, commonly recognised as one of the most challenging language competences to acquire (Tamayo et al. 2023). One reason the goal of achieving spoken fluency often appears so daunting to language learners is due to foreign language anxiety (FLA), a form of anxiety which many experience as they strive to develop and improve their speaking skills. It is a critical psychological factor affecting language learners' experiences and performance (Xiwei 2023), which is mainly triggered by language learners' apprehension of receiving a poor assessment, a fear which is heightened in those who feel particularly ill-at-ease and sensitive to being judged negatively by their fellow learners and/or teachers. This fear can be facilitative or debilitating (Scovel 1978). Facilitative anxiety spurs language learners into improving their performance as they see the stressor as a challenge, whereas learners suffering from debilitating anxiety view the stressor as a threat, leading to avoidance behaviours (Sissons 2024). This perceived threat results in learners consciously or subconsciously shunning opportunities for interactions involving the spoken language. Consequently, as suggested by Xiwei (2023), they may limit their exposure to beneficial oral practice and the inherent opportunities to further their goal of improving their spoken fluency, rather than embracing these opportunities. Foreign language anxiety may also explain the aforementioned text-heavy slides frequently used by language learners, who possibly use them as a coping mechanism or prop to lean on during their presentation, thereby bolstering their confidence in their attempt to overcome this anxiety.

One presentation format used widely for teaching purposes (Wright 2021, Toyoda 2014, Harvard University) is Pecha Kucha (PK), a fast-paced, image-based, time-limited presentation format invented in 2003 by Astrid Klein and Mark Dytham, two European architects living in Japan having graduated in London (Klein Dytham Architecture). Pecha Kucha means chit chat in Japanese but ironically the two architects devised this format as a way of avoiding the long-winded, unengaging presentations that were commonly used in business meetings and conferences (Murugaiah 2016). The PK format (also known as PechaKucha 20x20) is comprised of 20 slides, displayed for 20 seconds each, giving a presentation lasting 6 minutes and 40 seconds. The slides are made of images telling a story with no or very limited accompanying text. As highlighted by Christianson and Payne (2011), the slides must automatically run with a timer, as time is the most critical aspect of this presentation format.

Indeed, one of the most appealing aspects of the PK format for audiences with busy schedules is its time-constraint. The automatic flow of the slides keeps the audiences' attention engaged, by maintaining an energizing pace, preventing sluggish moments during the presentation and minimizing the likelihood of the audience experiencing mental fatigue, or Death by PowerPoint, a term most likely coined by Garber (2001). Moreover, the 20-second slides oblige presenters to be concise, to deliver only the main core of their message and to leave out any superfluous content, thus further diminishing the possibility of any mental fatigue deriving from cognitive overload, the typical consequence of text-heavy slides. Clarity too is of paramount importance, and the speaker must present ideas that are easily understood by the target audience, hence heightening the latter's engagement throughout the presentation. Furthermore, the time limit requires precision on the part of the presenter, entailing careful preparation and practise for a perfectly timed delivery (slideuplift.com).

The image-based slides with minimal or no accompanying text are a powerful tool in aiding learning: visuals are processed more quickly by the brain than text and they enhance longer term information retention and recall (Whitehouse 2024).

As testimony to its powerful impact on business communication, the PK format has been embraced by organizations such as Harvard University, the World Health Organization, UNESCO and many others, as stated on the official Pecha Kucha website. Not only is this technique deemed to be more effective than the traditional PowerPoint presentation at keeping the target audience engaged, but research carried out in Turkey (Solmaz 2019) has also shown that the PK presentation style has a positive effect on English lan-

guage students' confidence in their spoken skill. Preparation for this type of fast-paced presentation entails choosing the right images to enhance the storytelling and practising many times to ensure the discourse keeps pace with the auto-advancing slides. It is a balancing act between visual design and verbal communication. Besides increasing the presenters' confidence and consequently enabling them to overcome their anxiety, the amount of preparation and rehearsal involved improves the accuracy and naturalness of learners' spoken English, a time-stressed language. This is also confirmed by Colombi (2017) who found that 75% of the students participating in her study agreed that preparing and delivering a PK presentation improved their speaking skills. In a similar study, Rokhaniyah (2019) explored the impact of Pecha Kucha formatted presentations on language fluency in EFL students. The results showed that the time-constraints imposed by the PK format resulted in a decrease in disfluencies and pause fillers, in better articulation and more natural-sounding connected speech.

Although the time-constraints can prove to be a source of stress for language learners in their preparation for their PK presentation (Lucas & Rawlins 2015), the authors also found that students in their study were able to overcome FLA by focussing on what little time they had to spend on each slide rather than worrying about how long they had to talk. The students' feedback also indicated that they found it easier to plan 20-second slides rather than a flexible traditional slide-based presentation.

In the literature, research examining the use of Pecha Kucha in higher education contexts has indicated that learners tend to find this presentation format appealing, with most learners and audiences reporting a preference for it over the traditional PowerPoint presentation (Murugaiah 2016; Warmuth 2021; Christianson & Payne 2011).

2. METHODOLOGY

The dataset used for this study was created by working with students in their third and final year of a bachelor's degree in applied interlingual communication at the University of Trieste, Italy. All students involved in the study take English as their first or second language of study and attend a number of classes within the English department during their third year at C1-C2 level including language, translation and interpretation. In parallel, students also study a range of other languages.

The students involved in this study were given the task of preparing a Pecha Kucha presentation as part of the assessment of a 30-hour English lan-

guage module which focuses on English for special purposes and popularization, taught in English. A further 45 hours of optional classes with a mother-tongue English language teacher (CEL) were also available to all participating students. Prior to beginning lessons for this course, students were asked to complete an initial questionnaire (Q1) relating to foreign language anxiety (FLA). Q1 consisted of 34 questions answered online using a five-point Likert scale. The questionnaire was based on the Personal Report of Public Speaking Apprehension (PRPSA) developed by McCroskey (1970). The questions probed how students felt about giving a public speech in English in a classroom setting.

Subsequently, students attended lessons where the contents of the language course and the examination assessment process were explained to them. The Pecha Kucha format was illustrated, and over a number of weeks students undertook a variety of activities aimed at providing them with the skills to effectively create and deliver a Pecha Kucha presentation. Classes included advice on the choice of images, discourse management, language skills, public speaking techniques, and body language in the context of giving a presentation. Good and bad examples of traditional presentations and Pecha Kucha presentations were also shown.

Students were asked to choose their own presentation topic. The students taking English as their first language (L1) were given instructions to choose an important scientific figure or an invention which has played a crucial role in science. Students studying English as their second language (L2) had to choose a figure or famous person from the 20th or 21st century who has made an impact on politics, society etc. Students worked in pairs to prepare and present their Pecha Kucha presentations. Each student had to deliver their own 20 slides.

On the day of the examination, students were asked to complete the FLA questionnaire again (Q2). Q1 and Q2 were identical in format. Students were also formally marked by the teaching staff on the basis of grammar and syntax, vocabulary and terminology, discourse management, body language, delivery and pronunciation, how they dealt with questions from the audience and the quality and content of their visual aids. Each student was individually assigned a mark out of 30. Furthermore, the students were assessed by the CEL staff for their overall level of anxiety observed on a scale of 1-3 with 1 indicating that low anxiety was observed and 3 indicating high anxiety observed. This observation was recorded but did not contribute positively or negatively to the overall mark. Students were not made aware of the FLA quiz score at any stage. Students also completed a written examination, but these marks were not taken into consideration for the purpose of this study.

A total of 22 L1 students and 19 L2 students completed the initial FLA questionnaire for a total of 41 students. 18 L1 students and 20 L2 students completed the second questionnaire and were observed in order to assess their apparent level of anxiety whilst giving a Pecha Kucha presentation. Overall, 27 students participated in the complete study, having taken both Q1 and Q2, and received a final mark for their oral presentation during the period of study.

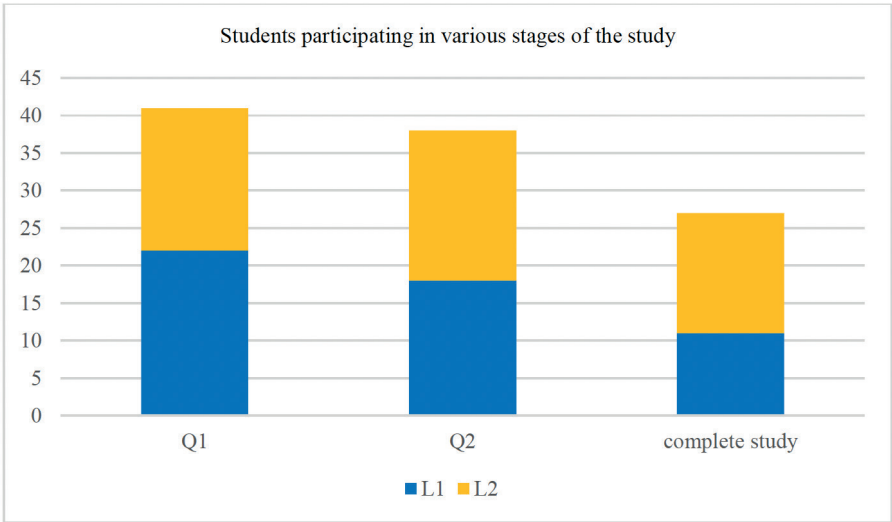


Figure 1: Distribution of students in various stages of the study by language choice

3. FINDINGS AND RESULTS

Despite being small, the dataset for this study was of interest to the research team as it included students who focus heavily on the English language throughout their degree and are constantly required to use it in all forms, including orally, during classes and assessments. Consequently, any issues that limit the students’ ability to use and demonstrate their knowledge of English language orally have the potential to significantly influence their overall academic success.

It can be seen from figures 2-5 that, when considering responses from all L1 students, they demonstrated lower levels of FLA than L2 students at Q1. However, we can see that FLA levels increased in both L1 and L2 at Q2.

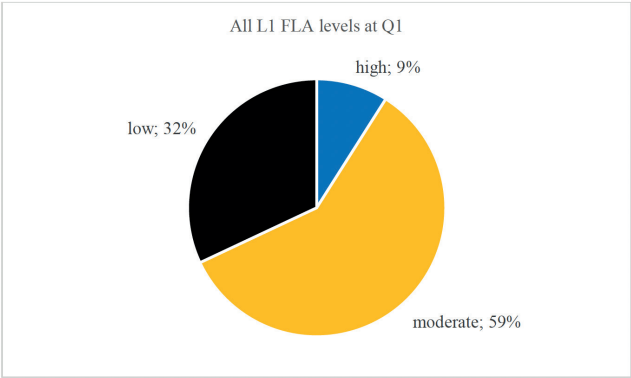


Figure 2: FLA levels of all L1 students at Q1

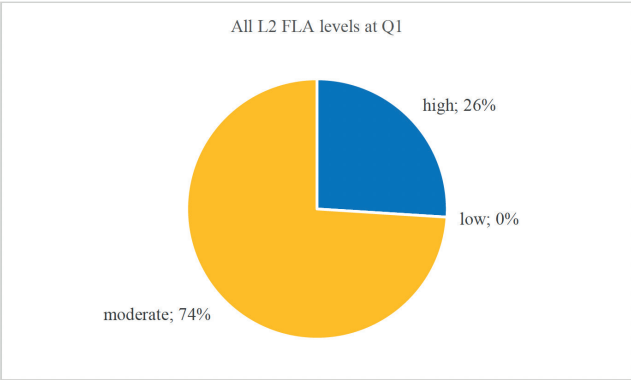


Figure 3: FLA levels of all L2 students at Q2

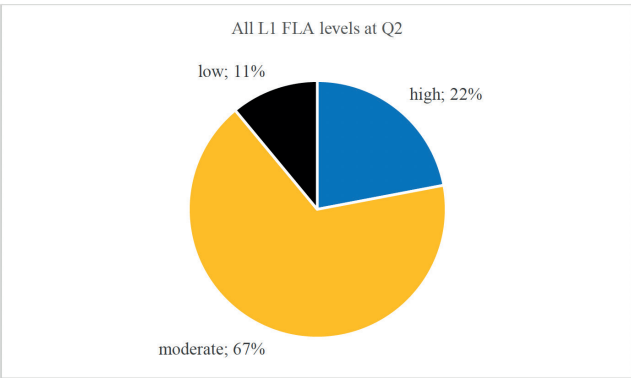


Figure 4: FLA levels of all L1 students at Q2

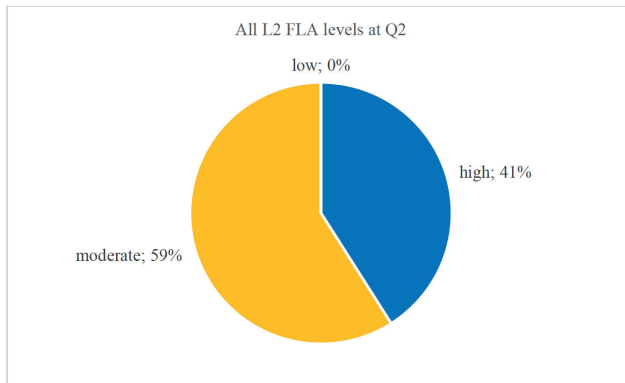


Figure 5: FLA levels of all L2 students at Q2

If we consider the responses of the students who completed all sections of the study (Figure 6), irrespective of language level, we see an overall increase in FLA levels at Q2.

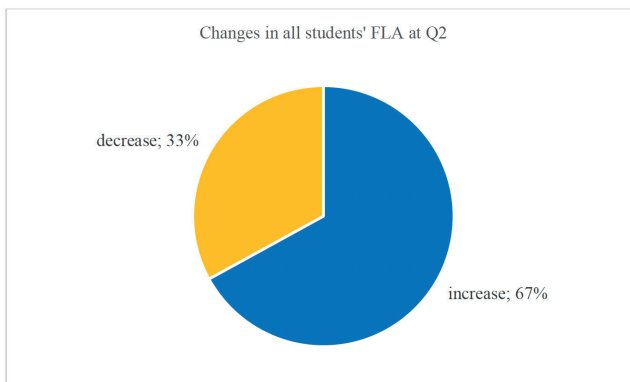


Figure 6: Changes in FLA levels for all students who fully completed study measured at Q2 stage

Considering only those students who fully completed the study, 41% perceived high FLA levels immediately prior to the examination at Q2. This is a significant increase when compared to 19% of the same students with high FLA at Q1. Only 1 student self-assessed as having low anxiety at Q2

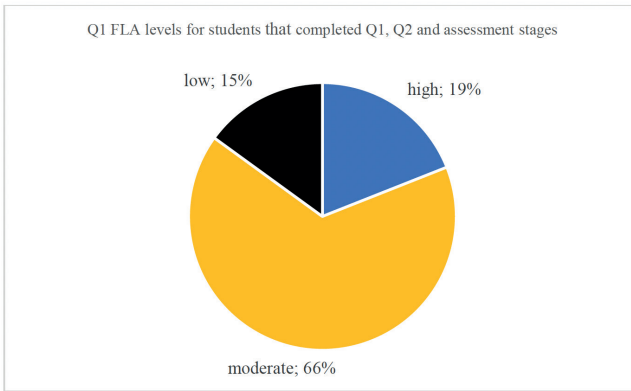


Figure 7: Q1 FLA levels for students that completed Q1, Q2 and assessment stages of study

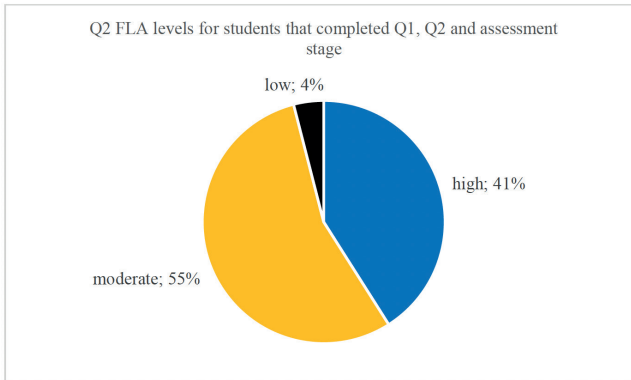


Figure 8: Q2 FLA levels for students that completed Q1, Q2 and assessment stages of study

These results gave us cause to reconsider our initial expectations. We expected to see a decrease in FLA levels from Q1 to Q2 as a result of the process students underwent to prepare their Pecha Kucha. However, the results obtained indicate that a number of different and potentially more complex processes were underway.

Prior to conducting the study, we wondered whether L1 students would feel more confident in their abilities and, consequently, suffer from lower FLA than L2 students. Overall, Q2 L2 students reported 41% high FLA in comparison to 22% in L1. However, we were surprised to see L1 low anxiety levels falling from 32% at Q1 to 11% at Q2 whilst moderate levels rose from 59% to 67% and high anxiety levels increased from 9% to 22%.

When the L1 and L2 data is combined, we can see that among the students who completed all stages of the research, 67% reported higher anxiety at Q2 than at Q1 (Figure 6).

Anxiety can increase during oral language tests (MacIntyre et al. 1994). Consequently, despite the fact that the questions posed in the questionnaires related to FLA in general and not students' feelings about that particular assessment, it may be that the anxiety they reported in Q2 was test related rather than general FLA. It is also interesting to observe that students informally reported feeling an increase in anxiety after simply completing Q1 as it forced them to focus their thoughts on the future examination. There is an interesting body of study surrounding potential positive benefits of different levels of anxiety on test performance (Cassady & Johnson 2002).

During the assessment process, students were assigned an evaluation of low, moderate or high FLA based on CEL staff observations. The difference in observed FLA and self-reported FLA at Q2 was substantial. Staff identified 52% of students as demonstrating low FLA in comparison to 0% self-reported FLA at Q2. 36% of those students self-reported high FLA and 64% reported moderate FLA. A similar situation was true regarding moderate FLA: of all the students assessed, 41% were observed by CEL staff as exhibiting moderate FLA in comparison to the 59% who self-reported having moderate FLA. In this case, 45% of those observed as having moderate FLA self-reported having high FLA. Finally, just two students were identified by staff as exhibiting high FLA compared to 41% of all students who self-reported high FLA. It must be emphasised that the CEL staff observed FLA exhibited whilst speaking English on this specific occasion whereas the Q2 questionnaire contains questions about FLA in English in the classroom in general. Consequently, a direct comparison cannot be drawn. However, we consider the difference in observed and reported levels of FLA sufficiently distinct to be worthy of note.

It is not possible to assess whether there is any causation between the Pecha Kucha preparation method and final marks. The students with the highest marks may have proved themselves to be the strongest performers under all circumstances, irrespective of the preparation or examination methods applied. However, it is interesting to observe that self-perceived FLA persists even when students are objectively well prepared. The students with an observed low FLA level achieved an average mark of 27/30 and marks ranged from 24-30. Those with an observed moderate FLA level achieved an average mark of 26/30 in a range of 23-27, and those with an observed high FLA level achieved marks of 23/30 and 27/30.

In comparison, students who self-identified a high FLA level at Q2 achieved an average mark of 26 as did those who self-identified moderate FLA levels

at Q2. Both groups achieved marks that ranged from 23/30 to 30/30. The only student who self-identified a low FLA level achieved a mark of 25. There would therefore seem to be little correlation between self-perceived FLA levels and final outcome in terms of examination marks.

The potential difficulty of achieving objectivity during observational oral testing must be noted (Carey et al 2011), and any future development of this study may benefit from the use of independent external observers using a standardized tool. This being said, the data collected is of interest to us when combined with anecdotal evidence from earlier years. In comparison to previous academic years, during this study informally observed anxiety levels appeared to be lower and the students' ability to speak fluently and confidently about their subject improved. This is noteworthy because in previous years the same staff had assessed students on their delivery of a traditional PowerPoint presentation with slides containing written information and written notes could also be referred to. Data from these previous assessments is not available in this study to make a direct comparison, but the results from this study were encouraging and suggest use of the Pecha Kucha model could be considered in the future to encourage fluency and polish. In particular, we were struck by the students' performances in terms of expressiveness, intonation, natural speech and connected speech. In comparison to presentations given in prior years, they were more engaging and contained more natural yet appropriate language.

4. CONCLUSION

In conclusion, a number of observations can be taken into consideration. One is that students may have appeared less anxious and more confident than they were actually feeling and in the future students can draw on this knowledge to bolster their confidence during public-speaking assessments. It is also of interest to note that there was no apparent direct link between marks and confidence levels, whether self-reported or observed. Again, this may encourage students that are concerned that their FLA affects their marks. These are only initial indicators based on a small dataset, but it would be interesting to examine this aspect further in future studies.

Another interesting observation relates to the characteristic of the Pecha Kucha method of avoiding written notes. This appears to have obliged students to rely more on their preparation and language skills with successful results.

Further research into the differences between perceived and observed anxiety levels might be useful, in particular the role of the observer given the

marked differences between observation and self-reported FLA. It is not possible to draw definite conclusions about causal links between the preparation work undertaken during lessons and the results from Q2 as administered on the examination day, for example regarding the encouraging 33% of students that identified a lower FLA level at Q2 than Q1. A number of elements beyond the scope of this study could have contributed to these changes in the results, such as experience gained during other courses. However, a comparison with observations made in previous years makes this another interesting area of potential further study.

Finally, on a broader note, at present in academia a great deal of attention is being given to the question of how to assess students' progress in consideration of the fact that written work can easily include content generated using A.I. technology rather than students' original work. Oral presentations may be a viable alternative to some written tests. Oral tests represent a fundamental aspect of foreign language learning assessment in particular. Consequently, the question of how oral tests are devised and assessed, and how students can be best prepared for them, is of broad interest. Even when students use A.I. generated material to prepare their presentations, their ability to present the material fluently still depends on their level of language preparation and this preparation can be compromised by high levels of anxiety. This is particularly true in the case of foreign language learning. Consequently, we think this is a timely question that merits consideration in order to ensure that students are best placed to demonstrate their skills both during classes, at assessment and in any and all circumstances in which their oral language skills are required. The results of this study are limited by the sample size, nonetheless it might be an interesting point of departure for further study and a topic of discussion with students. In particular, it would be interesting to discuss these results with students from the perspective of their gaining an awareness that levels of perceived and observed anxiety can be different, and performance is not necessarily linked to self-perceived anxiety levels.

BIBLIOGRAPHY

Carlton B. (2021) "<https://www.forbes.com/councils/forbesbusinesscouncil/2021/09/16/why-professionals-should-embrace-public-speaking-and-how-you-can-get-started/>. Accessed 14/06/2025.

Carey M.D. et al. (2011) Does a rater's familiarity with a candidate's pronunciation affect the rating in oral proficiency interviews? *Language Testing*, 28(2), pp. 201-219.

Cassady J.C. & Johnson R. E. (2002) Cognitive test anxiety and academic performance, *Contemporary educational psychology*, 27(2), pp. 270-295.

Christianson M. & Payne S. (2012) Helping students develop skills for better presentations: Using the 20x20 format for presentation training, *語学研究*, 26, pp. 1-15.

Colombi A.G. (2017) The Impact of Pecha Kucha Presentations in the Assessment of a Translation Studies Unit at the University of Western Australia, *IAFOR Journal of Education*, 5(3), pp. 67-85.

Garber A.R. (2001) "<https://www.smallbusinesscomputing.com/software/death-by-powerpoint/>. Accessed 14/06/2025.

Klein Dytham Architecture, <https://www.klein-dytham.com/about>. Accessed 10/08/2024.

Liao M.K. et al. (2020) Do students learn better with Pecha Kucha, an alternative presentation format? *Journal of Microbiology & Biology Education*, 21(3).

Lucas K. & Rawlins J.D. (2015) PechaKucha presentations: Teaching storytelling, visual design, and conciseness, *Communication Teacher*, 29(2), pp. 102-107.

MacIntyre P.D. & Gardner R.C. (1994) The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language, *Language learning*, 44(2), pp. 283-305.

McCroskey J. C. (1970). Measures of Communication-Bound Anxiety, *Speech Monograph*, 37, pp. 269-277.

Murugaiah P. (2016) Pecha Kucha style PowerPoint presentation: An innovative CALL approach to developing oral presentation skills of tertiary students, *Teaching English with technology*, 16(1), pp. 88-104.

PechaKucha 20x20: Discover PechaKucha presentations, stories, ideas, examples, and videos that will inspire <https://www.pechakucha.com/>. Accessed 10/08/2024.

Richards J.C. (2008) *Teaching listening and speaking* (Vol. 35), Cambridge, England: Cambridge university press.

Richards J.C. & Renandya W.A. (Eds.) (2002) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge university press.

Rokhaniyah H. (2019) Exploring PechaKucha in EFL learners' speaking fluency. *Journal on English as a Foreign Language*, 9(2), pp. 146-162.

Scovel T. (1978) The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research, *Language learning*, 28(1), pp. 129-142.

Sissons B. (2024) "Debilitating anxiety: Symptoms, causes, treatment, and more", Medical News Today, <https://www.medicalnewstoday.com/articles/debilitating-anxiety>. Accessed 12/05/2025.

Slideuplift (2025) "Master Pecha Kucha Presentations: Your Complete Guide", <https://slideuplift.com/blog/pecha-kucha-presentations/>. Accessed 31/05/25.

Solmaz O. (2019) Developing EFL learners' speaking and oral presentation skills through Pecha Kucha presentation technique, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), pp. 542-565.

Tamayo M.R. et al. (2023) "ECRIF as a Strategy to Boost EFL Students' Speaking Skills: an Exploratory Action Research Approach", *Emerging Research in Intelligent System*, in XVIII Multidisciplinary International Congress on Science and Technology, Springer Nature Switzerland, pp. 217-232.

Toyoda A.M. (2014) "PechaKucha in the classroom", *Education about Asia*, <https://www.asianstudies.org/publications/eaa/archives/pechakucha-in-the-classroom/>. Accessed 30/04/2025.

Warmuth K.A. (2021) PechaKucha as an Alternative to Traditional Student Presentations, *Currents in Teaching & Learning*, 12(2).

Whitehouse S. (2024) “8 Benefits of Visual Learning Tools”, Achieve, <https://www.achievementspsychology.org/post/8-benefits-of-visual-learning-tools>. Accessed 15/04/2025.

Wright J.D. (2021) “Teaching at Pitt: PechaKucha presentations for teachers and students”, <https://www.utimes.pitt.edu/news/teaching-pitt-pechakucha>. Accessed 15/04/2025.

Xiwei L. (2023) Exploring the classification and implications of foreign language anxiety, *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 28, pp. 161-165.

Learning glocally: promoting autonomy and flexibility in blended English language courses

BARBARA QUARANTA

Università degli Studi del Molise
barbara.quaranta@unimol.it

ABSTRACT

Knowledge and use of English is key to promote institutional development and internationalization in higher education. However, since language learning takes time and a continued effort, it may be a difficult enterprise to organise effective language courses while still meeting the institutional training protocols. Course sustainability in terms of costs, time and effort easily clashes with the quality of language instruction. Blended learning may be a feasible solution to ensure flexibility while also promoting the learners' autonomy. This paper aims at reporting on a pilot project of English language blended learning for university admin staff as part of the University of Molise's continuing education programme. The courses lasted 8 months and featured periods of autonomous learning through MOOCs followed by teacher-mediated synchronous classes that could be attended either online or in person. An online placement test and two progress tests were administered to monitor the learning. An end-of-course questionnaire was also specifically designed to investigate matters such as digital skills, course flexibility, the learners' autonomy, their perceived progress and responsiveness to their needs.

KEYWORDS

blended language courses, MOOCs, learner's autonomy, course flexibility, learning styles

1. THE CASE FOR AUTONOMY AND FLEXIBILITY IN LIFELONG LANGUAGE LEARNING

According to the European Pillar of Social Rights (2017:11), «quality and inclusive education, training and lifelong learning» are essential «in order to maintain and acquire skills that allow full participation in society». Lifelong language learning is a key factor to promote multilingual competences, that should include both command of the mother tongue and «the acquisition of a country's official language(s)» (Council of European Union, 2018:8).

In the case of university staff and faculty, the level of knowledge and command of at least one official foreign language in Europe directly affects the quality of research and services. Furthermore, by improving support to both the visiting international community and the outgoing Erasmus students, they contribute to institutional development and internationalization. However, since language learning takes time and a continued effort from the learners (Daniel, 2016; Toffoli, 2020), effective language instruction in public institutions may not be sustainable in the long run and might only result in the provision of short courses which would not lead to progress in terms of the learners' level and competence acquisition.

In this scenario, autonomy has become a way for institutions to encourage the learners' own self-study and access to resources and materials that are made available (Toffoli, 2020). This is at least partly because of the costs of continuing foreign language education that are too high for institutions to be sustained. Autonomy, however, is a complex concept that has first been investigated in the field of language learning to refer to the learner's ability to take responsibility for their own learning, so that they can independently set their own goals and choose their preferred study methods when learning a foreign language (Holec, 1981). This concept has been widely studied and has now come to be considered a context-bound construct that can and should be investigated based on the learner's background in terms of age, gender, culture, mother tongue, etc (Benson, 2007).

These studies also seem to be in line with such unprecedented changes in the learners' demography in higher education, which have led to demands for more inclusive and flexible instruction (Barua & Lockee, 2024). This is the case of adults at varying career and life stages enrolling in university courses

together with young adults, migrants, international students, and people with special learning needs. Research into flexibility in education has significantly increased since the 2020 Covid-19 pandemic, which has marked a point of non-return to the sole face-to-face instruction, also spurring a process of technological innovation in training methods (Barua & Lockee, 2024). It has now become unavoidable to incorporate flexibility in instruction to make it inclusive and to meet the needs of a wide variety of students demanding for customisable learning solutions. In higher education, flexibility has been defined by Barua and Lockee as «a multifaceted concept encompassing time, place, content, pace, and pedagogy» (2024:1). They propose two main types of flexibility: the first regards the logistics of instruction, encompassing all the matters that relate to accessing resources, materials and instructors. The other revolves around pedagogical aspects, such as learners' participation, adaptability to different learning preferences and styles, choice of content, etc.

MOOCs (Massive Open Online Courses) have been reported as an effective tool for lifelong education and a means to provide flexible and accessible instruction (Bates, 2022). These courses generally focus on delivering freely-accessible high-quality content, present tasks that are automatically marked and only allow for very limited interaction with teachers or tutors (Bates, 2022). Research in this field has shown how only a small number of registered individuals seem to be able to actively participate and engage with the contents presented in MOOCs¹. Consequently, guidance from an instructor is needed to motivate participants (Bates, 2022). Moreover, with regard to the MOOCs available to learn English, they usually tend to last for a limited period of time and do not comprehensively support continued instruction to cover the language and all the competences that are expected to be acquired to progress to an upper level. They rather focus on specific skills, systems or functions, have more limited syllabi compared to EFL textbooks and require some initial knowledge of the language.

In this paper, I will illustrate experimental teaching of 4 multi-level EFL courses for employees of the University of Molise in which features of both logistic and pedagogical flexibility were introduced. Specifically, the courses alternated online autonomous learning sessions through MOOCs of English language and blended synchronous encounters that served as a teacher-mediated follow up on the independent study. In this pilot project, the primary

1 Even though MOOCs have been classified in different categories, also depending on the underlying theoretical assumptions on how learning happens, I provide here a definition of the most common model, which Bates (2022) terms xMOOC and is relevant for the purpose of this study.

aim was to experiment with such instruction of English as a foreign language which would make sure that the learners attend a course and study at their pace by completing their assigned MOOCs for an adequately long period of time to ensure competence acquisition and practice. The MOOCs of English language chosen for this study² have been designed to cover systems and skills in levels ranging from A1 to B2.1 of the European Framework of Reference for the languages and were used in combination to guarantee a course duration of 8 months. Moreover, they cover all the skills and systems that are expected to be practiced within a General English course³.

As suggested by Bates (2022), independent learning should be integrated with synchronous teacher-led interventions and feedback to support and engage the learners. Bozkurt and Sharma (2021) also advance that learning should be a dynamic process in which parallel and/or sequential sessions are designed based on a thorough evaluation of the adequate mix of time, space, path and pace variables. Therefore, the secondary aim of this study has been to find elements and factors that may contribute to establish a balanced ratio and the effective sequence of independent study and guided learning. This would lead to language being learnt as a dynamic process ensuring quality and meeting the learners' training needs. Before delving into data presentation and analysis, a description of the courses' set up protocol and organisation will follow.

2. COURSE SET UP PROTOCOL AND DESCRIPTION

Self-enrolled employees from the University of Molise were administered online placement activities encompassing self-assessment questionnaires, a diagnostic multiple-choice online test, free writing and recording of own speaking. Eighty employees with ages ranging from 35 to 65 were initially placed in 4 different courses of English language. Based on their placement

2 Federica Web Learning, 2025.

3 With regard to language learning, the MOOCs that are usually offered tend to have a narrower scope. For example, they cover one or two skills and languages for specific purposes. These courses are expected to have more limited learning outcomes and are to be completed in relatively short periods of time (less than 8 months). To the author's knowledge, with the sole exception of the BBC (2025) Learning English *General English* Courses, the Federica English PRO Suite is the only xMOOC offering comprehensive courses covering systems and skills of General English with an overarching syllabus aiming to lead the participants from one CEFR level to another. This, of course, does not include the wide range of online platforms that are available for EFL learners with a fee.

tests results, the courses were organised with attendees grouped as reported in Table 1⁴:

Course name	Level	Initially enrolled	Never attended teacher-led classes	Actual attendees	Dropped out mid-course	Course completed
Flexi PRO Basic 1	A1-A2	18	9	9	3	6
Flexi PRO Basic 2	A2-B1	17	3	14	5	9
Flexi PRO Independent 1	B1.1-B1.2	22	7	15	5	10
Flexi PRO Independent 2	B1.2-B2.1	23	5	18	3	15
Total		80	24	56	16 (29%)	40 (71%)

Table 1. Number of participants and attendance rates.

Out of 56 learners who attended the classes after placement, the course completion rate reached around 70% with 40 employees who managed to reach the end of the course. Around 30% of the participants decided to abandon their course beforehand mainly due to problems linked with attendance requirements of the teacher-mediated encounters not having been met.⁵

2.1 SYLLABI AND RESOURCES

The suite of English language courses offered by Federica Web Learning providing MOOCs powered by University of Naples “Federico II” was selected to provide free self-managed learning. These courses are free and open to be used upon registration and completion of an initial questionnaire by anyone

4 Because the Federica Web Learning English PRO Suite did not offer B2+ and a C1 level courses at the time of experimentation, the Flexi PRO Competent course had a different syllabus and used a different platform which is not the object of analysis in this study. The complete data set comprised 47 responses including 11 participants from the Competent course. The data have been originally skimmed with the purpose of excluding irrelevant details from the Moodle platform that was used for the Competent course. As a result, 36 responses have been considered in this work.

5 Out of 16 synchronous classes, the learners were required to attend at least 12 in order to be awarded a certificate of completion.

owning an email address⁶. Such courses are divided by level and, differently from most MOOCs, offer free General English language instruction open to anyone and fully covering levelled systems and skills. Each level course offers content divided into 6 weeks or sessions, with the target language and skills revolving around a thematic area and being introduced and contextualised through a video featuring short stories with artificially created cartoon characters. The 4 courses held at University of Molise were assigned 2 MOOCs to cover two levels as specified in Table 2. This ensured that the participants could practice with gradually more complex language and tasks to reach the desired level. Furthermore, they were able to strengthen their competences and knowledge with continuity.

Course name	Levels covered (CEFR)	MOOCs employed
Flexi PRO Basic 1	A1-A2	English PRO – Federica Web Learning A1.1-A2.1
Flexi PRO Basic 2	A2-B1	English PRO – Federica Web Learning A2.1-B1.1
Flexi PRO Independent 1	B1-B1+	English PRO – Federica Web Learning B1.1-B1.2
Flexi PRO Independent 2	B1+-B2	English PRO – Federica Web Learning B1.2-B2.1

Table 2. Course syllabi based on MOOCs available in Federica Web Learning English PRO Suite.

For each week or session in the Federica English MOOCs, three units are available. Unit 1 provides an introductory video as described above, video comprehension questions, a grammar focus and multiple vocabulary tasks and activities. Pronunciation tasks are also included, and, in some cases, some teacher’s tips are available to guide the learners through possibly challenging points that are covered. In Unit 2, a range of 4 language-based Practical applications session of the target language are offered with automatically marked tasks. The third unit is generally dedicated to developing the four linguistic skills of reading, listening, writing and speaking. Some authentic materials for the relevant levels of the Cambridge English certificate exams are also present as well as some more authentic reading and listening named Out of the classroom. While controlled practice tasks are automatically corrected, freer productive tasks can only be submitted and compared with the learners’

⁶ Since July 2025, an Italian tax number is also required.

community using embedded online boards named Padlets⁷ and voice recording features.

2.2 COURSE OUTLINE

During an initial meeting, learners were introduced to the platforms and guided to register and enrol in the online courses. They were also advised on how to study autonomously and specifically encouraged to carry out the activities in small sessions, managing their own learning in such a way that they did not complete all the activities in one or two days, but ensuring that they would learn something every day. In addition, it was made clear that the teacher would not be able to check their progress in the online platform and that they would have been solely responsible for their progress by carrying out the assigned activities.

Each course alternated periods of autonomous online learning using the Federica Web Learning English PRO Suite and follow-up synchronous classes after an average of 14 days. These teacher-mediated classes could be attended either in person, with classes held in a room with computers, stable Ethernet connection and webcam or online through the Microsoft Teams platform. The two sessions were organised as illustrated in Figure 1 below.

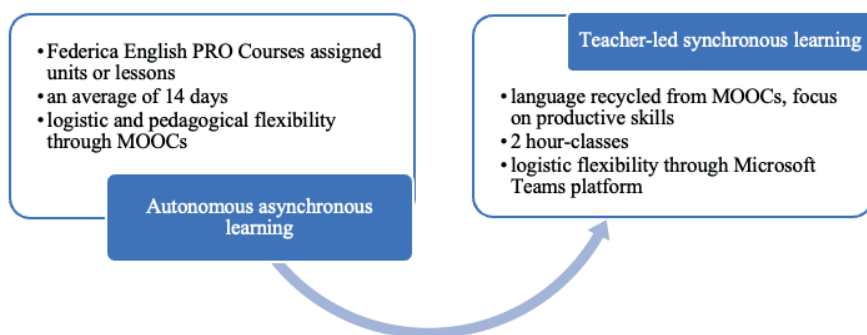


Figure 1: Main features of the sequence of autonomous asynchronous learning through MOOCs and teacher-mediated synchronous blended classes.

During the autonomous learning period, learners were able to reach the teacher over the phone or via email to get extra support and suggestions on how to manage their work online and to set their mobile devices to carry out the online tasks as seamlessly and flexibly as possible.

⁷ Wallwisher, Inc, 2025.

Each autonomous learning period was followed by a synchronous follow-up class, which would serve to motivate and engage the learners in productive activities. These oral tasks tend to be less practiced with during autonomous online study; therefore, the teacher-mediated encounters were specifically set up to include the points covered by the online platform during the autonomous learning period and were aimed at giving the students a chance to produce written and spoken texts using the language they had just studied through the MOOCs. A focus on productive skills in this case was adopted as these are generally neglected skills and the learners have fewer chances to get personalised feedback from MOOCs. With the aim of further engaging the learners, locally-themed content was used to design productive skills tasks for the learners in a familiar context and receiving personalised feedback on their efforts. Lessons proposed themes and tasks that were relevant for the geographic area, the institutional context and the participants' roles within the university to promote internationalization and the use of International English in the workplace. Real-life professional situations were proposed, and the learners were encouraged to recycle the vocabulary and grammar that they had encountered during independent study. Clarification of the language learnt autonomously was also included in the synchronous classes.

2.3 ASSESSMENT

The Federica Web Learning English PRO Suite automatically offers end of lesson quizzes that aim at testing grammar and vocabulary. In some of the quizzes short recordings are also used to test listening. Learners can retake the quizzes as many as three times. To access the subsequent lesson, they are required to pass the quizzes from the previous one. Upon completion of all the activities and passing of each quiz, participants can download a certificate of attendance from the platform.

As for assessment of the teacher-led synchronous classes, mid-course progress tests and end-of-course tests were used to monitor the learners' progress in all the skills and systems, with a focus on the productive skills of speaking and writing that did not foresee personalised feedback for the learners in the Federica PRO English courses. At the end of the courses 40 certificates of completion were issued following final tests featuring the four skills and with productive ones carrying more marks compared to the receptive ones.

3. DATA COLLECTION AND RESULTS

Anonymous questionnaires were administered with the aim to investigate issues related to both independent study through the Federica PRO English Suite⁸ and the blended teacher-mediated synchronous classes. The questions revolved around issues such as management of autonomous study, consistency in studying, technical problems, workload appropriacy, interest and relevance of the topics, ability to attend synchronous classes, degree of interaction in the synchronous blended classes, and teaching. A copy of the questionnaire is provided in Annex A. Employees who were not able to complete the course were also encouraged to answer the questions to enquire about the reasons for dropping out. Additional feedback was provided by the learners in one-to-one and group discussions both in class and outside of it and were reported in a teacher's diary to keep track of the requests and use them for data interpretation and clarification.

Out of 36 respondents, seven reported that they had not been able to complete their course, while the employees who managed to reach the end of it completed 29 questionnaires. Federica Web Learning was generally reported as an easy-to-use tool for study (32 out of 36 respondents), with no issues being reported and scores between easy and very easy on this point. The only technical problems that were described regarded the fact that it was not possible in some cases to keep track of one's own progress on Federica Web Learning. More specifically, the platform would only acknowledge the completion of a Unit in the case a user reached the end of it in one unique session without any interruptions. Other than that, progress would not be recorded, and the user would have to start all over again. This has been reported as an off-putting aspect by five users in separate interviews and at varying language learning levels.

Another technical problem reported in a teacher-group discussion was the listening and dictation tasks that were reportedly difficult to complete at B1.2 and B2.1 levels. In addition to difficulty in carrying out the task, problems related to spelling capital letters and contractions were also indicated for dictation.

Consistency in autonomous study was signalled as a difficulty in around 36% of the cases (13 out of 36). Lack of time (8 participants) and excessive workload to be carried out independently (6 participants) were the only two reasons identified for not studying regularly.

8 Federica Web Learning, 2025.

Thirty-six percent of the learners (13 out of 36) reported using other tools to study independently and most of them (9 participants) indicated Google Translate and other machine translation tools as their choice. The use of on-line or print dictionaries (4 out of 13) and grammar manuals (4 out of 13) was also reported.

Difficulties completing the assigned tasks in the Federica English PRO Suite were mainly signalled for the listening tasks (10 participants) and the speaking ones (3 participants). Only one participant reported difficulty with the grammar tasks in the questionnaire, even though, as reported in the teacher's diary, multiple participants at B1.1, B1.2 and B2.1 levels have asked for clarification on grammar points during the teacher-led classes.

As for the teacher-mediated synchronous classes, 33% of the learners (12 participants) reported using the online mode of attendance very often and 25% (9) resorted to such option only sometimes, while around 42% stated that they did not use the online mode because they preferred face-to-face classes or because they did not need to use it. Ninety-five percent of the participants (21 out of 22) who used the online platform claimed to have been able to interact normally with the teacher and the other learners online and in class.

Most of them stated that the feature of online secondary sessions or breakout rooms was new to them and that they had never used it in previous training. Other Microsoft Teams features that were reported to have been used for the first time in the English course were reactions (4), screen sharing (3), the chat box (3) and the backgrounds (4). The connection between the topics covered while studying independently and the use of the target language in the work environment was favourably welcomed by most of the participants 33 out of 36. Additional topics for future courses were suggested such as managing phone calls with foreign students, providing written information about the University of Molise in English, travelling abroad and the international news.

4. DISCUSSION AND FUTURE DEVELOPMENTS

This paper aimed at reporting on some aspects of flexibility and autonomy in blended language courses to identify an adequate mix of online instruction and teacher-led classes that would guarantee effective and continuing English language learning.

As literature on online and blended learning reports (Bates, 2022, Bozkurt & Sharma, 2021), only a small percentage of MOOCs users manage to complete the courses they enrol in; therefore, teacher-led intervention is necessary to ensure participation and achievement (Bates, 2022). With a course comple-

tion rate of around 70%, the blended learning solution proposed in this pilot project can generally be confirmed as an effective method to increase attendance and participation in MOOCs.

Logistic flexibility (Barua & Lockee, 2024) was provided in both the asynchronous and synchronous classes. This was made possible thanks to the Federica Web Learning platform that made free materials easily accessible for the independent learning of English with a comprehensive level-based syllabus for each course. In addition, the Microsoft Teams application made the synchronous teacher-mediated classes available to all the learners having a stable Internet connection and basic means of communication, such as a smartphone or a computer. Having been offered both in person and online, these synchronous classes ensured that the course could be attended by a higher percentage of users, as 33% of the learners stated that they attended online very often and 25% only sometimes. In some cases, this meant including a learner with reduced mobility and limiting disabilities, employees working remotely from home or abroad, and some learners who did not initially feel confident to join the class in person due to emotional barriers and face-losing fears connected to negative experiences with English in their past⁹. On the other hand, instruction in person was guaranteed to a considerable number of participants (42% of the respondents), thus also managing to cater to their learning styles and preferences. With most of the learners (21 out of 22) stating that they were able to interact normally with the teacher and the other learners both online and in class, this blended learning option could further be experimented with, as it would make classes accessible and more inclusive in a wide variety of cases encompassing place constraints due to work-life necessities, mobility issues, emotional barriers, learning styles, digital skills, etc. However, aspects such as class management, the teacher and the learners' digital skills, the needed technological equipment will also have to be considered. In this respect, flexible classroom layouts and technical equipment, specific teacher training to manage such classes and the learners' digital skills should be addressed in future research.

As for pedagogical flexibility (Barua & Lockee, 2024), the Federica PRO English Suite has been classified as easy or very easy to use (around 89% of the respondents) by most of the learners and can be confirmed to have given them the possibility to study the language at their pace, generally leaving them free to choose when and how to complete the tasks. However, some of the respondents signalled the fact that the unit completion was not recorded by the system unless they finished the tasks without any interruptions. This was

9 This was reported in the teacher's diary for 6 learners.

reported as an off-putting aspect that could be addressed in future studies and platform design in limited cases.

As Daniel (2016) points out, an aspect that may need to be analysed further is the quality of the learning. With the purpose of investigating this aspect, I will analyse and discuss below the main problems reported in the questionnaires completed by the learners at the end of the course. Firstly, I will use the data gathered through the questionnaires, the course attendance and the teacher's diary to look for any issues regarding the quality of instruction. Secondly, I will consider the assessment strategies that have been developed in this project and on Federica PRO English Suite to evaluate the learners' progress and levels.

The listening tasks were reported as the most challenging ones in the questionnaires. As for the listening materials presented in Unit 1 in each lesson of the Federica PRO English Suite, the participants have reported problems related to the videos and video comprehension tasks in each lesson. Consistently, notes in the teacher's diary on this aspect describe listening as an activity that repeatedly caused worries and anxiety to the learners. In this case, the video at the beginning of each Unit 1 aims at contextualising the subsequent sessions related to the systems, skills and practical applications that are set as learning objectives for the specific lesson. The main issues reported in the questionnaires and in the teacher's diary, as well as during classes were connected to the fact that the characters featured in the videos had artificial voices that did not sound natural. Audio quality in general, as well as to the characters' excessive speed of elocution have already been mentioned. Although this aspect could be addressed by the design team, it does not seem to be appointable for all the difficulties that were reported. This is also because there are other listening tasks in different units, for example in Unit 3 on Skills Development, where a mix of artificially created and authentic audios and videos are proposed. During an interview with the learners who had mentioned the issue, the listening procedure that they employed for listening while studying autonomously was described and examined with the teacher. What emerged was that the learners mainly relied on simultaneous translation into Italian as a listening strategy. The platform provides some instructions on how to attack the videos and a range of help options, such as replay, subtitles, adjustable reproduction speed and a video comprehension guided task, as well as the full transcripts of the dialogues. Despite guidance, however, the learners did not seem to improve throughout the course nor did they appear to have developed listening comprehension strategies¹⁰. They would rather generally

¹⁰ For an introduction on listening comprehension strategies, see O'Malley et al., (1989), Vandergrift (1999) and Vandergrift & Goh, (2012).

rely on reading the transcripts or the subtitles while listening. Research on listening skills and strategies on the use of visual media has not reached an agreement so far on the usefulness of visual cues while listening. However, Vandergrift and Goh (2012:251) claim that

while these tools appear to have beneficial effects for vocabulary learning and increased sensitivity to sound–symbol relationships in the target language, they are not helpful for teaching learners to develop listening skills in contexts where these supports are not available (Vandergrift & Goh, 2012:251).

The authors also suggest that, to promote the development of listening skills and strategies, these help options «be consulted only when learners have exhausted all the cues that would be at their disposal, as if they were in a real-life listening context» (Vandergrift & Goh, 2012:251). As one may notice, even though the support provided by the online platform may seem appropriate, it may as well result to be detrimental in the development of listening skills. Therefore, learners «may need to be taught meta-technical skills» to become more autonomous with listening and to use the «technological tools available to them in multimedia learning environments» (Vandergrift & Goh, 2012:251) effectively.

While these reflections have only stemmed from the listening issues in the questionnaires, it seems plausible that recourse to machine translation to process reading texts in the platform may also be connected to learning styles and study skills that are influenced by L1 instruction and skill development (Vandergrift & Goh, 2012:233). Even though reading and comprehension were not reported to cause problems, 36% of the learners admitted to having used online translation tools and dictionaries to complete the reading tasks on the platform. Explanations generally advanced the presence of lengthy texts that would have taken too long to be processed and understood. Even though this aspect should be considered in the light of variable individual motivation and from the fact that some learners may have been wrongly placed in terms of course level from the beginning, teacher-learner interviews highlighted the machine translation method for reading tasks in three cases at the lower levels A2.1, B1.1 and B1.2. This may signal a lack of reading strategies for these levels and should be investigated further also in relation to learning styles and the learners' beliefs on how languages are learnt¹¹.

These hypotheses could be supported by analysing the progress tests that only partially evaluated reading and listening skills. Each progress test con-

11 Dörnyei (2005) underscores the interconnectedness of learning styles and strategies, with motivation and other psychological and cultural factors.

tained an initial reading comprehension text, a grammar and vocabulary cloze text and a writing composition task. The second part of the test featured a listening exercise and a speaking task. Since synchronous classes focused on developing productive skills, the speaking and writing tasks carried the most marks. While progress tests were being administered, the learners had no problems with the grammar and vocabulary cloze text, the writing composition and the speaking test, while they had to be instructed on how to complete the reading part and required extra support for both reading and listening.

In light of these findings, one can conclude that consistency is a key element when study is carried out autonomously through MOOCs and several factors should be thoroughly considered when analysing lacks in this respect. Having been reported as a challenge for 36% of the respondents, this should be considered as a more complex issue that also requires additional research on the learners' motivation, study and meta-technical skills, as well as learning styles. The degree of interaction between learners and tutors as well as among learners should also be kept in mind. While the data discussed here seem to confirm that learners who are already used to employing learning strategies may profit more from MOOCs than learners who are less aware of their learning styles or do not possess specific language learning strategies, novel ways to tackle such issues may have to consider interdisciplinary research. For example, while there is an extensive literature on learning self-regulation strategies in online and blended learning and in MOOCs in learning specific subjects, language acquisition seems not to have been extensively investigated in these respects. Future research on MOOCs and asynchronous language learning in general would have to include ways to customise and vary help options based on the learners' preferences and needs, as well as providing more opportunities for interaction and group-work. As these aspects are not new to English teachers who are constantly trying to maximise student-centred tasks, the most common architecture for MOOCs and the underlying behaviourist theoretical assumptions on learning (Bates, 2022) may not be appropriate for language learning. Other MOOC types, such as variants in which interaction is more highly valued and knowledge is co-constructed (Bates, 2022) may be more responding to the language learners and teachers' needs. Furthermore, support in self-study will need to be carefully designed to ensure that it does not hinder language learning and demotivates participants (Wang & Zhang, 2020). Studies on culturally-oriented language learning strategies and beliefs may also be interesting to expand, as the findings seem to point to the fact that formalist approaches to foreign language teaching (Joy & Kolb, 2008) may determine or at least affect learning habits.

BIBLIOGRAPHY

Barua L. & Lockee, B.B. (2024) “A review of strategies to incorporate flexibility in higher education course designs”, in Discover Education, (2024) 3:127, <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00213-8>, last accessed on 21/08/2025.

BBC (2025) BBC Language Learning, <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/courses>, last accessed on 21/08/2025.

Bates, A.W. (2022) Teaching in a Digital Age - Guidelines for designing teaching and learning, third edition, <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/front-matter/scenario-a/>, last accessed on 21/08/2025.

Benson, P. (2007) “Autonomy in Language teaching and learning”, Language Teaching , 40:1, pp. 21 – 40, <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>, last accessed on 21/08/2025.

Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021) “In pursuit of the right mix: Blended learning for augmenting, enhancing, and enriching flexibility”, Asian Journal of Distance Education, 16:2, pp. 1-7, <https://doi.org/10.5281/zenodo.5827159>. last accessed: 21/08/2025.

Council of European Union (2018) “Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning”, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), last accessed on 21/08/2025.

Daniel, J. (2016) “Making sense of flexibility as a defining element of online learning”, in World Conference on Online Learning Teaching in the Digital Age ICDE 2017, <https://teachonline.ca/tools-trends/exploring-future-education/making-sense-flexibility-defining-element-online-learning>, last accessed on 21/08/2025.

Dörnyei, Z. (2005) The psychology of the language learner: individual differences in second language acquisition, Mahwah, New Jersey & London, Lawrence Erlbaum Associates.

European Parliament, Council of the European Union & European Commission (2017) “The European Pillar of Social Rights”, <https://commission.europa.eu/>

system/files/2017-11/social-summit-european-pillar-social-rights-booklet_en.pdf, last accessed on 21/08/2025.

Federica Web Learning (2025) Federica PRO English, <https://www.federica.eu/federica-pro/english/>, last accessed on 21/08/2025.

Holec, H. (1981) *Autonomy and foreign language learning*, Oxford, Pergamon.
Joy, S. & Kolb, D.A. (2008) “Are there cultural differences in learning style?”, *International Journal of Intercultural Relations*, 33:2009, pp. 69–85.

O'Malley, J.M., Chamot A.U., & Küpper L. (1989) “Listening Comprehension Strategies in Second Language Acquisition”, *Applied Linguistics*, 10: 4, Oxford, Oxford University Press.

Toffoli (2020) *Informal Learning and Institution-wide Language Provision: University Language Learners in the 21st Century*, 1st edition, London, Palgrave Macmillan.

Vandergrift, L. (1999) “Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies”, *ELT Journal*, 53: July 1999, Oxford, Oxford University Press.

Vandergrift, L. & Goh C.C.M. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York & London, Routledge.

Wallwisher, Inc., Padlet, <https://padlet.com/site/education>, last accessed on 21/08/2025.

Wang, W., & Zhan, J. (2020) “The Relationship between English Language Learner Characteristics and Online Self-regulation: A Structural Equation Modeling Approach”, in *Sustainability*, 12:7-3009, <https://doi.org/10.3390/su12073009>, last accessed on 21/08/2025.

FEEDBACK ON TRAINING — FINAL QUESTIONNAIRE ON COURSE SATISFACTION¹²

This questionnaire has been designed by the University of Molise's Language Centre in collaboration with the Trade Union Relations and Training Sector. It is to be completed by each participant and is intended to anonymously assess the degree of satisfaction at the end of the training courses in which they have taken part.

Through this questionnaire, we ask you to express your degree of satisfaction with the “FlexiPRO

English Language Course”, with particular attention to the following aspects:

- perceived usefulness, interest and participation;
- teaching: teaching and teaching materials;
- organisation and service.

1. Which course did you attend?*

- Basic 1 (levels A1 and A2)
- Basic 2 (levels A2 and B1)
- Independent 1 (levels B1 e B1+)
- Independent 2 (levels B1+ and B2)
- Competent (levels B2+ and C1)
- I never attended the course

2. Have you completed the course?*

Yes No Top of Form

12 The original questionnaire was in Italian and was specifically designed to give an opportunity to respond to all the participants, including the ones with a limited level of English. It has been translated into English for the purposes of this study.

13 Because the Federica Web Learning English PRO Suite does not offer B2+ and a C1 level courses, the Flexi PRO Competent course had a different syllabus and used a different platform which is not the object of analysis in this study. The complete data set comprised 47 responses including 11 participants from the Competent course. The data have been originally skimmed with the purpose of excluding irrelevant details from the Moodle platform that was used for the Competent course. As a result, 36 responses have been considered in this work.

3. Which platform did you use for self-study? *
Federica Web Learning / Moodle
4. How easy was it to use the platform for independent study? *
Easy Quite easy Rather difficult Difficult
5. Did you have any technical problems? *
Yes No
6. What problems did you have? only if you answered “Yes” to the previous question
7. Were you able to study consistently on the platform? *
Yes No
8. Why? only if you answered “No” to the previous question (more than one choice is possible)
 - It was too easy
 - It was too difficult
 - I did not know how to study
 - It was not very interesting
 - There were too many tasks to be completed
 - I had no time
 - Other
9. Did you need to use other tools to study on your own? *
Yes No
10. What other tools did you use? only if you answered “Yes” to the previous question (more than one choice is possible)
 - Google Translate or similar
 - Print or online dictionary
 - ChatGPT or other conversational artificial intelligence systems
 - English grammar manuals
 - Spellcheckers and similar apps
 - Other:

11. Was the workload on the platform appropriate for the time available to complete it?*
Yes No I am not sure
12. Which sections were more difficult to complete on the platform? (optional)
13. Which sections of the platform did you find most useful or interesting? (optional)
14. Were the synchronous classes related to the topics covered on the platform?*
Yes No I am not sure
15. Were the topics of the synchronous lessons interesting?*
 - Yes
 - Quite interesting
 - Not very interesting
 - Uninteresting
 - I am not sure
16. The topics proposed by the platform were related to the regional context and in particular to situations that could occur in your work at the University of Molise or abroad. Do you think this was useful?*
Yes Quite useful Not very useful Useless
I am not sure
17. Why? (optional)
18. Are there other topics you would have liked to study?*
Yes No
19. Which ones? (only if you answered “Yes” to the previous question)

ASSESSING THE SYNCHRONOUS CLASSES (BLENDED MODE)

20. For synchronous lessons in blended mode (both online and in person) the Microsoft Teams platform was used. Did you have the opportunity to use it for the English course?*
 - Yes, quite often
 - Yes, sometimes

- No, I did not need it
 - No, because I prefer to attend in person
21. If you used it during the course, did you have the opportunity to actively participate during the lessons with the teacher?
- Yes
 - No
22. If you used it during the course, participating in the lessons with the teacher online via Microsoft Teams was...
- Easy
 - Hard
 - I am not sure
23. Are there features of Microsoft Teams that you did not know and that you used during the course? (more than one choice is possible)
- Chat box
 - Reactions
 - Breakout rooms
 - Screen sharing
 - Hand up
 - File sharing
 - Backgrounds
 - Video call
 - Microphone

24. Course content

	Strongly disagree	Somewhat disagree	Neutral	Somewhat agree	Strongly agree
Your learning objectives were clear					
The course content was well-organised and planned					
The course structure allowed full participation to everyone					

25. Level of engagement

	Poor	Fair	Satisfactory	Very good	Excellent
Please rate your level of engagement (your interest in the content, willingness to intervene, etc.) throughout the course					

26. Response to stated needs and work requirements

	Poor	Fair	Satisfactory	Very good	Excellent
Please rate the course relevance to your expressed needs and work requirements					

27. The teacher

	Poor	Fair	Satisfactory	Very good	Excellent
Please give an overall opinion on the teacher's competence and clarity overall					

28. Do you have any suggestions on how to improve the course?

Abitare le lingue tra comunicazione interculturale, *Digital Literacy* ed etica: il Modello L.I.D.E. per una linguistica educativa integrata

ENRICA ROSSI

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
enrica.rossi@uniurb.it

ABSTRACT

This paper presents the L.I.D.E. (Language, Interculturality, *Digital Literacy*, and Ethics) framework as an integrated educational approach for rethinking language education in higher education. Grounded in critical pedagogy, intercultural competence, digital literacy, and linguistic ethics, the model promotes a multidimensional view of language learning as a socially situated, culturally embedded, and ethically aware process. In a context marked by global transitions, pervasive digital communication, and increasing diversity, the article argues for a shift from purely technical linguistic training to a pedagogical paradigm that values reflexivity, responsibility, and active participation. The L.I.D.E. framework proposes a set of interrelated competencies - linguistic, intercultural, digital, and ethical - to be developed through flexible and modular activities within university language curricula. The paper outlines the theoretical foundations of the model, its pedagogical implications, and possible applications in academic language teaching, highlighting the role of universities as spaces for the formation of critical, digitally competent, and responsible communicators.

Higher education, Language education, Intercultural communication, *Digital Literacy*, Linguistic ethics

Nel corso del XXI secolo l'educazione linguistica si è trovata al centro di una trasformazione radicale determinata da una molteplicità di fattori: la globalizzazione, la mobilità internazionale, la rivoluzione digitale e l'emergere di nuove esigenze comunicative in contesti plurilingui e interculturali. In questo scenario, la lingua oggi non è più concepita come mero strumento di trasmissione di conoscenze, ma come veicolo di interazione sociale, negoziazione di significati e costruzione identitaria.

Questa evoluzione ha posto in discussione i modelli educativi tradizionali - ancora spesso ancorati a una visione monolitica e normativa della lingua, orientata principalmente al perfezionamento grammaticale o alla certificazione delle competenze linguistiche - e oggi si fa sempre più urgente una concezione dell'educazione linguistica che abbracci la complessità comunicativa del mondo contemporaneo, promuovendo non solo il multilinguismo, ma anche l'apertura all'alterità culturale e la capacità di muoversi in ambienti interlinguistici e interculturali.

In parallelo, la digitalizzazione della comunicazione ha cambiato in profondità le pratiche linguistiche e gli stessi spazi dell'apprendimento. Le interazioni online, le piattaforme educative, i social media e le intelligenze artificiali stanno ridefinendo i confini della didattica, non solo dal punto di vista metodologico, ma anche rispetto a ciò che significa oggi essere competenti linguisticamente. La formazione contemporanea deve dunque integrare in modo critico le competenze digitali, intendendole non solo come abilità tecniche, ma come alfabetizzazioni complesse che coinvolgono la capacità di decodificare, produrre e riflettere criticamente sui messaggi veicolati nei diversi ambienti mediali.

Tale trasformazione non è priva di implicazioni etiche. In un'epoca segnata dalla sorveglianza algoritmica, dalla manipolazione dei dati e da profondi squilibri nell'accesso alle risorse digitali, la glottodidattica non può sottrarsi alla responsabilità di formare cittadini consapevoli, in grado di esercitare un pensiero critico rispetto al linguaggio, ai media e alle dinamiche di potere che li attraversano. In questo senso, essa si configura sempre più come pratica etico-politica, capace di contribuire alla costruzione di una società inclusiva, dialogica e rispettosa delle differenze.

È alla luce di queste trasformazioni che si impone la necessità di ridefinire l'insegnamento/apprendimento linguistico attraverso una prospettiva integrata che coniughi comunicazione interculturale, alfabetizzazione digitale ed etica della comunicazione.

Coerentemente con questa visione, il presente contributo intende esplorare le connessioni tra questi ambiti, proponendo una riflessione teorica e analitica che possa offrire spunti per una rinnovata progettazione didattica nel campo linguistico e un modello operativo, integrato e trasversale che contribuisca allo sviluppo in aula di competenze emergenti e di nuove sensibilità.

1. LA DIMENSIONE INTERCULTURALE NELLA CONTEMPORANEITÀ EDUCATIVA, PEDAGOGICA E SOCIALE

Nell'attuale sistema educativo su scala globale la comunicazione interculturale emerge come un pilastro essenziale per ripensare l'educazione linguistica in modo equo, partecipativo e riflessivo e si configura come un orizzonte pedagogico necessario per promuovere la comprensione reciproca, la convivenza democratica e la cittadinanza responsabile (Council of Europe, 2020; UNESCO, 2020). In tale contesto, non è più sufficiente insegnare una lingua come codice astratto, ma è fondamentale sviluppare nei discenti - nonché agenti sociali - una competenza interculturale e una pratica educativa trasformativa (ovvero la capacità di comprendere, interpretare e negoziare significati in ambienti caratterizzati dalla diversità) che prevedano anche competenze affettive, critiche, etiche e relazionali (Liddicoat e Scarino 2013: 13-25).

In questa prospettiva, apprendere una lingua significa anche sviluppare atteggiamenti di curiosità e disponibilità verso l'altro, capacità di relativizzare il proprio punto di vista e di valutazione autonoma per decifrare contesti comunicativi complessi. In breve, l'utente linguistico è visto come un "attore sociale" impegnato nella co-costruzione di significati attraverso la lingua, in relazione dinamica con contesti caratterizzati da diversità linguistica e culturale.

1.1 SFIDE, CRITICITÀ E PROSPETTIVE FUTURE PER UNA TRASFORMAZIONE SISTEMICA NELLA PRATICA EDUCATIVA INTERCULTURALE

Sebbene la rilevanza della dimensione interculturale nell'educazione linguistica sia oggi ampiamente riconosciuta a livello teorico e istituzionale, la sua concreta implementazione nei contesti educativi rimane complessa e spesso discontinua; le difficoltà a cui facciamo riferimento non sono soltanto opera-

tive, ma affondano le radici in aspetti sistemici, epistemologici e ideologici che limitano la trasformazione reale delle pratiche didattiche. Tra queste, una delle criticità più diffuse riguarda la mancanza di una formazione specifica e continua per gli insegnanti di lingue straniere; spesso gli approcci interculturali vengono infatti presentati nei corsi di formazione in maniera frammentaria o con un'impronta eccessivamente teorica, senza un reale ancoraggio alle pratiche didattiche quotidiane (Porto e Zembylas 2021: 347-361) e ciò inevitabilmente porta a una percezione dell'intercultura come "aggiunta opzionale", riducendone il potenziale e oscurandone la natura di prospettiva trasversale.

Un secondo ostacolo rilevante riguarda l'assenza di strumenti affidabili e condivisi per la valutazione delle competenze interculturali. A differenza delle competenze linguistiche tradizionali, più facilmente misurabili attraverso test standardizzati, le competenze interculturali includono dimensioni affettive, attitudinali e critiche che sfuggono a una quantificazione semplice: pur esistendo linee guida - si vedano quelle del CEFR Companion Volume (2020) - che propongono descrittori per la mediazione culturale e la decostruzione di stereotipi, l'adozione di tali strumenti è ancora poco diffusa nei curricula universitari.

Un ulteriore problema annoso riguarda anche le risorse didattiche che spesso continuano a riflettere una visione monoculturale e normocentrica della lingua con rappresentazioni semplificate - talvolta esotizzanti - delle "culture altre": l'interculturalità viene spesso ridotta a elementi folklorici (feste, cibi, abbigliamento) ignorando le dinamiche di potere, i conflitti, le vicende diasporiche e le realtà migranti e questo limita la possibilità di una reale educazione rischiando di riprodurre stereotipi invece di decostruirli (Macedo 2019).

Altra fragilità sistemica è la semplificazione della comunicazione interculturale, intesa come mera adozione di atteggiamenti di "tolleranza" o "rispetto" senza un'analisi critica delle gerarchie culturali, delle forme di razzializzazione linguistica o delle ideologie normative che influenzano le interazioni educative: l'intercultura, in questo modo, viene depotenziata della sua carica trasformativa e ridotta a una narrazione rassicurante e politicamente neutra (Kubota 2016: 474-494).

Permane infine un divario rilevante tra le retoriche istituzionali che valorizzano l'interculturalità in ambito accademico e le condizioni concrete in cui operano i/le docenti di lingua e i/le CEL: sovraccarichi didattici ed esercitativi, scarsità di materiali dedicati, compiti amministrativi e burocratici onerosi e pressioni legate alla produttività scientifica (nel primo caso) e alla valutazione (nel secondo) rendono spesso complesso l'inserimento effettivo di pratiche pedagogiche interculturali in aula: in mancanza di un supporto strutturato, molti formatori incontrano dunque grandi difficoltà nel tradurre gli orientamenti teorici in interventi didattici quotidiani e sostenibili.

Affinché l'educazione linguistica interculturale possa davvero radicarsi nei programmi di lingue e culture moderne, occorrerà dunque andare oltre il mero addestramento linguistico e progettare ambienti di apprendimento che siano proattivi e cooperativi, interpretativi e capaci di promuovere agency tra gli studenti, nonché flessibili e situati, ovvero capaci di adattarsi ai bisogni linguistici e culturali dei contesti locali. Il cambio di paradigma educativo dovrà necessariamente includere in modo strutturale la pluralità linguistica e culturale, l'adozione di modelli valutativi formativi e multimodali - capaci di riconoscere l'intercultura come competenza in evoluzione e non come esito finale - la co-produzione di materiali didattici insieme agli studenti e una formazione continua degli insegnanti fondata su pedagogie critiche (Freire 2020: 374-386) e approcci riflessivi alla lingua come pratica sociale (Davies e Elder 2004).

Solo attraverso un approccio organico e intersezionale, capace di affrontare le disuguaglianze e ridefinire il ruolo stesso dell'educazione linguistica, sarà possibile realizzare una glottodidattica veramente interculturale, orientata alla giustizia linguistica e sociale.

2. ABILITÀ TECNICHE E DIGITALI NELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA MODERNA: LA TRASFORMAZIONE DIGITALE DEL PAESAGGIO EDUCATIVO

In virtù delle criticità fin qui analizzate, emerge con chiarezza la necessità di un rinnovamento profondo dell'educazione linguistica che non si limiti a interventi settoriali o a progettualità episodiche, ma che si configuri come una riformulazione sistemica e una rivisitazione del modello formativo e che sia capace di integrare la dimensione interculturale con le sfide e le opportunità offerte dalla digitalizzazione.

Questa esigenza si manifesta, con particolare urgenza, ancor più nel contesto universitario, luogo privilegiato di elaborazione critica, di formazione avanzata e di costruzione di cittadinanza attiva. Le università, in quanto spazi di riflessione epistemologica e sperimentazione didattica, sono chiamate a interrogarsi sul proprio ruolo nella promozione di una competenza linguistica che sia insieme comunicativa, interculturale e digitale capace di affrontare le sfide generate dalla diversità e dai processi sociali e di innovazione contemporanei. In tutti i livelli educativi, ma soprattutto in ambito accademico, l'agire linguistico si estende oggi a una molteplicità di ambienti comunicativi, spesso digitali, asincroni, interattivi e multimodali. Le tecnologie - dai Learning Management Systems ai social media, fino alle interfacce con intelligenze artificiali - non costituiscono più un semplice supporto, ma ridefiniscono le

pratiche linguistiche e formative incidendo sul modo in cui si apprende, si insegna e si interagisce (Godwin-Jones 2018: 3-17). In questo quadro, la competenza linguistica non può più essere concepita in modo disgiunto dalla competenza digitale e l'educazione linguistica interculturale deve necessariamente farsi carico anche di un'alfabetizzazione mediale profonda, che consenta agli studenti e alle studentesse e ai futuri professionisti della comunicazione, della mediazione e dell'insegnamento - di orientarsi con consapevolezza nei nuovi ecosistemi discorsivi (Redecker 2017: 22-87).

Analizzando le trasformazioni digitali che stanno contribuendo a ridefinire il panorama dell'educazione linguistica, le sezioni che seguono metteranno in luce le implicazioni metodologiche, epistemologiche e pedagogiche che ne derivano. In questo quadro, verranno successivamente proposte chiavi di lettura e approcci didattici volti ad affrontare in modo consapevole ed efficace la complessa realtà introdotta dai nuovi scenari digitali.

2.1 *DIGITAL LITERACY*: OLTRE LE COMPETENZE TECNICHE

Negli ultimi due decenni, e in modo particolare nel recente periodo post pandemia, il panorama educativo è stato profondamente trasformato dall'avvento e dall'utilizzo delle tecnologie digitali: anche l'educazione linguistica, da sempre sensibile alle innovazioni metodologiche, ha conosciuto una rivoluzione nelle pratiche didattiche, nell'accesso ai contenuti e nella configurazione degli ambienti di apprendimento. Questa trasformazione non si è limitata all'introduzione di nuovi strumenti o all'acquisizione di abilità operative e tecniche, ma ha modificato in modo radicale le stesse modalità di insegnamento e apprendimento delle lingue.

L'interazione con il testo scritto, orale e visivo avviene oggi infatti in ambienti digitali spesso interattivi, asincroni e multimodali, pertanto la padronanza della lingua non può essere disgiunta dalla competenza nell'uso critico e responsabile delle tecnologie, ovvero dalla *Digital Literacy*, che si configura come componente essenziale dell'agire linguistico e rappresenta una costellazione di abilità cognitive, comunicative, interculturali e meta riflessive, che si intrecciano profondamente sia con le competenze linguistiche, sia con le strategie comunicative del mondo contemporaneo. In questa prospettiva, la *Digital Literacy* viene intesa non solo come insieme di abilità strumentali, ma come forma di alfabetizzazione complessa, integrata al contesto e socialmente orientata (Lankshear e Knobel 2008:151-176).

Nel quadro universitario, tale alfabetizzazione digitale-linguistica dovrà promuovere lo sviluppo integrato delle seguenti competenze:

- la comprensione di testi multimodali ovvero la capacità di decodificare messaggi che combinano elementi verbali, visivi, sonori e audiovisivi all'interno dei contesti digitali e sociali in cui questi testi si diffondono (ad esempio video, infografiche, post sui social media, podcast);
- l'abilità di navigazione informativa e testuale intesa come la capacità di orientarsi in ambienti ipertestuali complessi, selezionando risorse pertinenti e mettendo in relazione in modo critico informazioni e saperi provenienti da fonti diverse;
- la valutazione critica delle fonti, che implica il riconoscimento di contenuti attendibili rispetto a quelli distortivi, attraverso l'identificazione di *fake news*, bias algoritmici e narrazioni ideologiche mascherate da informazione neutrale;
- la gestione consapevole dell'identità comunicativa online, mediante scelte linguistiche, stilistiche e culturali appropriate ai diversi spazi digitali e alle relazioni sociali che vi si instaurano (quali e-mail accademiche, forum, ambienti di apprendimento, social media);
- la partecipazione attiva e collaborativa a comunità digitali di pratica, ad esempio attraverso esperienze di scrittura collettiva, traduzione collaborativa, revisione *peer-to-peer* o interazioni asincrone in lingua straniera;
- la produzione autonoma e creativa di contenuti linguistici digitali come podcast, presentazioni video, blog, narrazioni multimediali o materiali didattici personalizzati;
- la riflessione critica sull'uso delle tecnologie del linguaggio che comporta la capacità di analizzare il funzionamento e le implicazioni degli strumenti digitali - quali intelligenze artificiali generative, traduttori automatici o suggeritori linguistici - nel modellare il discorso, l'identità e le relazioni comunicative.

2.2 RICADUTE E IMPLICAZIONI METODOLOGICHE E PEDAGOGICHE

Dal punto di vista metodologico, la digitalizzazione invita a superare il paradigma trasmissivo, ancora prevalente in molte pratiche didattiche, orientando l'attenzione verso modelli più interattivi, collaborativi e centrati sulla produzione attiva di conoscenza da parte degli studenti. In questa logica, il discente non è più un mero "ricevente" di contenuti, ma un co-costruttore di conoscenza linguistica e culturale all'interno di comunità di pratica online e offline; da qui derivano dunque modifiche significative nella progettazione didattica che deve integrare attività di tipo laboratoriale, progetti collaborativi, pratiche di scrittura aumentata e processi di revisione tra pari mediate digitalmente.

Sul piano epistemologico le trasformazioni digitali mettono in crisi l'idea della lingua come oggetto stabile e normato, a favore di una concezione dinamica e contestualizzata della competenza linguistica: in ambienti digitali, la lingua si configura come pratica sociale fluida, negoziata in tempo reale tra parlanti plurilingui, influenzata da algoritmi, modalità comunicative ibride e codici socioculturali molteplici (Gee 2004).

Questo scenario richiede, infine, un ripensamento dei riferimenti teorici alla base dell'educazione linguistica: le nozioni di errore, di norma, di autenticità, di correttezza linguistica vanno ripensate alla luce di un uso della lingua che è sempre più adattivo e interattivo: il digitale, in altre parole, “de-centra” la lingua come sistema autosufficiente, sottolineandone la natura interazionale, plurale e spesso discontinua.

Quali le sfide pedagogiche e sociali nell'integrazione del digitale dunque? L'integrazione delle tecnologie nell'educazione linguistica comporta sfide complesse quali il divario digitale - che penalizza studenti e famiglie prive di accesso o competenze adeguate -, il sovraccarico informativo che può disorientare anziché facilitare, l'effetto di *gamification* superficiale dove l'aspetto ludico prevale sugli obiettivi cognitivi e, a volte, anche la dipendenza da modelli didattici trasmissivi, riprodotti semplicemente in formato digitale.

L'educazione linguistica digitale non può dunque prescindere da una riflessione sui diritti e doveri del cittadino digitale poiché ogni atto comunicativo online coinvolge questioni di privacy, rispetto, inclusione e sicurezza; gli studenti e le studentesse dovranno allora essere formati non solo a usare la lingua in rete, ma a interagire in modo responsabile e consapevoli delle implicazioni etiche e legali del proprio agire. In questa prospettiva, l'insegnamento linguistico in ambiente digitale acquisisce una valenza formativa più ampia, configurandosi come uno strumento per promuovere lo sviluppo di soggettività critiche, in grado di agire con autonomia e responsabilità negli ambienti ipermediali.

2.3 PROPOSTE OPERATIVE PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA DIGITALE INFORMATATA

L'analisi delle trasformazioni digitali, delle nuove competenze richieste e delle ricadute metodologico-pedagogiche impone, oggi più che mai, un ripensamento concreto e attuabile delle pratiche educative linguistiche all'interno delle università. Se, come evidenziato, l'ambiente digitale non è più un semplice supporto strumentale, ma un ecosistema culturale e comunicativo complesso, allora l'educazione linguistica deve evolversi verso forme più inclusive, multimodali, eticamente fondate e metodologicamente flessibili.

Nel quadro accademico, dove convergono ricerca, formazione professionale e sperimentazione didattica, è fondamentale passare da un approccio basato sull'adozione episodica delle tecnologie a una integrazione sistemica che coinvolga l'intero disegno curricolare, le modalità di valutazione, il ruolo degli educatori e la costruzione dell'identità comunicativa degli studenti e delle studentesse. Ciò comporta un duplice impegno: da un lato, formare apprendenti capaci di agire nei nuovi spazi digitali in modo flessibile e riflessivo, dall'altro, costruire contesti educativi universitari che riflettano la complessità culturale e comunicativa della società post-digitale.

Tenuto conto di tali esigenze, e in considerazione delle competenze integrate da promuovere – come delineato nel paragrafo precedente – si propongono di seguito alcune linee operative, concepite per essere implementate all'interno dei corsi universitari di lingua straniera, mediazione linguistica e formazione glottodidattica.

Una prima direzione riguarda l'inserimento strutturale della *Digital Literacy* nei curricula linguistici accademici attraverso moduli trasversali dedicati alla lettura critica dei testi digitali, all'analisi del discorso nei social media, all'uso responsabile delle intelligenze artificiali linguistiche e alla riflessione sull'etica della comunicazione online; accanto a questo, si propone la progettazione di compiti autentici, in cui l'uso della lingua avvenga tramite media digitali: tra questi, si possono includere la creazione di podcast e di video diari in lingua straniera, la produzione di micro-narrazioni audiovisive, la traduzione collaborativa su piattaforme cloud e le interazioni interuniversitarie in ambienti virtuali.

Un'ulteriore prospettiva riguarda la promozione di una didattica blended, capace di combinare attività in presenza e online, in modalità sia sincrona che asincrona. Tale approccio favorisce l'autonomia degli studenti, la gestione personalizzata del tempo e la costruzione di percorsi linguistici adattivi, anche attraverso micro-moduli o itinerari individualizzati; in parallelo si sottolinea l'importanza dello sviluppo di rubriche valutative multimodali e formative, pensate per riconoscere le dimensioni linguistiche, digitali, critiche e interculturali del lavoro degli studenti: queste rubriche dovrebbero includere criteri relativi alla chiarezza comunicativa, alla qualità linguistica, alla creatività multimediale e alla riflessività sul processo di apprendimento.

Per garantire l'efficacia di tali interventi, è fondamentale investire nella formazione permanente e interdisciplinare degli educatori, con l'obiettivo di integrare le competenze glottodidattiche con quelle digitali e interculturali: ciò implica necessariamente anche il sostegno a pratiche di progettazione condivisa e lavoro in équipe; a questo si collega, anche e se possibile, la necessità di valorizzare la cultura d'origine attraverso attività come l'autobiografia

linguistica digitale, il translanguaging narrativo e la produzione multilingue, in un'ottica che riconosca l'identità linguistica e culturale come risorsa e non come deficit.

Infine, si auspica l'attivazione di laboratori interdisciplinari di comunicazione digitale, in cui gli studenti possano esplorare le intersezioni tra lingua, cultura, tecnologia e società. Tali spazi dovrebbero offrire occasioni di confronto con professionisti e contesti applicativi, quali il giornalismo digitale, la traduzione automatica, lo *storytelling* interattivo e la formazione linguistica per il web.

L'attuazione delle diverse proposte operative delineate fin qui non può essere letta come un semplice aggiornamento metodologico, ma richiede un riposizionamento concettuale dell'educazione linguistica, che riconosca il proprio impatto formativo anche sul piano etico, sociale e culturale.

Come ampiamente analizzato, l'università, in quanto luogo di produzione e trasmissione del sapere, è oggi chiamata a interrogarsi non solo su come si insegna la lingua, ma su che cosa si veicola attraverso le pratiche comunicative e digitali che essa promuove. In sostanza, la didattica linguistica digitale non è mai neutrale: le tecnologie educative influenzano la costruzione del significato, la gestione del potere comunicativo, la visibilità delle soggettività linguistiche e la legittimazione di alcune forme discorsive rispetto ad altre. L'integrazione del digitale, se non accompagnata da una attenzione responsabile, rischia di riprodurre logiche escludenti, diseguaglianze comunicative e dipendenze da modelli algoritmici opachi.

Per questa ragione, l'educazione linguistica in ambito accademico deve orientarsi verso una pedagogia della responsabilità discorsiva, in grado di sviluppare negli studenti non solo competenze linguistiche e digitali, ma anche la capacità di interrogare i presupposti, le implicazioni e le etiche sottese ai propri atti comunicativi: questo approccio richiede allora e dunque di integrare nei curricula universitari una riflessione sistematica anche sui risvolti etici dell'agire linguistico nei contesti digitali (Selwyn 2022: 64-180).

È proprio a questa prospettiva che si apre la sezione successiva, nella quale si esploreranno le implicazioni etiche dell'educazione linguistica nel mondo digitale, con particolare attenzione ai temi della giustizia linguistica coniugata alla cittadinanza digitale e della responsabilità comunicativa.

3. I RISVOLTI ETICI DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA ATTRAVERSO IL MONDO DIGITALE

Se la trasformazione digitale ha ridefinito ambienti, strumenti e modalità dell'educazione linguistica, è oggi urgente esplorarne anche le implicazioni etiche. Secondo quanto già osservato, l'insegnamento delle lingue, soprattutto

nel contesto accademico, non può più limitarsi alla trasmissione di competenze comunicative e all'introduzione delle tecnologie come supporto tecnico-didattico, ma deve interrogarsi su come e con quali conseguenze le pratiche linguistiche e medialità modellano identità, relazioni e possibilità di accesso alla parola pubblica.

In un'epoca segnata dalla crescente invisibilità dei dispositivi che governano l'informazione, l'educazione linguistica deve dotarsi di strumenti critici per formare soggetti capaci di riconoscere le disegualianze discorsive, decostruire stereotipi culturali e linguistici e partecipare in modo consapevole e responsabile alla comunicazione globale (Piller 2021: 164-222).

Questo capitolo intende quindi approfondire il nesso tra linguaggio, tecnologia e responsabilità, soffermandosi su due nuclei tematici: la cittadinanza digitale, intesa come competenza critica e riflessiva nell'agire linguistico online e la responsabilità comunicativa che implica una vigilanza etica nelle scelte linguistiche, testuali e relazionali in ambienti medialità sempre più ibridi.

Attraverso questa prospettiva, l'educazione linguistica - e ancor più la linguistica educativa - si configura come pratica etico-politica, capace di incidere sulle modalità con cui le persone abitano l'ambito pubblico e si relazionano attraverso competenze linguistiche e sociali adeguate, nel mondo digitale e oltre.

3.1 CITTADINANZA DIGITALE: COSTRUIRE SOGGETTI COMUNICANTI NEL TEMPO PRESENTE

Nel quadro della globalizzazione digitale, la nozione di cittadinanza non può più essere declinata unicamente in chiave giuridica o nazionale. La cittadinanza linguistica digitale si riferisce alla capacità di partecipare attivamente, criticamente e responsabilmente agli spazi comunicativi online, facendo uso della lingua in modi che siano non solo efficaci, ma anche informati, contestuali e rispettosi delle dinamiche interpersonali e culturali.

Formare cittadini digitali implica coltivare competenze interpretative e decisionali, che permettano di orientarsi tra le molteplici narrazioni veicolate dai media, di valutare la qualità informativa dei testi e di comprendere il funzionamento degli algoritmi nella selezione dei contenuti; significa infine anche promuovere comportamenti comunicativi etici, basati sull'ascolto, sulle scelte dialogiche e sul rispetto delle differenze.

Nel contesto universitario ciò richiede che l'educazione linguistica non si esaurisca nella padronanza linguistica tecnica, ma includa forme di *media-education* che intersechino alfabetizzazione linguistica e consapevolezza civica. Le attività didattiche dovrebbero quindi offrire agli studenti spazi per

interrogare i linguaggi della rete, sperimentare forme di interazione pubblica e affinare la capacità di agire come interlocutori responsabili e informati (Lupton 2020).

3.2 RESPONSABILITÀ COMUNICATIVA: ETICA DELL'ESPRESSIONE NEI CONTESTI DIGITALI

La responsabilità comunicativa rappresenta l'orizzonte etico dell'agire linguistico, particolarmente rilevante in ambienti digitali dove l'impatto dei messaggi si amplifica e si moltiplica in tempo reale. Parlare, scrivere, pubblicare in rete non sono atti neutri: essi concorrono infatti a costruire immaginari sociali, a consolidare o contrastare stereotipi, a includere o marginalizzare soggetti e visioni del mondo.

Nell'ambito accademico, la formazione linguistica dovrebbe mirare a sviluppare una coscienza pragmatica ed etica dell'uso linguistico, che consideri non solo l'efficacia comunicativa, ma anche le conseguenze relazionali, simboliche e politiche dei testi prodotti: questo comporta la promozione di processi comunicativi fondati sul principio di responsabilità, intesi come capacità di ponderare i propri atti comunicativi in funzione del contesto, del pubblico e degli effetti generati.

In tal senso, si rende necessario un approccio formativo che integri educazione linguistica, pensiero critico e riflessione sull'etica della parola, invitando gli studenti a considerare ogni produzione linguistica come atto collocato e capace di incidere sul reale.

In tempi di ipercomunicazione e polarizzazione, tale impegno non è un corollario, ma il fulcro stesso di un'educazione linguistica capace di formare soggetti agenti, consapevoli e socialmente impegnati (Couldry e Mejias 2020).

In funzione delle argomentazioni fin qui esaminate, emerge con forza l'urgenza di ripensare l'educazione linguistica universitaria come un campo d'intervento complesso, in cui le dimensioni interculturale, digitale ed etica non costituiscono aspetti secondari, bensì elementi strutturali e interdipendenti. Le analisi proposte in questo capitolo hanno evidenziato come l'uso della lingua nei contesti digitali sia profondamente intrecciato a questioni di giustizia, cittadinanza e responsabilità comunicativa, richiedendo un approccio formativo che superi i confini della mera competenza funzionale. In tale prospettiva, si rende necessario un rinnovamento delle pratiche didattiche che sia in dialogo con le politiche educative nazionali e internazionali, sempre più orientate alla promozione di un'istruzione inclusiva, digitale e attenta ai diritti linguistici e sociali. A partire da questi presupposti, il capitolo che segue si

propone di delineare un possibile orizzonte progettuale: un modello integrato di educazione linguistica, capace di coniugare i quattro assi portanti - lingua, intercultura, digitale ed etica - all'interno di un impianto formativo coerente e applicabile nei contesti accademici.

Il Modello L.I.D.E. rappresenta, in questo senso, una proposta teorico-operativa che mira ad accompagnare la trasformazione della didattica linguistica, in linea con le sfide del presente e con i principi guida di una formazione universitaria responsabile e socialmente impegnata.

4. VERSO UN APPROCCIO INTEGRATO DI LINGUISTICA EDUCATIVA INTERCULTURALE, DIGITALE ED ETICA: IL MODELLO L.I.D.E. (LINGUA, INTERCULTURA, DIGITALE, ETICA)

L'analisi condotta nel corso di questo saggio ha evidenziato con chiarezza come l'educazione linguistica contemporanea, soprattutto in ambito universitario, non possa più essere pensata in termini esclusivamente tecnici o addestrativi. In un'epoca attraversata da mutamenti, sfide ed evoluzione digitale pervasiva, l'insegnamento delle lingue si configura sempre più come pratica pedagogica ed educativa integrata, capace di incidere sui modi in cui gli individui comprendono, comunicano e abitano il mondo.

È a partire da questa visione che prende forma il Modello integrato L.I.D.E. inteso non come semplice proposta operativa, ma anche come modello educativo trasversale e sistemico per una formazione linguistica universitaria moderna e attuale. L'obiettivo centrale del modello è promuovere, attraverso l'insegnamento/apprendimento della lingua, lo sviluppo congiunto di competenze comunicative, sensibilità interculturale, consapevolezza digitale e responsabilità etica all'interno di una prospettiva formativa che riconosca la complessità dell'agire linguistico in contesti interrelati e interdipendenti come nucleo centrale dell'esperienza educativa.

4.1 I RIFERIMENTI PEDAGOGICI, EDUCATIVI E CULTURALI ISPIRATORI

Il Modello L.I.D.E. si fonda su un impianto teorico solido e interdisciplinare, che integra riferimenti consolidati della ricerca educativa, linguistica e digitale. Tra i nuclei concettuali che ne sostengono l'architettura pedagogica, un ruolo centrale è occupato dalla pedagogia critica, ispirata al pensiero di Paulo Freire (2020) e Henry Giroux (2024: 167-207). In questa prospettiva, l'educazione linguistica non è un processo neutrale, ma un atto trasformativo, volto

a formare soggetti consapevoli e socialmente attivi. Freire sottolinea il valore del dialogo e della coscientizzazione come strumenti di emancipazione, mentre Giroux rivendica il ruolo della scuola - e, per estensione, dell'università - come spazio pubblico in cui sviluppare una cittadinanza critica.

A questa visione si affianca la cornice dell'apprendimento esperienziale elaborata da David Kolb (1984: 21-38) che mette al centro del processo educativo un ciclo dinamico composto da esperienza concreta, riflessione, concettualizzazione e sperimentazione; applicata all'ambito linguistico, questa impostazione valorizza pratiche didattiche attive e contestualizzate, in cui la lingua viene appresa attraverso l'azione, la rielaborazione critica e la connessione con contesti reali e significativi per gli studenti.

Un ulteriore pilastro teorico è costituito dagli studi sulla competenza interculturale, in particolare quelli di Michael Byram (2020) e Claire Kramsch (2014: 30). Byram concepisce l'educazione linguistica come educazione all'incontro, alla negoziazione di significati e alla mediazione culturale, mentre Kramsch evidenzia l'importanza dell'immaginario culturale e del contesto simbolico nella costruzione del senso. Tali prospettive nutrono la dimensione interculturale del Modello, promuovendo un approccio alla lingua che incoraggia l'apertura, il decentramento cognitivo e la consapevolezza della diversità.

La dimensione digitale del modello si ispira invece ai contributi di Doug Belshaw (2014), Mark Pegrum, Nicky Hockly, Gavin Dudeney (2022: 36) e Farida Mokhtari (2023: 160-167), i quali ampliano il concetto di alfabetizzazione digitale includendo non solo le competenze tecniche, ma anche quelle critiche, comunicative ed etiche. In particolare, Belshaw individua otto elementi chiave della *Digital Literacy* - tra cui creatività, partecipazione, responsabilità e apertura culturale - che trovano piena cittadinanza nel Modello L.I.D.E., concepito per preparare gli studenti a interagire in modo strategico e riflessivo nei processi comunicativi tipici degli ambienti digitali.

Infine, il Modello incorpora le riflessioni sull'etica del linguaggio e la responsabilità discorsiva elaborate da autori come Alastair Pennycook (2010: 1-33), James Paul Gee (2010: 6-37) e Luciano Floridi (2014). Pennycook e Gee mostrano come ogni uso linguistico implichi scelte ideologiche, costruzioni identitarie e relazioni di potere, mentre Floridi, nell'ambito della filosofia dell'informazione, introduce il concetto di infosfera, sottolineando l'urgenza di una comunicazione etica nell'era digitale.

La dimensione etica del Modello L.I.D.E. si radica in queste prospettive, proponendo una formazione linguistica che non si limiti - come ampiamente ribadito - alla correttezza formale, ma promuova una consapevolezza critica degli effetti sociali, simbolici e morali del linguaggio.

Il Modello L.I.D.E. si articola in quattro dimensioni complementari:

- Competenze linguistiche fondate sull'integrazione tra comprensione e produzione scritta e orale, in una varietà di registri e contesti, inclusi quelli digitali e professionali.
- Competenza interculturale intesa come capacità di leggere criticamente i codici culturali, riconoscere la pluralità dei punti di vista, negoziare significati e gestire situazioni comunicative complesse.
- Alfabetizzazione digitale critica che mira a sviluppare abilità di lettura e scrittura nei nuovi ambienti comunicativi, ma anche una comprensione profonda delle dinamiche di potere, dei bias algoritmici e dei processi comunicativi digitali.
- Etica comunicativa, ovvero la capacità di agire linguisticamente in modo responsabile, riflessivo e rispettoso dell'altro, tenendo conto delle implicazioni sociali e relazionali di ogni atto discorsivo.

La filosofia educativa del Modello si fonda sull'idea di una nuova ecologia della formazione, in cui la lingua non è più solo oggetto di studio, ma strumento di costruzione del senso e di partecipazione sociale: in tale prospettiva, l'università assume il ruolo di spazio generativo, dove apprendere una lingua significa allo stesso tempo esercitare cittadinanza, vivere la diversità, comprendere l'alterità e riflettere su sé stessi come soggetti comunicanti.

Il Modello L.I.D.E., nella sua impostazione teorica e nella sua dimensione applicativa, intende dunque offrire una cornice pedagogica integrata che risponda alle esigenze formative del presente e che possa essere declinata in percorsi modulari, flessibili e interdisciplinari; la sua implementazione nei contesti accademici potrà altresì favorire un'educazione linguistica trasformativa, capace di formare non solo discenti competenti, ma anche persone critiche, aperte al confronto e responsabili, in grado di agire con discernimento all'interno dei molteplici habitat comunicativi e modellando intenzionalmente le strutture del vivere comune.

In un'ottica di progettazione didattica, il Modello L.I.D.E. si traduce in un impianto operativo articolato in quattro dimensioni interconnesse - linguistica, interculturale, digitale ed etica - che guidano la definizione di obiettivi formativi, attività didattiche, competenze da sviluppare e indicatori di performance.

La griglia che segue offre un supporto per la pianificazione di percorsi didattici coerenti con questa visione integrata di linguistica educativa.

Dimensione	Obiettivi formativi	Attività didattiche suggerite	Competenze sviluppate	Indicatori di performance
Lingua	Sviluppare una padronanza linguistica e comunicativa integrata (comprensione e produzione orale e scritta) in contesti accademici, professionali e digitali	- <i>Debates</i> accademici - Analisi di articoli scientifici - Scrittura argomentativa - Simulazioni comunicative (presentazioni, e-mail formali, colloqui simulati)	- Competenza linguistica funzionale (coesione, coerenza, registro, adeguatezza pragmatica) - Competenza retorica e argomentativa - Capacità di interazione e mediazione linguistica - Uso consapevole e situato della lingua	- Produzione di testi coerenti, coesi e adeguati al contesto - Utilizzo corretto dei registri e delle convenzioni comunicative - Capacità di argomentare e riformulare punti di vista - Efficacia nella comunicazione orale e scritta
Intercultura	Coltivare consapevolezza critica sui codici culturali e sui meccanismi di costruzione dell'alterità	- Autobiografie linguistiche digitali - Studio di casi interculturali - <i>Role-play</i> di situazioni comunicative complesse - Discussione di media cross-culturali	- Competenza interculturale e relativismo culturale - Empatia comunicativa e decentramento cognitivo - Capacità di gestione dell'ambiguità e negoziazione del significato - Riconoscimento delle dimensioni culturali nei testi e nelle interazioni	- Capacità di riconoscere e commentare differenze culturali nei discorsi - Uso appropriato di strategie comunicative in situazioni interculturali - Riflessione critica sulle proprie rappresentazioni culturali - Inclusione di punti di vista alternativi in discussioni e testi

Dimensione	Obiettivi formativi	Attività didattiche suggerite	Competenze sviluppate	Indicatori di performance
Digitale	Favorire un'alfabetizzazione digitale critica e creativa nei nuovi ambienti comunicativi	- Scrittura collaborativa (wiki, Padlet, Google Docs) - Produzione di podcast o vlog - Analisi del discorso nei social media - Navigazione critica e verifica delle fonti	- <i>Digital Literacy</i> applicata alla lingua (lettura, scrittura e interazione nei media digitali) - Competenza multimodale (testo, audio, video, immagine) - Valutazione critica delle fonti e autonomia informativa - Consapevolezza degli algoritmi e delle dinamiche discorsive online	- Capacità di creare contenuti linguistici digitali efficaci e pertinenti - Uso consapevole di fonti verificate e attribuite - Riconoscimento delle logiche algoritmiche nei flussi informativi - Produzione di testi multimodali coerenti
Etica	Promuovere responsabilità comunicativa, rispetto dell'altro e consapevolezza delle implicazioni sociali del linguaggio	- Laboratori di <i>Media Education</i> etica - Analisi di linguaggio di genere, <i>hate speech</i>, bias e polarizzazione - Progettazione di campagne di comunicazione responsabile	- Responsabilità discorsiva e riflessività sull'uso della lingua - Capacità di riconoscere e decostruire linguaggi discriminatori o manipolativi - Cittadinanza comunicativa e agire linguistico consapevole - Scelte linguistiche etiche, rispettose e contestualizzate	- Capacità di identificare implicazioni etiche in testi e discorsi - Uso consapevole della lingua per promuovere inclusione e rispetto - Critica costruttiva del linguaggio ostile o polarizzante - Realizzazione di messaggi comunicativi con finalità sociali

Tabella 1: Griglia operativa di supporto alla progettazione didattica secondo il Modello L.I.D.E.: articolazione delle dimensioni linguistica, interculturale, digitale ed etica in relazione a obiettivi formativi, attività didattiche, competenze attese e indicatori di performance.

Il Modello L.I.D.E. si propone dunque come modello educativo integrato per la formazione linguistica universitaria in cui le quattro dimensioni che ne costituiscono l'impalcatura - linguistica, interculturale, digitale ed etica - non vanno intese come ambiti separati, ma come assi intrecciati in un disegno

pedagogico coerente, orientato allo sviluppo complessivo della persona in quanto soggetto linguistico, relazionale e sociale: ogni dimensione è declinata in funzione di obiettivi formativi specifici, pratiche didattiche applicabili e competenze attese.

In quest'ottica, la tabella proposta non ha carattere esaustivo, ma intende offrire un esempio operativo di come tali dimensioni possano essere tradotte in azioni didattiche concrete. Le attività suggerite, le competenze sviluppate e gli indicatori di performance rappresentano possibili direzioni di lavoro, da adattare e arricchire in base ai contesti specifici, ai livelli linguistici degli studenti, alle lingue insegnate e agli obiettivi formativi dei corsi.

A partire da questa impostazione teorica e sistemica, si procede all'esame articolato delle quattro dimensioni che costituiscono l'ossatura pedagogica del Modello L.I.D.E., al fine di chiarirne il contributo specifico alla progettazione di efficaci percorsi di educazione linguistica in ambito accademico. Ciascuna componente rappresenta un asse formativo interdipendente pensato per arricchire l'insegnamento della lingua attraverso approcci che promuovano padronanza riflessiva, intenzionalità educativa e capacità di orientamento nei diversi contesti comunicativi e le sezioni seguenti illustrano come tali dimensioni possano essere concretamente declinate in attività didattiche mirate, in grado di rispondere alle sfide educative al passo con i tempi e di accompagnare lo sviluppo di competenze linguistiche profondamente connesse alle dimensioni culturale, tecnologica e valoriale dell'esperienza comunicativa.

4.2.1 DIMENSIONE LINGUISTICA: COMUNICARE CON PRECISIONE, EFFICACIA E CONSAPEVOLEZZA

La prima componente del Modello riguarda lo sviluppo delle competenze linguistiche, intese non solo in senso strumentale ma come padronanza complessa della lingua nei suoi usi scritti e orali, in contesti sia quotidiani che accademici e professionali. L'approccio adottato supera la dicotomia tra competenza grammaticale e comunicativa, puntando a una formazione linguistica integrata, che valorizzi la costruzione del testo, la capacità argomentativa, l'adattamento pragmatico e il controllo dei registri linguistici.

Nel contesto universitario, tale obiettivo può essere perseguito attraverso attività quali la lettura critica di testi scientifici, la scrittura argomentativa e riflessiva, la simulazione di interazioni formali (e-mail, presentazioni, dibattiti) e la partecipazione a compiti autentici che richiedano l'uso consapevole della lingua in funzione di uno scopo comunicativo concreto; tali pratiche

promuovono lo sviluppo di competenze discorsive avanzate, capaci di integrare contenuto, forma e intenzionalità comunicativa.

4.2.2 DIMENSIONE INTERCULTURALE: ACCOGLIERE LA PLURALITÀ E NEGOZIARE IL SENSO

La seconda dimensione del Modello si concentra sulla competenza interculturale, fondamentale in un mondo caratterizzato da mobilità e pluralità culturale. L'educazione linguistica, in questa prospettiva, non si limita all'insegnamento/apprendimento di una lingua straniera, ma si configura come spazio formativo in cui gli studenti e le studentesse imparano a riconoscere la diversità dei codici culturali, a relativizzare i propri schemi interpretativi e a negoziare significati in contesti multiculturali e plurilingui.

Il lavoro interculturale si traduce in attività riflessive e discorsive come la scrittura di autobiografie linguistiche, l'analisi di casi di fraintendimento culturale, la discussione critica di materiali mediali cross-culturali e la partecipazione a *role-play* che simulano interazioni in contesti professionali eterogenei. L'obiettivo è promuovere atteggiamenti di apertura, empatia e flessibilità, nonché lo sviluppo di una consapevolezza metaculturale, indispensabile per affrontare in modo costruttivo le differenze e i conflitti di senso.

4.2.3 DIMENSIONE DIGITALE: OPERARE IN AMBIENTI COMUNICATIVI MEDIALI CON SENSO CRITICO

Il terzo asse del Modello L.I.D.E. è dedicato allo sviluppo di una alfabetizzazione digitale critica, che vada oltre la semplice familiarità con strumenti tecnologici per abbracciare una comprensione profonda delle dinamiche comunicative proprie dei media digitali. In ambito universitario ciò implica insegnare agli studenti non solo a utilizzare le piattaforme, ma a leggere e produrre contenuti nei nuovi ambienti digitali in modo intenzionale e sensibile al contesto.

Le attività didattiche legate a questa dimensione includono la produzione collaborativa di testi multimodali (come podcast, video, blog/vlog o presentazioni digitali), l'analisi del discorso nei social media, la verifica delle fonti informative e la decostruzione dei linguaggi digitali utilizzati nella comunicazione pubblica e istituzionale. Queste pratiche favoriscono l'acquisizione di competenze transmediali e la capacità di muoversi con autonomia nei contesti comunicativi ipertestuali, ampliando il concetto stesso di competenza linguistica verso orizzonti di partecipazione civica e comunicazione pubblica.

4.2.4 DIMENSIONE ETICA: COMUNICARE RESPONSABILMENTE, COSTRUIRE CONVIVENZA

La quarta e ultima componente del Modello riguarda la dimensione etica della comunicazione, troppo spesso trascurata nei percorsi formativi. Ogni atto linguistico implica una relazione con l'altro e quindi un impegno discorsivo: scegliere le parole, selezionare le fonti, adattare il tono, rispettare l'interlocutore sono azioni che, nel contesto digitale e in generale formativo, acquistano una rilevanza ancora maggiore per via della velocità, della visibilità e della tracciabilità dei contenuti prodotti. In questa prospettiva, il Modello L.I.D.E. propone percorsi educativi volti a sviluppare una coscienza comunicativa, attraverso attività quali la decostruzione del linguaggio di genere, dell'*hate speech*, la progettazione di campagne linguistiche inclusive, la discussione su casi di manipolazione discorsiva, e la simulazione di gestione di conflitti linguistici e culturali. L'obiettivo è formare discenti capaci di esercitare un'etica della parola, fondata sul discernimento, sul rispetto e sulla cura delle relazioni discorsive, dentro e fuori l'università.

CONCLUSIONI

In linea con le direttrici tematiche del XXVIII Seminario AICLU "Ridefinire/rivitalizzare l'istruzione linguistica attraverso la comunicazione interculturale: dalle abilità tecniche/digitali ai risvolti etici in un mondo digitale", svoltosi presso l'Università di Trieste il 14 e 15 novembre 2024, appare sempre più evidente come l'educazione linguistica non possa più essere intesa in termini meramente tecnici o strumentali. In un panorama formativo segnato da trasformazioni culturali, digitali ed epistemologiche, l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue sono oggi chiamati ad articolarsi con una prospettiva etica e interculturale capace di promuovere nei membri della comunità accademica attenzione critica, apertura al dialogo e partecipazione sociale.

Il Seminario ha offerto un'importante occasione di confronto su questi temi, facendo emergere l'urgenza di integrare alle competenze linguistiche tradizionali quelle interculturali, digitali ed etiche, in un'ottica glottodidattica olistica e inclusiva. A conclusione delle due giornate triestine, è emersa con chiarezza la necessità di sviluppare nei contesti universitari non solo padronanza comunicativa, ma anche la capacità di riflettere sui propri atteggiamenti e sulle implicazioni valoriali delle pratiche discorsive, in particolare in ambienti digitali caratterizzati da eterogeneità culturale e da dinamiche relazionali potenzialmente critiche.

In tale orizzonte si colloca la proposta del Modello L.I.D.E. che si configura come strumento operativo per una ridefinizione sistemica del ruolo dell'educazione linguistica in ambito accademico. Il modello si fonda infatti su tre assi concettuali fondamentali - comunicazione interculturale, alfabetizzazione digitale critica, responsabilità discorsiva - e mira a promuovere una formazione linguistica che coniughi rigore scientifico e consapevolezza etica, padronanza mediale e sensibilità interculturale.

Ben oltre la mera trasmissione di competenze linguistiche o l'addestramento a competenze performative, l'educazione linguistica universitaria è oggi dunque investita di una funzione formativa strategica e trasformativa. Essa si configura come spazio di elaborazione critica, costruzione di significati condivisi e sviluppo di cittadinanze plurilingui, consapevoli e attive. Ridefinire la formazione linguistica attraverso una prospettiva etica e interculturale implica riconoscere nella lingua non solo un mezzo di comunicazione, ma un dispositivo culturale e relazionale, capace di incidere sulle modalità di accesso al sapere, di partecipazione sociale e di costruzione dell'alterità.

In continuità con le riflessioni delineate a Trieste, spetterà all'università assumere con rinnovata responsabilità il compito di orientare le pratiche glottodidattiche verso modelli formativi consapevoli, riflessivi e inclusivi: ne consegue dunque che solo una glottodidattica critica, fondata su un approccio integrato alle dimensioni linguistica, interculturale, digitale ed etica, potrà confrontarsi efficacemente con le sfide poste dalla complessità dei contesti educativi attuali e contribuire alla formazione di soggetti capaci di agire con competenza all'interno di ecologie comunicative dinamiche e culturalmente stratificate.

BIBLIOGRAFIA

Belshaw D. (2014) “The Essential Elements of Digital Literacies”, <https://doughbelshaw.com/essential-elements-book.pdf>, consultato il 21-05-2025.

Byram M. (2020) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, 2a edizione, Clevedon, Multilingual Matters.

Couldry N., Mejias U. A. (2020) *The Costs of Connection: How Data is Colonizing Human Life and Appropriating It for Capitalism*, Stanford, Stanford University Press.

Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Davies A., Elder C. (2004) (ed) *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, Blackwell Publishing.

Floridi L. (2014) *The Fourth Revolution: How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*, Oxford, Oxford University Press.

Freire P. (2020) “Pedagogy of the Oppressed”, in *Toward a Sociology of Education*, New York, Routledge, pp. 374-386.

Gee J. P. (2004) *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*, London, Routledge.

Gee J. P. (2010) *How to do Discourse Analysis: A Toolkit*, London, Routledge, pp. 6-37.

Giroux H. (2024) *Teachers as Intellectuals: toward a Critical Pedagogy of Learning*, New York, Bloomsbury Publishing, pp. 167-207.

Godwin-Jones R. (2018) “Using Mobile Technology to Develop Language Skills and Cultural Understanding”, in *Language Learning & Technology*, 22:3, pp. 3-17.

Kolb D. A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, pp. 21-38.

Kramersch C. (2014) *Language and Culture*, AILA review, 27(1), <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.27.02kra>, pp. 30-55, consultato il 31-05-2025.

Kubota R. (2016) The Multi/Plural Turn, Postcolonial Theory, and Neoliberal Multiculturalism: Complicities and Implications for Applied Linguistics, in *Applied Linguistics*, 37: 4, pp. 474-494.

Lankshear C., Knobel M. (2008) (ed) *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*, New York, Peter Lang, pp. 151-176.

Liddicoat A. J., Scarino A. (2013) *Intercultural Language Teaching and Learning*, Oxford, Wiley-Blackwell, pp. 13-25.

Lupton D. (2020) *Data Selves: More-than-human Perspectives*, Cambridge, Polity Press.

Macedo D. (2019) *Decolonizing Foreign Language Education: The Misteaching of English and Other Colonial Languages*, New York, Routledge.

Mokhtari F. (2023) "Fostering Digital Literacy in Higher Education: Benefits, Challenges and Implications", *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6, pp. 160-167.

Pegrum M., Hockly N., Dudeney G. (2022) *Digital Literacies*, New York, Routledge.

Pennycook A. (2010) *Language as a Local Practice*, New York, Routledge, pp. 1-33.

Piller I. (2021) *Linguistic Diversity and Social Justice: An Introduction to Applied Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press, pp. 164-222.

Porto M., Zembylas M. (2021) "Pedagogy of Discomfort in Foreign Language Education: Cultivating Empathy and Solidarity Using Art and Literature", *Language and Intercultural Communication*, 21:3, pp 347-361.

Macedo D. (2019) (ed) *Decolonizing Foreign Language Education: the Misteaching of English and Other Colonial Languages*, New York, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780429453113>, consultato il 28-05-2025.

Redecker, C. (2017) Punie, Y. (ed) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, pp. 22-87.

Selwyn N. (2022) *Education and Technology: Key Issues and Debates*, London, Bloomsbury Publishing, pp. 64-180.

UNESCO (2020) *Educazione alla cittadinanza globale: Temi e obiettivi di apprendimento*, UNESCO Publishing, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836>, consultato il 28-05-2025.

Künstliche Intelligenz in der Didaktik für Deutsch als Fremdsprache – der Einsatz von KI-Tools für den Erwerb von Schreibkompetenzen

IRENE CECILIA SCHMIDT

Università degli Studi di Udine
irene.schmidt@uniud.it

ABSTRACT

In the ongoing debate about the future influence of AI on our lives, public and expert discussions often raise questions about the impact of AI on schools and universities, and the direction in which our education system is heading. It is becoming apparent that the use and application of artificial intelligence in education is having a profound impact and is likely to continue to grow. In the future, learners will require specific guidance and competent teachers to enable them to critically evaluate their learning in collaboration with AI. What does this mean in concrete terms for teaching? For instance, how useful are writing assignments or homework when AI tools can answer any question and generate any text, no matter how complex? These questions lead us to conclude that revising teaching content and redefining tasks will be essential. This article aims to show how teachers and learners can expand their skills using new methods. It also aims to encourage the development of innovative strategies for language acquisition using AI tools. After a brief introduction on how AI and education influence each other, the author presents his own classroom observations. These show how AI tools can be particularly helpful

in acquiring writing skills and provide examples of how AI influences the writing process of students. Based on these examples, the author also asks whether this approach really offers added value for learning.

KEYWORDS

Artificial Intelligence, German as a foreign language, Media skills, Writing skills, Didactics

1. EINLEITUNG

Seit ChatGPT im November 2022 für eine breite Nutzerschicht zugänglich gemacht wurde, ist die Verwendung von Künstlicher Intelligenz (KI) für viele Menschen Bestandteil ihres beruflichen und privaten Alltags geworden. Die Möglichkeiten, die sich dadurch ergeben, sind innovativ und revolutionär, lösen aber auch Bedenken und Ängste aus. Kritische Punkte sind beispielsweise Datenschutz und Urheberrecht, oder sogenannte Halluzinationen, also Falschinformationen, aber auch der enorme Ressourcenverbrauch, der durch die Nutzung von KI entsteht. Kenntnisse über die Funktionsweise von KI-Systemen, eine kritische Bewertung der generierten Ergebnisse zur Förderung des Sprach-/Lernprozesses gehören daher künftig genauso zum Fachwissen wie ein Bewusstsein für ethische Fragen und Integrität, Kenntnisse über den Umgang mit Daten, Informations- und Schreibkompetenz sowie rechtliches Wissen (vgl. Wulff et al. 2024: 57).

Innerhalb der Debatte, wie KI künftig unser Leben beeinflussen wird, stellen sich nun in der öffentlichen und fachlichen Diskussion oft die Fragen, wie sich KI auf Schule und Universität auswirken wird bzw. in welche Richtung unser Bildungssystem steuert. Es zeichnet sich ab, dass die Verwendung und der Einsatz Künstlicher Intelligenz im Bildungsbereich einschneidende Auswirkungen haben und vermutlich weiter zunehmen werden. In einigen Jahren sollen beispielsweise humanoide Computer, die wie Menschen denken, nicht nur technische Hilfsmittel, Geräte und Werkzeuge sein, sondern Lernpartner im Prozess der Kompetenzentwicklung und des Spracherwerbs (vgl. Erpenbeck 2019: 14).

Studien zeigen, dass die Nutzung von ChatGPT und ähnlichen KI-Tools unter den Studierenden bereits in vollem Gange ist, eine entsprechende Vorbereitung und eine adäquate Strategievermittlung durch die Lehrkräfte jedoch von vielen Studierenden vermisst werden (vgl. Marczuk

et al. 2025, Garrel et al. 2023). Im Moment entsteht Fachliteratur, die vor allem auch Lehrpersonen dabei unterstützen soll, neue methodisch-didaktische Ansätze zu entwickeln und die Potenziale von KI im Unterricht bzw. im Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen (vgl. Hartmann 2021, Köbis 2023). In diesem Zusammenhang ist vor allem die Vermittlung einer *AI-Literacy*, also der Fähigkeit eines kritischen und verantwortungsvollen Umgangs mit KI von großer Bedeutung. Um KI sinnvoll im Unterricht, aber auch im Selbstlernprozess, einsetzen zu können, sollten sich die Lehrenden und Lernenden bewusst werden, welche Möglichkeiten und welche geeigneten KI-Tools es gibt (vgl. Grein 2025: 20, Wulff et al. 2024: 57). Die Lernenden werden in Zukunft eine konkrete Anleitung und kompetente Lehrkräfte benötigen, um eine kritische Hinterfragung der Lernarbeit mit KI gewährleisten zu können. Schließt man KI aus den Lehr-/Lernprozessen aus, riskiert man einen ungeschulten und unreflektierten Umgang seitens der Studierenden (vgl. Grein 2025: 21). In Schule und Hochschule wird deshalb daran gearbeitet, Formen zu finden, wie man KI sinnvoll und datenschutzkonform in Lehre und Administration integrieren kann (vgl. Günay & Baum 2025: 11, Wulff et al. 2024: 67). Viele deutsche und italienische Universitäten haben auf ihren Homepages bereits Richtlinien dazu veröffentlicht.¹

Was bedeutet das jetzt konkret für den Unterricht? Wie sinnvoll ist zum Beispiel das Erledigen von Schreibaufgaben oder das Durchführen von Hausaufgaben noch, wenn man mit KI-Tools jede beliebige Frage beantworten und jeden noch so komplizierten Text erstellen kann? Diese Fragestellungen führen zu der Schlussfolgerung, dass es unumgänglich wird, die Lehrinhalte zu überarbeiten und Aufgaben neu zu definieren. Hausaufgaben, Recherchearbeiten, Prüfungsformate werden neu überdacht und angepasst werden müssen (vgl. Weßels 2023: 26). Wie sollte sich die Lehre in Schulen und Universitäten verändern?

Ziel dieses Artikels ist es, praktisch zu zeigen, wie Lehrende und Lernende ihre Kompetenzen mit neuen Methoden erweitern können. Außerdem soll er dazu anregen, innovative Strategien mit dem Einsatz von KI-Tools für den Spracherwerb zu entwickeln. Nach einer kurzen Einführung, wie sich KI und Bildung gegenseitig beeinflussen, werden eigene Unterrichtsbeobachtungen vorgestellt. Diese zeigen, wie KI-Tools beim Erwerb von Schreibkompetenzen helfen können, und geben Beispiele dafür, wie KI den Schreibprozess der

1 Siehe dazu beispielsweise Humboldt Universität Berlin: <https://ki.cms.hu-berlin.de/de/ki-policy-an-der-hu>, Universität Wien: <https://phaidra.univie.ac.at/detail/o:2092606>, Università di Bologna: <https://www.unibo.it/it/ateneo/statuto-norme-strategie-bilanci/intelligenza-artificiale>, Università Ca' Foscari Venezia: <https://www.unive.it/pag/49804/>

Studierenden beeinflusst. Anhand dieser Beispiele wird auch die Frage gestellt, ob dieser Ansatz wirklich einen Mehrwert für das Lernen bietet.

2. NUTZUNG UND AKZEPTANZ VON KI IM BILDUNGSWESEN

Die Ergebnisse einer 2023 von der Universität Darmstadt durchgeführten deutschlandweiten Studie, an der über 6300 Studierende beteiligt waren, verdeutlichen, dass fast zwei Drittel der befragten Studierenden KI-basierte Tools im Rahmen des Studiums nutzen bzw. genutzt haben. Explizit nennen fast die Hälfte der befragten Studierenden ChatGPT bzw. GPT-4 als genutztes Tool. Die Studiengänge Ingenieurwissenschaften sowie Mathematik und Naturwissenschaften weisen die höchsten Nutzungsraten auf. Die Hauptanwendungen umfassen die Klärung von Verständnisfragen, Recherchen, Übersetzungen und Textverarbeitung. KI-Tools werden auch für das Schreiben genutzt. 24,8% der befragten Studierenden gaben an, KI-Tools für Textanalyse, Textverarbeitung, Texterstellung, Grammatik- und Rechtschreibprüfung sowie Übersetzungen im Rahmen ihres Studiums einzusetzen (vgl. Garrel et al. 2023: 27). Die Ergebnisse einer Studie von Wulff, Häusler und McGury (2024) unter rund 200 DaF/DaZ-Studierenden deuten ebenfalls darauf hin, dass viele Studierende KI-Tools zur Strukturierung ihrer Ideen und Gedanken, zur Verbesserung ihres Schreibstils und zur Synonymfindung und Paraphrasierung schwieriger Wörter benutzen (vgl. Wulff et al. 2024: 65).

In Deutschland und Österreich wird in der Bildungspolitik für KI im Unterricht plädiert. Die österreichische Bundesregierung treibt die Integration von Smart Content, intelligenten Tutoringsystemen und virtuellen Lernbegleitern im Bildungsbereich an (vgl. Bundesministerium Innovation, Mobilität und Infrastruktur 2021). In Deutschland gaben Bildungsexpert*innen in einem Impulspapier für die Kultusministerkonferenz Vorschläge ab, wie das Potenzial KI-basierter Sprachmodelle im Unterricht genutzt werden könnte. 2024 ist der *EU-AI Act* in Kraft getreten, der einheitliche Regeln für den Einsatz von KI-Systemen in allen EU-Mitgliedsländern festlegt. Seit 2025 gelten auch erste Regelungen, nach denen Unternehmen ihre Mitarbeiter*innen im Umgang mit KI schulen sollen. (vgl. EU Artificial Intelligence Act 2025). Anhand dieser Studien und Entwicklungen zeichnet sich ab, dass in Zukunft immer mehr Studierende KI bereits in der Schule ausprobiert haben oder sie schon in ihren Lernalltag integrieren.

Da in diesem Beitrag KI im Sprachunterricht genauer betrachtet wird, nimmt die Verknüpfung von Informatik und Linguistik, also die

Computerlinguistik, eine wichtige Rolle ein. Die Basis für Textgenerierung, Textzusammenfassung, Übersetzungen oder Spracherkennung ist die Verarbeitung enormer Datenmengen. Maschinelles Lernen ist ein Teilgebiet der KI-Forschung, dessen Schwerpunkt darauf liegt, Computer so zu trainieren, dass sie aus Daten und Erfahrungen lernen. Sie werden also nicht programmiert, sondern ahmen menschliche Lernprozesse nach (vgl. Hoffmann et al. 2024: 3). ChatGPT, PaLM2, Meta, Gopher oder das 2024 erschienene chinesische KI-Sprachmodell DeepSeek-R1 sind sogenannte große Sprachmodelle, *Large Language Models*, die in der Lage sind, die natürliche Sprache zu verstehen und zu reproduzieren. Diese Modelle können auf der Basis ihrer Trainingsdaten Muster erkennen und Vorhersagen treffen, wie z.B. bei einem unvollständigen Text die Wahrscheinlichkeit für die folgenden passenden Wörter berechnen (vgl. Köbis 2023: 36). Dieser Vorgehensweise sollte man sich während der Nutzung von KI-Tools, insbesondere bei der Anwendung von Textgenerierung und Textkorrektur, bewusst sein, denn das System erfasst nicht (wie der Mensch) den eigentlichen Inhalt des Textes, sondern stützt sich auf Algorithmen.

Eine kurze Aufstellung darüber, welche Rollen KI im Lehr- und Lernprozess einnehmen kann, und einige konkrete Einsatzmöglichkeiten werden im weiteren Verlauf am Beispiel des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache veranschaulicht.

3. ALLGEMEINE EINSATZMÖGLICHKEITEN UND PÄDAGOGISCHE ANWENDUNG VON KI IM SPRACHUNTERRICHT

Eine Bewusstmachung der verschiedenen Einsatzmöglichkeiten von KI-Tools im Unterricht ist für Lehrende hilfreich, um gezielter auswählen zu können, sowohl für die Unterrichtsvorbereitung als auch für den Unterricht selbst. KI kann im Unterricht beispielsweise als *Generator* fungieren: Sie hilft bei der Erstellung von Unterrichtsplänen, Texten, Übungen oder Prüfungen.

Sie kann die Rolle eines *Kommunikators* einnehmen, indem man sie zur Simulation von Gesprächen in der Fremdsprache oder auch zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungssituationen einsetzt. Man kann KI als Hilfe bei Fragestellungen zu Lexik, Grammatik oder Sachwissen heranziehen. Es gibt mittlerweile Spracherkennungs- und -wiedergabefunktionen, die über die mobilen Apps von ChatGPT oder Giglish verfügbar sind und den Nutzer*innen erlauben, nicht nur textbasiert, sondern auch sprachbasiert zu kommunizieren.

Als *Evaluator* kann KI vor allem zur Korrektur von Texten und zur Fehleranalyse eingesetzt werden. Die KI analysiert die von den Lernenden eingegebenen Texte und bietet unmittelbare Korrektur- bzw. Verbesserungsvorschläge. Die Studierenden überarbeiten anhand der Anmerkungen ihre Texte nochmals.

Als *Transformator* wird KI oft zur Übersetzung, Veränderung des Formats oder des Schreibstils verwendet, oder um Texte zusammenzufassen bzw. zu vereinfachen. Gerade in der Schreibdidaktik verfügt KI bereits über zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten und ist aus dem Kontext wissenschaftlichen Schreibens nicht mehr wegzudenken (vgl. Günay & Baum 2025: 12).

Damit die Anwendung verschiedener KI-Tools überhaupt eine Lerngelegenheit darstellt und zum Lernen führt, müssen sich Kompetenzen, wie KI-gestütztes Sprachenlernen aussehen kann, ausbilden (vgl. Hoffmann et al. 2024: 6). Es bedarf seitens der Lehrkräfte und der Lerner*innen einer *AI-Literacy*, eines Sets an Kompetenzen, die dazu befähigen, KI-Tools kritisch zu evaluieren und einzuordnen sowie effektiv mit KI-Tools zu kommunizieren, um sie als Werkzeug im Lernalltag nutzen zu können. Es ergeben sich hier zwei Perspektiven, die der Lehrenden und die der Lernenden.

3.1 DIE LEHRENDEN-PERSPEKTIVE

Die Herausforderung für Lehrkräfte besteht darin, auszuprobieren und zu bewerten, welche KI-Tools vertretbar sind: Wie kann man KI einsetzen, um den eigenen Unterricht arbeitsökonomisch zu planen oder sich Anregungen zur Unterrichtsvorbereitung zu holen? Wie kann man KI-Tools konkret mit den Studierenden verwenden und welche Aktivitäten stellen einen wirklichen Nutzen für den Lernfortschritt dar? Welche ethischen Fragen bzgl. Datenschutz, Urheberrecht oder Wertevermittlung stellen sich?

KI kann in der Unterrichtsvorbereitung vielseitig eingesetzt werden: Man kann Unterrichtsentwürfe zu gewissen Themen erstellen oder Texte und Lieder didaktisieren, Wortschatzlisten mit Beispielsätzen tabellarisch erstellen, Lückentexte zu Grammatik oder Lexik entwerfen, Wortnetze oder Kreuzworträtsel ausarbeiten, Präsentationen anfertigen, Fragestellungen zum Textverständnis verfassen, Texte zu bestimmten Themen und Niveaustufen erstellen bzw. anpassen oder kreative Schreibanlässe formulieren lassen. Um sinnvolle Aufgabenstellungen für den Unterricht zu entwickeln, sollte man sich zuerst Gedanken darüber machen, welche Absicht oder Zielsetzung man verfolgt, um nach dem geeigneten Tool zu suchen. Will man beispielsweise die Sprachbeherrschung, die Kommunikationsfähigkeit oder die

Entwicklung von Lernstrategien fördern? Es gibt im Sprachunterricht sicher Hauptkompetenzen, wie die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten oder Sprachmittlung, die man als Lehrperson bevorzugt behandeln möchte. Hoffmann (vgl. Hoffmann et al. 2024: 11) formuliert mit ihrem Akronym *WAS* eine Einstiegshilfe für den Unterricht mit KI, die ich für meine eigene Praxis übernommen habe.

*W*rite: Schreiben

*A*sk: Fragen

*S*earch: Suchen/Recherchieren/Aufzeigen

Schreiben ist eine Schlüsselkompetenz, der im Sprachunterricht eine wichtige Bedeutung beigemessen wird. Es dient der Kommunikation, der Wissensverarbeitung und der sozialen Integration. Im Unterricht gibt das Schreibprodukt unter anderem Aufschluss über die Beherrschung der Grammatik, der Lexik und über die Ausdrucksfähigkeit. Durch KI gibt es nun zahlreiche Anwendungsmöglichkeiten, um Fehler im Text aufzuzeigen, zu verbessern und zu kommentieren. So können die Lernenden gezielt über Fehler reflektieren und dadurch einen konkreten Nutzen ziehen. Verbesserungsvorschläge können zudem bei der Wortschatzerweiterung und -anwendung gute Dienste leisten. Das Feedback erfolgt unmittelbar, da KI rund um die Uhr Antworten geben und Fehler korrigieren kann. Sie ist schnell, geduldig und in der Lage, innerhalb kurzer Zeit vielfältiges Übungsmaterial bereitzustellen. Besonders hilfreich ist es, schon während des Schreibprozesses Rückmeldungen zu Ausdruck oder Fehlerquellen zu erhalten, weil das Fehlerbewusstsein in diesem Moment gesteigert wird. Sofortiges Feedback kann außerdem verhindern, dass sich falsche Strukturen einprägen, und so einer Fossilisierung entgegenwirken.

Unter *Fragen* versteht man hier die Kunst, der KI die richtigen Fragen zu stellen, die kommunikative Kompetenz, Informationen durch gezielte, gut überlegte Fragestellungen zu erhalten, wobei es bereits im Vorfeld wichtig ist, sich klar zu machen, welche Informationen hilfreich sein können. Die Fähigkeit, gute *Prompts*, also Fragen, zu formulieren, spielt auch in der Muttersprache eine immer wichtigere Rolle. Auf sprachlicher Ebene kann es den Lernenden helfen, dabei grammatikalische Strukturen zu üben und über die Sprache zu reflektieren, sowie ihre Sprechkompetenzen zu verbessern, da Fragestellungen in Form von schriftlicher, aber auch mündlicher Interaktion möglich sind.

Bei *Suchen* wird hingegen eine – heute mehr denn je – wichtige Kompetenz trainiert, die den Studierenden helfen soll, in der Unmenge von Informationen

aus dem Netz gezielt auszuwählen, relevante Informationen zu bekommen und kritisch zu hinterfragen. KI-Werkzeuge sind allerdings keine absoluten Wissensquellen, da ihre Informationen begrenzt, potentiell fehlerhaft und nicht immer verifiziert sind. Sie sollten deshalb als interaktive Ergänzung in den Lernalltag eingebaut werden, um Kompetenzen zu trainieren.

Um KI-Tools in den Unterricht einzuführen, kann es zu Beginn hilfreich sein, sich mit den Studierenden auszutauschen, um zu erfahren, welche Tools und wofür sie diese bereits im Alltag bzw. beim Studium verwenden. Man sollte den Lernenden von Anfang an klar machen, dass die Arbeit mit KI im Unterricht absolute Transparenz erfordert. Die Studierenden sollen ihren Arbeitsprozess kurz festhalten und die Anteile von KI genau dokumentieren (vgl. Hoffmann et al. 2024: 8). Traditionellerweise gibt es in der Fremdsprachendidaktik die Methode des Lerntagebuchs, bei der die Studierenden ihre Lernschwierigkeiten bzw. ihren Lernfortschritt schriftlich festhalten (vgl. Ballweg et al. 2013: 128). Ähnlich könnte ein KI-Tagebuch aussehen, in dem die Studierenden beim Sprachenlernen dokumentieren, wozu sie KI verwendet haben, und ob die Ergebnisse ihres Erachtens sinnvoll bzw. hilfreich waren.

3.2 DIE LERNENDEN-PERSPEKTIVE

Autonomie spielt im Lernprozess eine immer größere Rolle, Lernende steuern mit Hilfe bestimmter Lernstrategien ihren Sprachlernprozess und verwenden, wie bereits erwähnt, immer mehr KI-Tools, die ihnen das Sprachenlernen je nach ihren Bedürfnissen erleichtert.

KI zur Organisation des Lernprozesses ermöglicht beispielsweise, im eigenen Tempo Probleme und Fragestellungen zu erarbeiten, sie fördert individualisiertes Lernen, da sie an die Bedürfnisse und das Sprachniveau des Lernenden angepasst werden kann, sie ist unabhängig von Zeit und Raum, was bedeutet, dass die Studierenden nicht auf die unmittelbare Verfügbarkeit einer Lehrkraft angewiesen sind und sich jederzeit alleine, aber im interaktiven Austausch mit KI dem Sprachenlernen widmen können.

Was die produktiven Fertigkeiten betrifft, kann KI Trainings- und Konversationspartner sein, auf reale Kommunikations- und Prüfungssituationen vorbereiten, oder Feedback und Verbesserungsvorschläge geben. Sie hilft beim Verfassen von Texten dabei, Argumente zu finden und dadurch die eigene Kreativität zu steigern. Die Lernenden erhalten Inspiration, indem sie erste Stichpunkte auswählen und diese weiterentwickeln. Kreativität zeigt sich dabei häufig darin, Ideen neu zu verknüpfen oder durch den Impuls der KI neue

Ansätze zu entfalten. Sie ermöglicht es im Selbststudium, Fehler in Texten unmittelbar zu erkennen, darüber zu reflektieren und anschließend zu korrigieren. Sie kann die Lernenden bestärken und ihnen die Hemmung nehmen, sich durch Fehler zu blamieren, da die Angst vor negativer Bewertung wegfällt. KI kann angewendet werden, um komplexe Texte leichter zu verstehen und zu vereinfachen, Lernnotizen zusammenzufassen und Zeitersparnis zu bringen, da aufwendige Internetrecherchen oft verkürzt werden können.

Sie kann im Selbstlernprozess die Rolle eines adaptiven Lernbegleiters übernehmen, der durch personalisiertes Feedback, flexible Übungsangebote und sofortige Rückmeldungen die Lernerautonomie und Selbstregulation der Studierenden fördert. Bei der Anwendung kann sich natürlich ein heterogenes Nutzungsverhalten zeigen: Während ein Teil der Lernenden KI vor allem zur schnellen Lösung oder Vereinfachung von Aufgaben verwendet, ohne sie kritisch zu bearbeiten, bleibt zu hoffen, dass eine wachsende Zahl von Studierenden die Technologien reflektiert zur Unterstützung selbstregulativer Prozesse einsetzt. Im Unterricht sollte die Lehrkraft Aufgaben, die von Studierenden autonom mit KI bearbeitet wurden, dazu nutzen, gemeinsam die Qualität der Antworten zu überprüfen und Fehler sowie Schwächen zu diskutieren. Der Einsatz von KI ist nur dann wirklich lernförderlich, wenn die Studierenden ihren Gebrauch transparent machen und dieser als Lernanlass genutzt wird.

4. ZUR SCHREIBDIDAKTIK IM DAF-UNTERRICHT

Das Erstellen von Textsorten kann sehr vielfältig sein und von der Einkaufsliste bis hin zur wissenschaftlichen Arbeit reichen. Die Digitalisierung durch Computer, Smartphones, E-Mails, Social Media-Programmen und KI hat unsere Schreibprozesse- und -produkte verändert (vgl. Steinhoff 2023: 3) und verlangt Studierenden vielfältige Formen von schriftbasierter Kommunikation ab.

Im Fremdsprachenunterricht spielt die Entwicklung der Schreibkompetenz heute daher eine herausragende Rolle mit zahlreichen innovativen Aspekten. Aus der didaktischen Perspektive kann man Schreiben in zwei Kategorien unterteilen: Schreiben als Mittel zum Zweck sowie Schreiben als Ziel. In der fachdidaktischen Literatur spricht man in diesem Zusammenhang von Schreiben als Mittlerfertigkeit und Schreiben als Zielfertigkeit (vgl. Kast 1999: 8). Beim Schreiben als Mittlerfertigkeit liegt das Ziel nicht im Schreiben selbst, sondern in untergeordneten, oft die Grammatik oder Struktur betreffenden Fertigkeiten, wie z. B. das Zuordnen von Dialogteilen, das chronologische Sortieren von Sätzen oder als reine Grammatikübung (vgl. Kast 1999: 184). Unter Schreiben

als Zielfertigkeit ist hingegen das Verfassen eines Briefs, das Schreiben einer Bewerbung oder das Formulieren einer Mitteilung zu verstehen. Die Aufgabe des/der Schreibenden ist hier, einen freien Text zu verfassen. Ein *Zusammenspiel* von Schreiben als Mittler- und Schreiben als Zielfertigkeit ist nötig, um eine solche Aufgabe zu bewältigen. Während das Wissen über die verschiedenen Schreibmodi (als Mittler- und als Zielfertigkeit) für die Lernenden keine oder eine untergeordnete Rolle spielt, birgt es für die Lehrenden einen Vorteil bei der Vorbereitung und der Heranführung an den Schreibprozess oder beim Verfassen von Schreibaufgaben (vgl. Baliuk et al. 2018: 7).

Studierende lernen im Schreibprozess nicht nur, Sprache zu benutzen, sondern auch Sprache bewusst zu formen, über Sprache zu reflektieren und sie für kommunikative Ziele einzusetzen. Je nachdem, aus welcher Perspektive man das Schreiben betrachtet, rücken unterschiedliche Aspekte in den Vordergrund: Wie Schreiber*innen sprachliche Muster und Regeln oder textsortenspezifische Konventionen anwenden, wie sie das Schreiben als Ausdruck ihrer Kreativität nutzen, welche kognitiven Prozesse dabei ablaufen oder wie das Schreiben als soziale Praxis in unterschiedlichen Kontexten vollzogen wird (vgl. Philipp 2013: 18). Im Kontext DaF/DaZ ergeben sich drei wesentliche Funktionen des Schreibens, nämlich Schreiben als Sprachlernaktivität, Schreiben als Erkenntnisgenerierung und Schreiben als Textproduktion (vgl. Dengscherz 2022: 182). Als Sprachlernaktivität trägt das Schreiben vor allem zum Einüben und Festigen von sprachlichen Mitteln bei. Das Schreiben dient als Übungsraum, um Sprache bewusst zu gebrauchen und zu automatisieren.

Bei der Erkenntnisgenerierung kann man Schreiben als Werkzeug des Denkens verstehen. Indem Lernende ihre Gedanken schriftlich festhalten, ordnen und weiterentwickeln, entstehen neue Einsichten. Es hilft, Themen tiefer zu verstehen oder eigene Positionen zu klären. Beim Schreiben als Textproduktion hingegen steht die kommunikative Funktion im Vordergrund. Ein fertiger Text soll verständlich, kohärent und adressatengerecht sein.

In der modernen Schreibdidaktik wird der Fokus nicht mehr auf das Endprodukt, sondern auf den Schreibprozess gelegt. Innerhalb dieses Prozesses durchläuft der/die Schreibende verschiedene Phasen der Textproduktion. Im Unterricht, der das Schreiben zum Thema macht, ist es wichtig, dass sich die Lerner*innen über die wichtigsten Phasen bei der Texterstellung im Klaren sind, also über die Phase der Ideensammlung und -strukturierung sowie die Phasen der Formulierungs-, Überarbeitungs- und Evaluierungsarbeit am Textprodukt. Der Schreibprozess ist nicht linear, sondern dynamisch, die Teilprozesse wechseln sich ab und greifen ineinander. Wird der Prozess der Textentstehung selbst zum Gegenstand des Unterrichts gemacht, dann werden

alle Phasen der Textproduktion und dabei auftretende Probleme diskutiert und bewusst gemacht. Genau diese Reflexionsphasen sollen die Lernenden befähigen, besser zu schreiben [...] (Krischer 2000: 16 zitiert nach Baliuk et al. 2018: 9). Die Einbeziehung von KI-Tools in den Schreibprozess soll anhand dieses Phasenmodells stattfinden.

4.1 KI-UNTERSTÜTZTES SCHREIBEN IM UNTERRICHT A1 UND A2

Die aktive Einbindung generativer KI in den Unterricht ermöglicht es den Studierenden, ein besseres Verständnis für die Möglichkeiten und Grenzen der KI auch im Alltag zu entwickeln. Dieses proaktive Lernen fördert eine nachhaltige Kompetenzentwicklung, da die Lernenden Fähigkeiten erwerben, die auch über den Sprachkurs hinaus relevant sind. Sie lernen nicht nur die Sprache, sondern auch den verantwortungsvollen Umgang mit modernen Technologien. Dadurch sind sie langfristig auf eine zunehmend digital geprägte Umwelt vorbereitet (vgl. Hartmann 2024: 138).

Im folgenden Kapitel berichte ich von einem Unterrichtsprojekt zu KI-unterstütztem Schreiben, das ich im Sprachenzentrum der Universität Udine und in der Erwachsenenbildung an einem Sprachinstitut in Triest durchgeführt habe. Die Sprachkurse für Deutsch als Fremdsprache an der Universität stehen Studierenden aller Fakultäten sowie Universitätsmitarbeiter*innen zur Verfügung. Die Niveaustufen der Kurse reichen von A1 bis B1 an der Universität und B2 in der Erwachsenenbildung. Die Zielgruppen bestanden aus Teilnehmenden der Semesterkurse A1 mit 20 Studierenden, A2 mit 12 Studierenden, B1 mit 6 Studierenden und des Erwachsenenkurses B2 mit 8 Studierenden, wobei es sich um homogene Gruppen mit Italienisch als Erstsprache handelt. Ziel des Projektes war es, gemeinsam mit den Studierenden zu erproben, wie sie KI-Tools in den Schreibprozess integrieren und diesen in Interaktion mit KI optimieren können.

Ausgangspunkt war das Thematisieren von KI im eigenen Sprachlernprozess. In einer Umfrage mithilfe des Tools Mentimeter gaben 46 Studierende aller Niveaustufen an, ob und in welcher Form sie KI-Tools beim Sprachenlernen einsetzen. Alle Lernenden hatten bereits Erfahrungen mit KI gemacht. Die häufigsten Nennungen beim Verwendungsgrund waren Vokabelrecherche und Fehlerkorrektur. Erfahrungen im Schreibprozess wurden dagegen nur von vier Studierenden genannt.

Nach der Umfrage bekam jeder Kurs zur Vorentlastung eine Einführung zu den Anwendungsmöglichkeiten der KI-Tools im Schreibprozess und den zu beachtenden Aspekten bei der Anwendung (Fehlerquellen, Zuverlässigkeit,

richtige Prompts etc.). Die Arbeitsphasen bestanden aus verschiedenen Teilschritten: Zunächst wurde Hintergrundwissen entwickelt, dann folgte eine geleitete Übungsphase innerhalb des Unterrichts. In der autonomen Anwendungsphase konnten die Teilnehmer*innen das Gelernte dann selbstständig erproben und ihre Erfahrungen schriftlich dokumentieren. Abschließend fanden eine Diskussion und Reflexion statt.

Da sich die Textsorten auf dem Niveau A1² auf kurze Mitteilungen, E-Mails, Einladungen oder Absagen beschränken, wurde KI im entsprechenden Kurs vor allem zur kommentierten Fehlerkorrektur eingesetzt. Nach einer Vorentlastung zur Textsorte und der Erarbeitung der passenden Redemittel umfasste der Arbeitsauftrag während der Stunde das Verfassen einer E-Mail, in der die Studierenden die Lehrperson um eine individuelle Sprechstunde bitten. Der A2-Kurs wurde mit dem Verfassen einer Reservierungsanfrage in einem Hotel beauftragt. Jeweils drei der produzierten Texte wurden dann mithilfe des interaktiven Whiteboards gemeinsam im Plenum analysiert. Im ersten Arbeitsschritt korrigierten die Studierenden die Texte zunächst individuell. Anschließend wurde ChatGPT aufgefordert, die Texte mit Hilfe einer kommentierten Fehlerkorrektur zu überarbeiten. Diese Korrekturen wurden im Plenum besprochen und mit den eigenen Korrekturen verglichen. Danach wurde der Ausgangstext überarbeitet. Diese erste, geleitete Übungsphase erwies sich als wichtig, um den Studierenden eine mögliche Arbeitsweise aufzuzeigen. Im Anschluss daran bekamen die Gruppen ähnliche Arbeitsaufträge zur selbstständigen Bearbeitung außerhalb der Lehrveranstaltung, wobei sie auch ihre Eindrücke bezüglich der Arbeit mit ChatGPT festhalten sollten. Kriterien, die sie während der Arbeit gesondert evaluieren und mithilfe von Leitfragen kommentieren sollten, waren: Fehlerart, Umformulierung, Verständlichkeit der Korrektur und Erleichterung des Arbeitsprozesses.

Die Ergebnisse der anschließenden Feedbackrunden im Plenum waren durchgehend positiv. Die Studierenden bewerteten es als sehr hilfreich die Fehler unmittelbar erkennen und korrigieren zu können und hoben die Benennung der Fehlerart seitens ChatGPT als positiven Mehrwert hervor.

Für das zweite Projekt, das mit den Gruppen A1, A2 und B1 durchgeführt wurde, wurden Formen des kreativen Schreibens gewählt. Ziele waren die Förderung der Kreativität und das Lösen eventueller Schreibhemmungen in der Fremdsprache. KI-Tools sollten dabei helfen, Ideen zu finden, Schreibimpulse zu geben, um den Schreibprozess voranzutreiben, aber auch Wortschatz und

2 Siehe dazu auch den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/home> oder <https://www.goethe.de/ins/de/de/uun/dln/ger.html>

passende Redemittel aufzuzeigen (vgl. Hoffmann et al. 2024). Im Unterricht wurde gemeinsam mit den Studierenden zunächst ein Titel oder der Anfang einer Geschichte vorgeschlagen, wie z. B. *Mein Leben in 10 Jahren*, *Der geheimnisvolle Koffer* oder *Das Haus mit den 100 Türen*. Dann wurde gemeinsam mithilfe der LIM ein möglicher Textbeginn erarbeitet. Anschließend sollten die Studierenden zu zweit und abwechselnd mit ChatGPT eine Fortsetzung der Geschichte verfassen. Abwechselnd schrieben sowohl die Studierenden als auch KI je zwei Sätze, sodass in Zusammenarbeit mit KI ein gemeinsamer Text entstand. Der Prompt lautete folgendermaßen: *Wir schreiben abwechselnd eine Geschichte, immer genau zwei Sätze pro Beitrag. Die Geschichte trägt den Titel xy. Achte darauf, dass deine Sätze meine Ideen aufgreifen.* Nach Fertigstellung der Texte wurden diese in einem zweiten, autonomen Arbeitsschritt mit kommentierter Fehlerkorrektur nochmals überarbeitet, die Arbeit mit ChatGPT durch Kommentare (siehe oben) bewertet, und in der folgenden Unterrichtseinheit wurden einige Texte präsentiert.

Die Diskussion in der Plenumsrunde ergab, dass für die Studierenden diese Arbeitsform des kreativen Schreibens sehr stimulierend und motivierend war und dass es ihnen durch die Anregungen des KI-Tools leichter fiel, den Text spontan weiterzuentwickeln. Sie bewerteten die gemeinsame Textproduktion als anregend und kurzweilig. Für die A1-Gruppe war die Arbeitsaufgabe insgesamt jedoch sehr herausfordernd, da eine Kluft entstand zwischen dem, was die Teilnehmenden gerne sagen würden, und dem, was sie ausdrücken können. Kritik gab es bei den beiden Gruppen auf niedrigen Sprachniveaus auch an der Komplexität der Kommentare bei der Fehlerkorrektur. ChatGPT setzte viele, noch nicht bekannte Grammatikphänomene voraus, wie beispielsweise die Satzverknüpfung mit konditionalen, finalen und konzessiven Konnektoren oder die Adjektivdeklinaton, und es wurde Wortschatz über dem Sprachniveau eingebracht, was bei den Student*innen zu Verwirrung führte.

4.2 KI-UNTERSTÜTZTES SCHREIBEN IM UNTERRICHT B1 UND B2

Vor der Präsentation des Unterrichtsprojektes soll kurz auf eine grundsätzliche Frage eingegangen werden, die sich bei der Erstellung komplexerer Texte auf den Niveaus B1 und B2 ergibt: In welchen Phasen können und sollen Schreibprozesse geplant werden? Es geht dabei vor allem darum, einer mentalen Überlastung zuvorzukommen, indem der komplexe Schreibprozess in Einzelschritte aufgegliedert wird: Ideen sammeln und ordnen, Planung und Gliederung, Entwurf, Überarbeitung und Korrekturen, Endversion. Was passiert in den verschiedenen Phasen des Schreibens? Beim Prozess der

Ideensammlung wird meist etwas festgehalten – eine Idee, eine These usw. Das zunächst ungeordnete Niederschreiben entlastet das Arbeitsgedächtnis; es ermöglicht, Ideen, Gedanken und Ausdrücke zu archivieren, um später darauf zurückzugreifen. Der Denk- und Arbeitsprozess kann in kleine Schritte aufgeteilt werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Dadurch ergibt sich die Möglichkeit des Überarbeitens und Weiterentwickelns von Ideen, Texten und ihrer Gestaltung. Dies ist im Schreibprozess wichtig, denn was schriftlich zur Verfügung steht, erleichtert auch die Formfokussierung, da beispielsweise Satzstrukturen, Grammatik oder Orthografie optisch wahrnehmbar gemacht werden (vgl. Dengscherz 2022: 180). Der Schreibprozess enthält Pausen, in denen der Text gelesen und weiter geplant wird; für den Fremdsprachenunterricht birgt das ein großes Potenzial, da man sich langsam, intensiv und bewusst mit der Zielsprache auseinandersetzt (vgl. Baliuk et al. 2018: 4). Sobald Lernende eine Schreibaufgabe zu bewältigen haben, werden sie, wenn auch unbewusst und nicht explizit ausformuliert, mit Fragen konfrontiert, denen sie sich stellen müssen: Was fällt mir zum Thema ein? Welche formalen, textsortenspezifischen Aspekte muss ich wie beachten? Was und wie möchte ich die Thematik darstellen? Welche Wörter, Strukturen, Redemittel stehen mir zur Verfügung, um das alles in der fremden Sprache zu realisieren? (vgl. Kast 1999: 118). Was in der Vergangenheit im stillen Dialog mit sich selbst passierte, kann nun auch mithilfe von KI stattfinden. Generative KI kann jede Phase des Schreibprozesses unterstützen (vgl. Hoffmann et al. 2024: 27), wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Die Studierenden des B2-Kurses beschäftigen sich mit dem Lektionsthema *Mobilität*. Nach der Lektüre eines Zeitungsartikels über die Anschaffung von E-Rollern zur Reduzierung des Autoverkehrs in einer deutschen Großstadt sollen die Teilnehmenden einen argumentativen Text mit Pro- und Contra-Argumenten entwickeln. Während der geleiteten Erarbeitungsphase, werden die Studierenden angehalten, gemeinsam mit der KI Planungshilfen wie Clustering, Wortigel oder Mindmaps zum Thema zu erstellen. Außerdem werden Tabellen mit Redemitteln angelegt, die den Studierenden helfen sollen, sich bei der Texterstellung argumentativ adäquat auszudrücken. Der Text soll als Kommentar für ein Online-Forum verfasst werden; das Thema und die Adressaten sind somit festgelegt. In Abhängigkeit von diesen Faktoren greifen die Lernenden auf ihr Weltwissen und auf ihr Textmusterwissen zurück (vgl. Funk et al. 2014: 110). Die Planungsphase, in die man nun KI-Tools aktiv miteinbeziehen kann, beginnt. Zuerst werden eigene Argumente notiert, anschließend werden mithilfe eines KI-Tools weitere Ideen gesucht und mit den eigenen abgeglichen. Es werden unterschiedliche generative KI-Tools, wie ChatGTP, Gemini und Meta ausprobiert. In einer Plenumsphase

werden die Qualität und die Unterschiede der Ergebnisse verglichen. Die Lernenden können gemeinsam überlegen, welche Tools die besten Beiträge geliefert haben, auf welche Aspekte die einzelnen Chatbots eingegangen sind und welche Beispiele genannt wurden. Anschließend werden die gesammelten Argumente strukturiert. Danach beginnen die Studierenden mit dem Formulieren eines Textentwurfs, der während des gesamten Schreibprozesses immer wieder evaluiert und überarbeitet wird. Die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten unterliegen keiner fixen Reihenfolge, sondern gestalten sich dynamisch. Die Phasen mit ihren Teilprozessen tragen maßgeblich zur Umsetzung der Schreibaufgabe bei. In der Überarbeitungsphase, die mit KI-Tools stattfindet, wenn Entwürfe von Texten immer wieder überprüft und überarbeitet, Textteile umgeschrieben oder neu geschrieben werden, entstehen immer neue *Zwischentexte*, die Etappen auf einem Weg sind. KI kann hier zu einer Partnerin werden, mit der man sich auf Fehlersuche begeben kann. In einem solchen Konzept vom Schreibenlernen spielen Fehler eine andere Rolle und sind anders zu bewerten als in der Vorstellung vom geschriebenen Text als einem abgeschlossenen Endprodukt.

In der Feedback-Runde gaben die Studierenden an, dass sie in der Ausformulierungs- und Überarbeitungsphase KI vor allem zur Vokabelsuche herangezogen hatten. Einfachere Sätze wurden mit Konnektoren verbunden, alternative Formulierungen oder Synonyme wurden mit KI-Tools gesucht. Bezüglich der kommentierten Korrekturanalyse bemängelten einige Teilnehmer*innen, dass sich ChatGPT zu viele Freiheiten bei der stilistischen Umformulierung ihrer Texte genommen habe und die Studierenden ihre eigenen Versionen bevorzugten. Durchwegs positiv fiel das Urteil bezüglich der Erweiterung der eigenen Lexik und der Hilfestellung bei der Ideenfindung aus – alle sahen einen enormen Vorteil in der Zusammenarbeit mit KI-Tools bei der Suche nach Argumenten, da innovativ mit einem komplexen Thema umgegangen werden könne. ChatGPT und DeepL können zu einer Entlastung des Schreibprozesses beitragen, wenn der Umgang mit diesen Tools gelernt, geübt und kritisch hinterfragt wird. Keinesfalls sollte natürlich die Textproduktion blind der KI überlassen werden, vielmehr geht darum, ein mächtiges Werkzeug reflektiert und absichtsvoll für die eigenen Zwecke einzusetzen, ohne die Kontrolle abzugeben.

5. FAZIT

Bei der Nutzung von KI im Bildungsbereich bzw. im Sprachunterricht ist eine wichtige Voraussetzung der Blick auf das Lernverhalten unserer Studierenden.

Zahlreiche Studien belegen bereits, dass die Verwendung von KI-Tools immer mehr zunimmt und viele Studierende diese regelmäßig in ihren Lernalltag integrieren. Die Anwendung muss allerdings auf gesetzlicher, ethischer oder auch pädagogischer Ebene geregelt werden. Bildungseinrichtungen reagieren vermehrt mit Verhaltensregeln und mit der Anschaffung von (hoch)schuleigenen Lernplattformen auf die neuen Entwicklungen, damit der Datenverkehr vertraglich geregelt und die Urheberrechts- sowie Datenschutzprobleme entschärft werden.

Auch wenn seitens der Bildungspolitik und der Universitäten immer mehr Angebote geschaffen werden, um sowohl Lehrende als auch Lernende dabei zu unterstützen, KI effizient einzusetzen, verfügen viele Nutzer*innen noch über ein *KI-Halbwissen*. Viele benutzen KI-Systeme oft als Suchmaschinen, wobei sie zunehmend mit einer unüberschaubaren und oft nicht zuverlässigen Ergebnisflut überschwemmt werden, oder als Online-Wörterbücher, ohne dabei zu berücksichtigen, dass KI-Tools unbedingt Kontext benötigen, um akkurat zu arbeiten. Einen verantwortungsvollen Umgang mit KI-Systemen an Schulen und Hochschulen zu fördern und ihre Potenziale sowie Grenzen zu thematisieren, wird künftig Teil des Lehrauftrags sein (vgl. Hoffmann et al. 2024: 7). Während KI-Tools für Lehrende klar zur Arbeitserleichterung und Zeitersparnis bei der Unterrichtsplanung beitragen, ist der Nutzen für Sprachenlernende nicht immer eindeutig und hängt stark davon ab, welches Lernziel angestrebt wird. Es gilt zu beachten, zu welchem Zweck eine Sprache gelernt wird: für den mündlichen oder schriftlichen Gebrauch? Für berufliche oder private Zwecke? Liegt der Fokus auf formeller oder informeller Sprache? Auf dieser Basis gilt es dann sowohl aus der Lehrenden- als auch aus der Lernenden-Perspektive zu entscheiden, ob KI eingesetzt werden soll und in welcher Funktion: als Generator, Evaluator, Kommunikator oder Transformator. Der Schwerpunkt für den vorliegenden Beitrag lag auf der Betrachtung einer möglichen Verbesserung des Schreibprozesses durch die Nutzung von KI-Systemen. Die Ziele, die ich im Unterricht verfolgt habe, waren: eine Förderung des KI-Einsatzes, also gemeinsam mit den Studierenden zu erforschen, wie sich KI konkret einsetzen lässt und wie sich deren Anwendung auf den eigenen Schreibprozess auswirkt. Im Plenumsgespräch zwischen Studierenden und Lehrkraft sollte zudem kritisch bewertet werden, ob KI-Tools in der eigenen Lernpraxis einen Mehrwert darstellen. Wichtig war zudem die Reflexion auf der Metaebene über den eigenen Schreibprozess und die Entstehung eines Textes in der Fremdsprache bzw. die Auseinandersetzung mit grammatikalischen und lexikalischen Phänomenen, um den Sprachlernprozess zu verbessern. Weitere Ziele waren, neue Impulse durch den Austausch zwischen Mensch und KI kreativ zu verarbeiten und die Erhöhung der Motivation

für die Lernenden durch die Einführung neuer Lernformen. Die spielerische Gestaltung von Lernprozessen in KI-Systemen kann das Lernen einer Fremdsprache unterhaltsamer gestalten, was dazu beitragen kann, mehr Zeit in das Erlernen der Zielsprache zu investieren.

Warum sollte man KI-Tools beim Schreiblernprozess einsetzen? Die Motivation, das Schreiben (auch) als Lernsituation zu sehen, eröffnet eine neue Perspektive auf die Textproduktion: Effizienz meint dann nicht unbedingt, einen Text möglichst problemlos und schnell zu verfassen, sondern kann sich auch auf den Lerneffekt beziehen. Schreibkompetenz bedeutet in diesem Sinne, dass Lernende sich dessen bewusst sind oder werden, dass sie Schreiben als Lernaktivität einsetzen und dass Umwege in der Textproduktion deshalb wichtige Lernerfahrungen bedeuten (vgl. Dengscherz 2022: 186). Die Unterstützung der unterschiedlichen Schreibphasen durch KI-Tools kann dazu führen, sich bewusster mit der Sprache und ihren Möglichkeiten auseinanderzusetzen. ChatGPT etwa suggeriert dem Menschen keinen kompletten Schreibprozess (Planen, Formulieren, Überarbeiten), sondern Prä-Post-Koaktivitäten, also Schreibhandlungen vor oder nach der Content-Generierung. Welche Schreibpraktiken daraus letztlich hervorgehen und wie hoch dabei die Aktivitätsniveaus von Computer und Mensch ausfallen, hängt natürlich auch von menschlichen Intentionen und Kompetenzen ab (vgl. Steinhoff 2023: 12).

Die Gründe dafür, warum die Studierenden den Einsatz von KI innerhalb ihres Schreibprozesses als positiv bewerteten, waren zahlreich. Die häufigsten Nennungen auf den Sprachniveaus B1 und B2 innerhalb der Planungsphase waren die Hilfe bei der Ideenfindung und der Strukturierung der eigenen Gedanken beim freien Schreiben. Während des Verfassens hoben die Studierenden besonders die Hilfestellung durch Synonymfindung und Paraphrasierung hervor. Auch die Verbesserungen des Schreibstils, die den Text lesbarer und flüssiger gestalteten, wurden als positiv empfunden. Die Studierenden schätzten die Verbesserungsvorschläge und Korrekturen auf grammatikalischer und lexikalischer Ebene; besonders auf den Sprachniveaus A1 und A2 wurde die Erweiterung des Wortschatzes und die Hilfe beim Vokabellernen als unterstützend kommentiert.

Schwierigkeiten im Umgang mit KI-Tools haben sich hingegen vermehrt auf den niedrigen Sprachniveaus abgezeichnet. Das Heranziehen von KI bei automatisierten Schreibhandlungen wie einer Bestätigungsmail oder einer Einladung brachte zufriedenstellende Resultate bei Korrektur und Auswahl der Redemittel. Wenn es sich allerdings um freies Schreiben handelte, fühlten sich die Studierenden oft durch die Komplexität der Fehleranalyse und die nicht immer dem Niveau entsprechenden Vokabelvorschläge überfordert. Innerhalb der Fehlerkorrekturen kann die Fehleranzeige von eigentlich

richtigen Formulierungen oder das Nicht-Kennzeichnen von Fehlern problematisch werden. Ein höheres Sprachniveau erleichtert es Studierenden, die Möglichkeiten kollaborativen Schreibens mit KI produktiver zu nutzen, da sie über die sprachlichen Ressourcen verfügen, die für eine gewinnbringende Auseinandersetzung mit den entstehenden Texten erforderlich sind.

Transparenz seitens der Lernenden bei der Anwendung von KI-Tools sollte ein Basiskonzept werden, ansonsten werden es Lehrkräfte schwer haben, zu erkennen, was die Lernenden noch nicht verstanden haben. Fehler als Diagnoseinstrument zu verwenden, ist nicht immer einfach, aber wichtig, denn sie geben Aufschluss über den Kenntnisstand der Studierenden und darüber, wo man ansetzen muss, um Leistungen zu verbessern. Die Lernenden sollten ein Gespür dafür entwickeln, in welchem Umfang sie auf ihren jeweiligen Kompetenzniveaus in der Lage sind, die Angemessenheit der durch KI erstellten Ergebnisse zu beurteilen.

Bei der Textproduktion liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, den Schreibprozess kritisch zu beleuchten und den Lernenden Kriterien zur Analyse und Beurteilung der Qualität der von KI geleisteten Arbeit sowie Strategien zur Überarbeitung an die Hand zu geben. Zum Repertoire der in diesem Kontext zu vermittelnden Techniken gehört neben der Auswahl geeigneter KI-Systeme auch die Kennzeichnung der mit Unterstützung von KI-Systemen erstellten Passagen. Der Einsatz von KI-Tools sollte offen angegeben werden. Es empfiehlt sich, Regeln für den Einsatz und deren Kennzeichnung zu etablieren und als Lehrende die Verwendung von KI-Systemen offen zu thematisieren und auch in den eigenen Materialien zu kennzeichnen.

KI kann zahlreiche Aufgaben übernehmen und Arbeitsprozesse erleichtern. Im Schreibprozess kann sie helfen, Anfangshürden zu überwinden und so ins Schreiben zu kommen oder beim Selbstlernen Ideen und Impulse zu generieren. Auf der Metaebene kann sie dazu beitragen, über die inhaltliche und grammatikalische Korrektheit der Sprache zu reflektieren. Im Endeffekt braucht man aber immer den Menschen, um die Tools zu steuern, ihre Ergebnisse zu kontrollieren und Entscheidungen zu treffen. Ein versierter Umgang erfordert, dass man sein bisheriges Vorgehen reflektiert, um sich bewusst zu machen, wie man agiert, was einem leicht oder schwerfällt und wo man Defizite hat. In einem solchen Kontext kann sich das Heranziehen von KI-Systemen durchaus gewinnbringend auf den Sprachlernprozess bzw. auf die Erweiterung der Schreibkompetenzen auswirken.

Ballweg S., Drumm S., Hufeisen B., Klippel J. & Pilypaitytė L. (2013) *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?*, München, Klett-Langenscheidt.

Baliuk N., Buda F., Rösler D. & Würffel N. (2018) „Einführung: Methoden zur Förderung der Schriftlichkeit“, *Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache*, <https://moodle.daad.de/dhoch3/>, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Bundesministerium Innovation, Mobilität und Infrastruktur (2021) „Strategie der Bundesregierung für Künstliche Intelligenz: AIM AT 2030-ANNEX“, <https://www.bmk.gv.at/themen/innovation/publikationen/ikt/ai/strategie-bundesregierung.html>, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Buxmann P. & Schmidt H. (2019) *Künstliche Intelligenz. Mit Algorithmen zum wirtschaftlichen Erfolg*, Berlin, Springer Gabler.

Dengscherz D. (2022) „Schreibfunktionen und Schreibkompetenz(en) im Kontext DaF/DaZ. Reflexive Perspektiven“, in *CM-Beiträge zur Lehrerforschung. Kompetenzen und Standards*. Hrsg. I. Feld-Knapp, Budapest, Eötvös-József-Collegium, S. 178-209.

Erpenbeck J. & Sauter W. (2019) *Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Wege in einen neue Bildungswelt*, Berlin, Springer.

EU Artificial Intelligence Act (2025) „Artikel 4: KI-Kompetenz“, lignenceact.eu/de/article/4/, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Europäisches Parlament/Themen (2023) „Was ist künstliche Intelligenz und wie wird sie genutzt?“, <https://www.europarl.europa.eu/topics/de/article/20200827STO85804/was-ist-kunstliche-intelligenz-und-wie-wird-sie-genutzt>, letzter Zugriff am 19-08-2025.

Garrel J., Mayer J. & Mühlfeld M. (2023) „Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co.“ https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Grein M. (2025) „Nutzung von KI beim Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten in DaF/DaZ“, in *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Hrsg. G. Günay & L. Baum, Berlin, Frank & Timme, S. 19-35.

Günay G. & Baum L. (2025) „Einführung in den Themenband“, in *Künstliche Intelligenz in DaF/DaZ*. Hrsg. G. Günay & L. Baum, Berlin, Frank & Timme, S. 11-17.

Hartmann D. (2021) „Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance“, *Info DaF 2021*, 48(6), S. 683-696.

Hartmann, D. (2024) „Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht. Mediation mit KI-Anwendungen fördern“, *Revista Lengua y Culutra*, Vol. 5, No 10, S. 50-55.

Hoffmann I., Hofmann K. & Gür-Şeker D. (2024) „KI für AI-nsteiger – Künstliche Intelligenz im Kontext DaF/DaZ. Ein Einführungspapier Version1.0“, <https://doi.org/10.18418/opus-7942>, (letzter Zugriff am 26-08-2025).

Kast B. (1999) *Fertigkeit Schreiben*, München, Langenscheidt.

Katanneck S. (2023) „ChatGPT und DeepL Write im universitären DaF-Unterricht: Erfahrungen internationaler Studierender und erprobte Aufgabenformate für das wissenschaftliche Schreiben“, *DeutschGPT-Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI*, S. 14-15.

Köbis L. (2023) „Künstliche Intelligenz in der DaF/DaZ-Lehre: „Theoretischer Überblick und praktischer Einsatz“, *German as a Foreign Language Journal*, 2, S. 31-53.

Marczuk A., Multrus F., Hinz T. & Strauß S. (2025) „Künstliche Intelligenz (KI) im Studienalltag: Einschätzungen von Studierenden zum Einsatz von KI an deutschen Hochschulen“, *DZHW Brief 02 2025*, https://doi.org/10.34878/2025.02.dzhw_brief, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Philipp M. (2013) *Lese- und Schreibunterricht*, Tübingen, Francke/UTB.

Steinhoff T. (2023) „Der Computer schreibt (mit). Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & CO. als Koaktivität von Mensch und Maschine“, *Medien im Deutschunterricht*, JG5, <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2023.1.4>, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Weßels D. (2023) „Meilenstein der KI-Entwicklung? Der Chatbot ChatGPT“, *Forschung & Lehre*. 1/23, S. 26-28.

Wulff N., Häusler A. & McGury S. (2024) „Künstliche Intelligenz beim wissenschaftlichen Arbeiten: Eine Befragung von DaF- und Germanistik-Studierenden national und international“ *Kontexte: Internationales Journal zur Professionalisierung in Deutsch als Fremdsprache* 2:2, <https://doi.org/10.24403/jp.1394579>, letzter Zugriff am 26-08-2025.

Human Intelligence Vs Artificial Intelligence in Translation for Tourism

SARAH TRIPEPI WINTERINGHAM

Università degli Studi di Trieste
stwinteringham@units.it

ABSTRACT

This paper is based on the analysis of translation work carried out by students attending the English language module on translation for tourism at the MA Course in Foreign Languages, Literature and Cultural Tourism at the University of Trieste. Offering students practice in translation from Italian into English has proven to be an excellent means to teach language competence, as it favours a contrastive comparison between L1 and L2 at different levels. In addition, specialized translation allows students to further expand their linguistic knowledge and achieve proficient language skills in a professional field by learning sector-based jargon, style and discourse. Having taught translation of tourist texts for many years at university level, I could not overlook the improved output of Machine Translation software (MT) and the advent of AI, which have changed the way in which translations are processed and delivered. The introduction of these tools has inevitably called for a new approach to teaching translation. This paper aims to show how MTs and AI perform with the translation of tourist texts and compare their output with the

work of students to assess whether those tools can outrun human intelligence and irreversibly replace humans in the translation process.

KEYWORDS

AI in Translation, Translation for Tourism, LSP and Translation, Italian-English LSP Translation

1. INTRODUCTION – TRANSLATION, SPECIALIZED TRANSLATION AND MACHINES

This paper is based on the analysis of translation work produced by postgraduate students attending the English language course of the Master's Degree in Modern Languages, Literature and Cultural Tourism at the Department of Humanities, University of Trieste. The course includes a module on specialized translation from Italian into English for the tourism sector.

Offering practice in translation from Italian into English to advanced students has proven to be an excellent means to teach language competence, as translation favours a contrastive comparison between L1 and L2 at different levels, which can be effective in fostering the conscious learning of a foreign language (Kopczynski in Randaccio 2012, Pym et al 2013, Nguyen 2024). Through translation students become more aware of differences in vocabulary use, grammar structures and stylistic devices between the source and target languages (Randaccio 2012). In addition, specialized translation allows students to further expand their linguistic knowledge while achieving proficient language skills in a professional field that may be useful in their future career (Cook 2010). By focusing on idiomatic expressions, subtleties in word choices as well as sector-related jargon and discourse, students develop a stronger command of the English language whilst also strengthening their cross-cultural awareness (CEFR in Gandin 2016, Pym et al 2013).

However, the improved output of Machine Translation tools (MTs) and the advent of Artificial Intelligence (AI) have changed not only the way in which translations are processed and delivered, but also the way in which translation is perceived by most - including students - thus calling for a new approach to both teaching and explaining this activity. The ease and speed with which MTs and AI translate any type of text may raise questions as to the need for a module in translation, particularly one focusing on texts for tourism whose language may not be that difficult after all.

2. THE LANGUAGE OF TOURISM – EASY TO TRANSLATE, OR IS IT?

The language of tourism may be regarded as a fairly simple language because it employs general language items and is somewhat straightforward, accessible to everyone and succinct, especially in the English language. Nonetheless, the language of tourism is a specialized form of discourse as it incorporates terms, expressions, structures and functions that are specific to that field (Gandin 2016, Maci 2010, Pierini 2007).

Tourist texts have distinctive linguistic features that are employed to fulfil their expressive and persuasive functions aimed at catching the reader's attention with the use of highly descriptive, emphatic and evaluative language (Dann 1996, Gotti 2006). With these features in mind, students must become aware of the adjectives and collocations that are most commonly used in the target language (TL) – English in this case – and how these may differ from the source language (SL), that is Italian. Some examples of typical English collocations in tourist texts are *a staggering natural backdrop*, *rolling hills*, *lush vegetation*, *clear blue skies*, *bustling markets*, *soaring skyscrapers*, *grand architecture*, *awe-inspiring cathedral*, just to name a few.

Other prominent linguistic features of tourist texts include calques and loanwords, where foreign words are either translated literally or kept in their original form in the TL, with the aim of conveying an exotic flair to the text (Dann 1996). Some Italian calques used in English tourist texts are, for example, *aperitif*, *agritourism* or *to eat al fresco*, which are adapted to the TL, even though the terms may not be commonly used in the TL or may not have a clear connotation for the target reader (e.g. the idea of *agritourism* does not exist in English-speaking countries and the choice of *tourism* may be misleading as the Italian word refers to a place and not an act). As for loanwords, such as the Italian *bottega*, *apericena* or *la dolce vita*, they are generally left in their original version either because they sound more appealing or because a translation for that word/phrase has not been created yet. The difficulty of translating these words lies in the fact that they are often culture-related terms. In some instances, an invented translation or an adapted loanword (e.g. *bottegas*) may just be the right solution, which is when the translator's imagination can come into play.

In terms of style, conciseness is key in tourist communication (Maci 2020, Gotti 2006). Concepts are expressed in the shortest possible form with a reduction in textual surface through shorter sentences, adjectivisation and compound nouns. For Italian students who are learning to translate into English it is key to understand that the English language values concision and shuns redundancy (Hurley 2013), requiring practice on the use of adjectives and compound nouns to learn to reduce the number of words compared to the Italian.

In addition, compared to other forms of specialized discourse, the language of tourism is filled with emotive connotations and requires a high degree of creativity to pursue its objective of persuasion and fascination. The same creativity needs to be transferred to the target text (TT) - the translated text - because there is nothing worse than a literal translation that turns the description of a marvellous travel experience into a cumbersome read for native-speaker tourists.

3. ARTIFICIAL TRANSLATION – THE WAY FORWARD: THE BEST, THE RIGHT OR THE ONLY WAY?

In this time and era, the question arises as to whether MTs and AI have both the accuracy and creative touch needed to help us in the translation of tourist texts. This part of the paper will try to evaluate this aspect by presenting and comparing translations produced by MTs and by postgraduate students, hoping to provide some food for thought on the matter.

When MTs such as Google Translate were in their early stages (early 2000s), the translations they provided were either inaccurate, non-sensical or flawed and they were thus generally snubbed by both professional translators and instructors/educators. They functioned mainly as instant dictionaries to translate single words or very short phrases. Early examples of MT translations turned out to be completely incomprehensible, as shown in the table below, where some notices were translated from Italian into English using machine translation tools.

Source Text	Translation by Google (early 2000s)
La gentile clientela è pregata di comunicare l'ora di partenza alla reception	The kind guests are begged to communicate the time of departure to the reception
Fare attenzione. Viale dissestato	Be careful! Way Uncomfortable
Piatto del Giorno	Flat of the day

Table 1: Translation by Google in its early stages¹

As time went by, noticeable improvements in MTs occurred, followed by the development of other similar tools, such as DeepL (2017), and the more recent advent of AI (2022), all of which have paved the way for a new era in translation. Not only do these tools continue to offer instant translations facilitating

1 Source: <https://inglisc.wordpress.com/the-gallery-of-wrongness/gallery-of-wrongness-7>

communication in a fast-paced age, but they are overall increasingly accurate, also in the translation of longer passages. Let us compare a sentence translated with Google Translate in 2010 and again later in 2024; initially, I created this sentence and used its machine translation to show students the tool's (un)reliability.

I leader dei vari governi europei si sono impegnati a garantire la sicurezza del materiale nucleare con misure proprie e responsabili e con una collaborazione internazionale decisa ed efficace (Source Text)

The leaders of the various European governments are committed to guarantee the safety of nuclear material through their own and responsible measures and with a strong and effective international collaboration (Google Translate, retrieved in 2010)

The leaders of the various European governments are committed to guaranteeing the safety of nuclear material with their own responsible measures and with decisive and effective international collaboration (Google Translate, retrieved in 2024)

The advancement between the first and second version is evident: the major grammar mistake (*are committed to guarantee*) and some language inaccuracies (*through their own and responsible, with a strong collaboration*) of the 2010 version are resolved in the 2024 version. Overall, however, the translation still remains fairly literal. Interestingly, the version of the same sentence generated by DeepL in 2024 (below) – which is allegedly the most outperforming MT available (Macketanz et al. 2018) – goes a step further showing a valid choice of vocabulary and more precise punctuation: the verb *pledge* replaces committed, *ensure* is used instead of *guarantee*, *security* in lieu of *safety*, *collaboration* becomes *cooperation* and a comma is introduced to separate coordinate adjectives.

The leaders of the various European governments have pledged to ensure the security of nuclear material through their own, responsible measures and through decisive and effective international cooperation (DeepL, retrieved in 2024)

Poor MT quality in the early days was the reason why MTs were widely ignored for teaching or training purposes, but as the technology matures the time has come to introduce them in classwork for students to be able to analyse and evaluate the extent of their effectiveness and usefulness in translation work. This is the direction I decided to take in the academic year 2018/2019, when I started teaching tourist translation from Italian into English. During the first semester, students were introduced to the language of tourism, translated various types of texts and learnt to identify general features, typical collocations and structures of this LSP and pinpoint possible challenges and

difficulties in the translation process. Once students had grasped the basics of translation in this sector, I brought MTs into the classroom and started a lesson by entering part of an Italian tourist text on Google Translate. My purpose was to ask students their opinion about the translation offered by Google Translate and work from there. One of the texts I used was the opening paragraph of a tourist description of the north-eastern Italian city of Udine, taken from a printed tourist guide.

Udine non è città che si offra con immediatezza al turista, preferendo invece di lasciare a lui il piacere della scoperta personale di quel suo volto celato entro palazzi e chiese. Udine è un luogo che incanta, fatto di angoli suggestivi rimasti intatti nel tempo; di strade e piazze dove il passeggiare è possibile; di quella dimensione umana che fa respirare aria di casa e mettere a proprio agio. (Fachin, 2010: 138)

The version by Google Translate read as follows:

Udine is not a city that offers itself immediately to the tourist, preferring instead to leave him with the pleasure of personal discovery of that face hidden within buildings and churches. Udine is an enchanting place, made up of evocative corners that have remained intact over time; of streets and squares where walking is possible; of that human dimension that makes you feel at home and feel at ease. (Google Translate, retrieved in 2018 and 2024)

Students were asked to evaluate the translated version as a class and discuss its strengths and weaknesses. The main point made was the high adherence of the TT to the ST with a word-for-word transposition of exact wording and structures: “*offers itself immediately to the tourist*”, “*preferring to leave him*”, “*discovery of that face*”, “*where walking is possible*”, “*of that human dimension*”. Other remarks regarded the lack of some tourist language features that were introduced in the first semester, such as coherence, gender neutrality and punctuation. Students noted that the MT version was not coherent because it uses an impersonal style at the beginning by referring to “*the tourist*” and later turns to a more personal tone at the end of the paragraph where it addresses the reader directly with “*you*”. Moreover, students highlighted how the MT version uses the singular “*tourist*” rather than the more common plural form “*tourists*” and the subsequent pronoun “*him*” which is not gender neutral as it refers to a masculine subject only (literally transposing a typical Italian structure). Finally, the punctuation in the last part was said to be inadequate for an English text and corresponded more to an Italian structure with a list of phrases introduced by the same verb (“*made up of*”), separated by semi-columns and introduced by the repetition of the preposition

“of”. Surprisingly, despite advances, the MT translation of this sentence has remained unchanged to this date.

Following this text analysis, students were asked to work in small groups and provide a more original version which not only encompassed the key features learnt but also focused on the overall meaning of the ST rather than the wording. Students were also encouraged to move information around, if possible, without affecting content. The aim was to deliver an appealing translation for prospective tourists. Below are three versions of the same paragraph created by three groups of students:

1) Udine’s charm hides within its churches and buildings, leaving tourists the pleasure of exploring the city at their own pace. The city’s beauty resides in its untouched, evocative corners. Strolling along its streets and in its squares, tourists can relax and feel at home.

2) Udine is a hidden gem of a town, filled with charm that visitors can discover at their own pace. Strolling in the city’s streets and squares, tourists can admire its churches, buildings and suggestive corners untouched by time. The city’s warmth crowns any visit, making all tourists feel at home and at ease.

3) Little is known about the city of Udine and the pleasure of discovering its hidden gems is all yours. Plunge into Udine’s enchanting atmosphere and wander around its timeless and suggestive corners. You will feel at home and breathe a friendly atmosphere among its historical buildings and churches.

The students’ versions are diverse and all pleasantly manage to capture the readers’ attention and raise interest in this tourist destination. The difficult idea expressed at the very beginning in the ST is rendered by students using typical tourist words/phrases such as “*hidden gem*”, “*unique destination*”, “*pleasure of discovering*”, “*discover at one’s own pace*”. Other catchy words they have resorted to are *charm*, *warmth*, *wander*, *stroll*, and *timeless*. In some instances, students have also slightly changed the order of information for a better flow of information and in the last example the students have opted to address the reader directly with “you” and the imperative forms, another feature of English tourist texts. Comparing these versions with the Google translation, some have kept some translation options given by the MT such as “*enchanting*”, “*evocative corners*”, “*to feel at home*”, “*to feel at ease*” – which are perfectly correct and do not necessarily need to be changed.

The source text continued as follows:

Accettata la sua realtà di tranquilla, ordinata città di provincia, Udine saprà anche riservare al visitatore attento sorprese piacevoli. Da Piazza Libertà, da molti

definita la più veneziana d'Italia dopo quella lagunare, caratterizzata da un armonico insieme di edifici e di monumenti del periodo rinascimentale, può partire l'itinerario volto alla scoperta dei luoghi d'arte. La piazza è il cuore indiscusso di Udine: situata ai piedi del colle del Castello, è la zona più famosa e più turistica della città ma al contempo tra le più frequentate dagli udinesi. (adapted from Fachin, 2010: 138)

Google Translate's version read:

Having accepted its reality as a quiet, orderly provincial city, Udine will also be able to reserve pleasant surprises for the attentive visitor. The itinerary aimed at discovering places of art can start from Piazza Libertà, defined by many as the most Venetian in Italy after the lagoon one, characterized by a harmonious ensemble of buildings and monuments from the Renaissance period. The square is the undisputed heart of Udine: located at the foot of the Castle hill, it is the most famous and most touristy area of the city but at the same time among the most frequented by the people of Udine (retrieved in 2018 and 2024)

Translation difficulties in this text include length of sentences, the ideas of "*provinciale*" and "*lagunare*" and avoiding word-for-word versions. These are three of the students' solutions.

1) Despite its simple and tranquil atmosphere, Udine can pleasantly surprise visitors who can start their tour from Piazza Libertà. Surrounded by harmonious Renaissance buildings and monuments, this Piazza is often considered the most Venetian square in Italy after St. Mark's Square in Venice. Located at the very foot of the castle hill, the Piazza is the centre of Udine. Not only is it the most famous tourist spot, but also the most loved gathering place for locals.

2) Udine's quiet atmosphere will not prevent visitors from enjoying many pleasant experiences. The artistic tour of the city can start from Piazza Libertà - one of the most Venetian squares after St Mark's square in Venice - set against an harmonious, balanced backdrop of Renaissance architecture and monuments. Piazza Libertà, the beating heart of the city, is located at the foot of the Castle Hill, where tourists and locals alike enjoy spending their free time strolling about.

3) Despite its quiet and provincial halo, you will also be pleasantly surprised by Udine's artistic landmarks. Piazza Libertà ("Liberty Square") is the best spot for you to start discovering the city, with its Venetian aura and its Renaissance architecture. Located at the foot of the Castle hill, the square is the beating heart of Udine and appeals to tourists and locals alike.

Though the students' translations are not flawless, they denote creativity and mental flexibility in terms of choice of words and ability to move information and adapt the TT for an English audience. Students have chosen words

like “*simple, quiet, and tranquil*” for *provinciale*, “*St. Mark’s Square*” to explain the culturally-related word *lagunare*, “*beating heart*” for *cuore indiscusso*, and the last version goes as far as using semantically-related words like “*halo*” and “*aura*”. Once again, the MT can give the initial inspiration to spur a more creative process.

Another text that was used during the course is a description of the island of Madeira taken from an online travel agency magazine, and below is an excerpt:

Un cuore di colori, natura e arte incastonato tra l’Africa e l’Europa. Quanto le gettonatissime Canarie sono brulle, tanto Madeira – sia l’omonima isola che l’arcipelago – è lussureggiante, un paradiso terrestre ricco di fiori, foreste, e giungla, patrimonio protetto dall’UNESCO dal 1999. La perla dell’Atlantico, nel bel mezzo dell’oceano a 545 chilometri di distanza dalla costa africana, è in sostanza una sorta di microscopico continente che custodisce paesaggi meravigliosi e del tutto diversi tra loro. (adapted from Boscolo Magazine, 2023)

In this case, the students were shown the versions generated by DeepL and ChatGPT and were asked to compare the two translations.

A heart of colours, nature and art nestled between Africa and Europe. As much as the popular Canary Islands are barren, Madeira - both the island of the same name and the archipelago - is lush, an earthly paradise full of flowers, forests and jungle, a UNESCO World Heritage Site since 1999. The pearl of the Atlantic, in the middle of the ocean 545 kilometres away from the African coast, is in essence a kind of microscopic continent that harbours wonderful and completely different landscapes. (DeepL, retrieved in 2024)

A heart of colors, nature, and art nestled between Africa and Europe. While the ever-popular Canary Islands are barren, Madeira – both the island and the archipelago – is lush, a terrestrial paradise rich with flowers, forests, and jungle, protected by UNESCO since 1999. The Pearl of the Atlantic, situated in the middle of the ocean 545 kilometers from the African coast, is essentially a sort of microscopic continent that holds wonderfully diverse landscapes. (ChatGPT, retrieved in 2024)

As pointed out by students in their analysis of the TT, both versions offer a literal translation of the ST, but DeepL’s version is by far weaker as it also includes several mistakes. Firstly, both versions start off with the literal rendering of the first sentence with “*A heart of colours, nature and art nestled between Africa and Europe*”, where “*heart*” in English does not have the same connotation as the Italian and it would rather be used in other contexts to mean “the centre of emotions”, “a person’s character” or “the most important part of something”. Moreover, the sentence is translated without reference to the subject and without a verb, thus following a typical Italian emphatic

structure, which, however, is fairly unusual in the English language unless it is a headline, a slogan or an idiom. The other evident mistake both versions share is the literal translation of “*incastonato*” with “*nestled*”, which is semantically incorrect in the English text. “Nestled” would be used to refer to a place that is sheltered as in “nestled between the mountains” and the Italian choice of “*incastonato*” specifically collocates with the noun “*perla*” (pearl) used further down in the text and very common in Italian tourist texts. Other literal translations offered by DeepL include “*the island of the same name*” (instead of “bearing the same name”) and “*is in essence*” (where an adverb would work better in English). DeepL’s version also includes a major mistake with the translation of “*quanto*” with “*as much as*”, showing that the MT recognizes the literal grammar function of “*quanto*” to express a comparison of quantity, but does not grasp the meaning and use in this sentence.

Interestingly, ChatGPT’s translation is of a higher quality, despite a few inaccuracies such as the first sentence, the use of the prepositional phrase “*from the coast*” instead of “*off the coast*” and finally the choice of the verb “*holds*” to mean “*boast, offer*”. ChatGPT recognizes the meaning of “*quanto*” translating it with the conjunction “*while*”, and finally avoids the wrong translation of “*omonima*”, removing it from the text as if it has chosen to use the translation technique of *reduction*, that is removing words which are considered redundant in the target language. Overall, ChatGPT has managed to produce an acceptable translation, which, however, does not sound as captivating and enjoyable as the versions created by some of the students.

1) Madeira - lying between Africa and Europe - offers a wondrous spectrum of nuances, as well as natural and artistic attractions. Juxtaposed to the barren landscape of the Canary Islands, Madeira represents a lush paradise enriched by a vast variety of flower species, forests and jungle, and it was declared a UNESCO cultural heritage site in 1999. Considered a gem of the Atlantic Ocean, it lies 545 km off the African coast and it presents itself as a micro-continent characterised by an extraordinary variety of different landscapes and environments.

2) Madeira is an enchanting fusion of colours, art and nature. Situated between Europe and Africa, 545 kilometres from the African coast, Madeira is a true gem in the Atlantic Ocean. Compared to the more popular Canary Islands, which are quite arid, Madeira – both the island and the homonymous archipelago – is a heavenly place, rich in flowers, woods and jungles. Part of the UNESCO heritage since 1999, Madeira is a microcosm brimming with diverse and fascinating landscapes.

3) Madeira is a melting pot of colours, nature, and art, located between Africa and Europe. Its homonymous island, as well as its archipelago, looks like the Garden of Eden: green and fertile, with many flowers, forests, and its jungle, in contrast

with the more popular – but barren – Canaries. Having been on the UNESCO World Heritage List since 1999, the pearl of the Atlantic resembles a microscopic mainland right in middle of the Ocean.

The students have provided some brilliant solutions featuring a wide range of vocabulary (*“spectrum”, “fusion”, “melting pot”, “true gem”*), many beautiful adjectives (*“wondrous”, “enchanted”, “heavenly”*), and original ideas, such as the *“Garden of Eden”* or the *“microscopic mainland”*. In some instances, they have also shown their personal touch and flexibility by adding (*“green and fertile”*), reducing (no reference to the archipelago) or opting to change the order of information. These minor adjustments to the TT are counterbalanced by extraordinary sentences that show the extent to which students have put their minds and heart to the work achieving a pleasant effect that would be a perfect read for a tourist guide.

The examples analysed in this paper are only excerpts of some of the many translations students have worked on, but they suffice to point out the difference between human work and MT output and the role the latter can have in the translation process. MTs and AI provide translations that are immediately readable and in some instances seem acceptable, but only at first sight. A more in-depth read and analysis shows the language flaws and inaccuracies of their translations that need to be redressed to make the texts more attractive and pleasurable to read.

4. CONCLUSION

Translation requires a degree of flexibility and some fields, such as that of tourism, involve some form of creativity and artistry that is necessary to create successful, distinctive descriptions that engage the reader by raising interest and emotion.

MTs and AI have come a long way, advancing and improving the way translations are created. It cannot be denied that the quality of general language translations they provide is, by and large, satisfactory and, with their support, translation processes are streamlined as texts are automatically translated from one language to another in the blink of an eye. MTs and AI can indeed translate thousands of words in just a few seconds, where human translators would take much longer due to the time human work would dedicate to understanding, analysing, researching, thinking critically and producing a unique piece of writing.

It is the latter set of skills that artificial translation tools lack causing their translated texts to sound unnatural because automated translation mostly carries out a word for word translation, overlooking context, culture and subtlety in content or language. Moreover, accuracy in terms of grammar, structure and vocabulary is generally minimal as the translation encompasses the exact structure of the source text, preserving the original words and order of information. MTs and AI provide very linear translations and that is why they can be helpful for the translation of texts that are short or simple or provide instructions, but at this point in time they are not yet effective with the translation of highly descriptive and dense texts, such as tourist texts, because they lack the analytical skills and creativity required to work around texts and ultimately convey a better picture and emotion.

However, MTs and AI are here to stay and they can no longer be discarded or dismissed, neither in the training of future translators nor in professional practice. That is why a new approach should be adopted by incorporating these tools in the translation process where they can serve as a draft version for translators to gain a general idea of the text and the first immediate translation of vocabulary. This sketch could be the starting point for translators to further improve or embellish the target text, adding their personal human touch that would prevent any form of standardization and simplification of language and would instead render the final text extraordinary and unique.

Students in my course have proven that – once they have been taught the techniques, processes and discourse features of tourist texts – they deliver excellent translations, always outdoing MTs and AI.

BIBLIOGRAPHY

Boscolo (2023) “Cosa vedere a Madeira”, *Boscolo Magazine* <https://www.boscolo.com/it/magazine/cosa-vedere-madeira/>. Accessed 20/05/2024

Cook G. (2010) *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford, Oxford University Press.

Dann G. (1996) *The Language of Tourism: A sociolinguistic Perspective*, Wallingford, CAB International.

Fachin B. (2010) *Guida Storico artistica e naturalistica, Friuli-Venezia Giulia*, Trieste, Fachin Editore.

Gandin S. (2016) “Teaching and Learning the Language of Tourism as an LSP: Corpus-Based Approaches”, in *New Insights into Corpora and Translation*. Ed. by Gallego-Hernández D., Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 93-110.

Gotti M. (2006) “The Language of Tourism as Specialized Discourse”, in *Translating Tourism: Linguistic/Cultural Representations*. Ed. by Oriana Palusci and Sabrina Francesconi, Trento, Università di Trento, Dipartimento di Studi letterari, linguistici e filologici, pp. 15-34.

Hurley M. (2013) “Short and Sweet”, *Miriam Hurley* <https://miriamhurley.com/short-and-sweet/>. Accessed 20/09/2024.

Maci S.M. (2010) *The language of tourism*, Bergamo, CELSB.

Maci S. M. (2020) *English Tourism Discourse. Insights into the professional, promotional and digital language of tourism*, Milano, Hoepli.

Macketanz V., Burchardt A. & Uszkoreit H. (2018) “TQ-AutoTest: Novel analytical quality measure confirms that DeepL is better than Google Translate”, *GALA (The Globalization and Localization Association)*, https://www.gala-global.org/ondemand/tq-autotest-novel-analytical-quality-measure-con_rms-deepl-better-google-translate. Accessed 06/02/2025.

Nguyen T. (2024) “Translation in Language Teaching - The Need for Redefinition of Translation”, *AsiaCALL Online Journal*, 15, pp. 19-33.

Pierini P. (2007) “Quality in Web Translation: An Investigation into UK and Italian Tourism Web Sites”, *The Journal of Specialised Translation*, 8, pp. 85-103.

Pym A., Malmkjaer K. & Gutierrez-Colon P. M. (2013) “Translation and Language Learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A Study”, *Studies on Translation and Multilingualism*, Publications Office of the European Union.

Randaccio M. (2012) “Translation and Language Teaching: Translation as a useful teaching Resource”, in *Aspetti della didattica e dell'apprendimento delle lingue straniere*, vol. 2. Ed. by Federica Gori and Christopher Taylor, Trieste, EUT, pp. 78-91.

L'intelligenza artificiale al servizio della differenziazione didattica

AURÉLIE TRUJILLO TRUJILLO

Università degli Studi di Trieste
aurelie.trujillotrujillo@units.it

ABSTRACT

Foreign language teaching often faces the challenge of significant heterogeneity among students, particularly in terms of language proficiency levels. Artificial intelligence offers valuable tools to manage this diversity by supporting both differentiated instruction and an action-oriented approach. Differentiated instruction adapts materials and activities to individual needs by varying the media (text, audio, video) and instructional strategies, with a focus on personalization. The action-oriented approach, on the other hand, promotes learning through authentic tasks that can be carried out regardless of language level. Chatbots and AI-powered conversational tools can support this approach by providing learners with personalized and engaging interaction contexts. In summary, AI can be a powerful ally in managing multilevel classrooms and promoting more inclusive teaching, allowing each student to progress at their own pace. However, the effectiveness of instruction ultimately depends on the teacher's ability to thoughtfully integrate technology and pedagogical strategies within a coherent and goal-oriented design.

KEYWORDS

Heterogeneity, differentiated teaching, Artificial Intelligence, (co)actional approach, inclusivity

1. PREMESSA

In ogni contesto, incluso quello universitario, l'insegnante di una lingua straniera deve affrontare una sfida costante: la diversità degli studenti a cui si rivolge. L'eterogeneità della classe può derivare da una serie di fattori diversi, come il background linguistico e culturale, le motivazioni e gli obiettivi personali, le esigenze individuali, i ritmi di apprendimento o i livelli di preparazione. Tra questi, la presenza di differenti livelli linguistici rappresenta una delle sfide più significative, in quanto influisce direttamente sulla progettazione didattica, sollevando il problema di come garantire il progresso di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro livello di partenza. Quest'eterogeneità linguistica all'interno delle classi universitarie non è un fenomeno marginale, bensì piuttosto diffuso. Nei corsi di dottorato rivolti agli studenti dei primi anni, si possono trovare sia principianti assoluti, sia studenti con una solida formazione linguistica maturata durante gli anni di liceo. Il divario tra i livelli iniziali, che varia da classe a classe, può essere significativo, spaziando – almeno per il francese – dall'A1 al C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Il livello degli studenti viene determinato attraverso un questionario iniziale sulle esperienze pregresse e un test diagnostico.

In questo contesto, l'intelligenza artificiale (IA), grazie alla sua capacità di personalizzare e adattare i contenuti, rappresenta uno strumento concreto per supportare e per orientare il lavoro dell'insegnante nelle classi plurilivello, supportando la differenziazione didattica. L'obiettivo di questo articolo è quindi di esplorare il potenziale dell'intelligenza artificiale nel campo dell'insegnamento delle lingue, analizzando in particolare due strategie chiave: la differenziazione pedagogica e l'approccio basato sull'azione e la collaborazione. Attraverso un'analisi teorica e applicativa, verranno esaminate le modalità in cui l'IA può contribuire a una didattica più inclusiva ed efficace, consentendo agli studenti di progredire nel loro apprendimento in modo personalizzato e motivante. L'obiettivo è fornire spunti di riflessione e strumenti operativi per gli insegnanti, affinché possano affrontare in maniera consapevole e innovativa la sfida dell'eterogeneità linguistica nelle loro classi.

2. DIDATTICA DIFFERENZIATA

Il concetto di didattica differenziata ha radici profonde nella storia dell'insegnamento, poiché si basa sull'idea di adattare l'insegnamento alle differenze individuali degli studenti. Sebbene alcuni autori esperti nel campo, come Meirieu (2016), attribuiscano l'origine del termine e la (re)invenzione del con-

retto a Louis Legrand, non vi è un consenso unanime sulla sua definizione. La molteplicità di denominazioni e approcci ha infatti generato ambiguità, portando a interpretazioni talvolta divergenti e non sempre compatibili.

Per le finalità di questo studio, la definizione più appropriata è quella proposta da Perraudieu (1997: 112-113), secondo cui la pedagogia differenziata si configura come una “diversificazione dei supporti e delle modalità di apprendimento per un gruppo di studenti con bisogni eterogenei, ma con obiettivi comuni”. La didattica differenziata mira, dunque, ad adattare l’insegnamento per favorire l’inclusione di tutti gli studenti, indipendentemente dal loro livello di partenza, offrendo loro diverse opzioni e percorsi per raggiungere gli stessi obiettivi formativi. Inoltre, essa presuppone che l’insegnante proponga attività di apprendimento significative, capaci di coinvolgere attivamente gli studenti in modo costruttivo, autentico e cooperativo. Tale concezione si collega strettamente all’approccio basato sugli obiettivi e al principio di autenticità dell’apprendimento.

La pratica della pedagogia differenziata potrebbe apparire complessa e impegnativa. Tuttavia, Perraudieu (1997) e Tomlinson (2004) sottolineano come gli strumenti per attuarla siano molteplici e, in alcuni casi, di semplice implementazione. Molti insegnanti, infatti, la applicano inconsapevolmente attraverso una differenziazione che potrebbe essere chiamata “spontanea”, ovvero adattandosi in modo naturale alla diversità degli studenti. In classe, ciò si traduce in un adeguamento flessibile degli interventi didattici, come fornire maggiore supporto agli studenti principianti o incoraggiarli a prendere la parola per primi. La differenziazione “consapevole”, invece, richiede un’elaborazione didattica ben strutturata e dunque un maggiore investimento di tempo ed energie. In questo caso, l’insegnante organizza i contenuti didattici in funzione delle competenze da sviluppare e delle caratteristiche specifiche di ciascuno studente.

Secondo Meirieu (2004), la pedagogia differenziata si articola su due livelli principali: la differenziazione successiva e la differenziazione simultanea. La prima si basa sull’alternanza di strumenti e situazioni di apprendimento, consentendo di proporre regolarmente a ciascuno attività adeguate al proprio livello. In questo caso, l’insegnante mantiene una progressione collettiva, ma varia le metodologie e i materiali didattici impiegati. La differenziazione simultanea, invece, prevede che, in un determinato momento, ciascuno studente riceva un’attività calibrata sulle proprie necessità e capacità. Questo secondo livello di differenziazione risulta più complesso da applicare, poiché pone questioni di natura tecnica (ad esempio, l’organizzazione dello spazio in sottogruppi e la gestione dei materiali didattici), psicologica (evitare la categorizzazione degli studenti) e istituzionale (garantire equità nelle valutazioni finali).

Saranno esaminati entrambi i livelli della pedagogia differenziata con un focus sul ruolo dell'intelligenza artificiale come strumento di supporto all'elaborazione delle sequenze didattiche. L'intelligenza artificiale offre un'opportunità straordinaria per ottimizzare la didattica differenziata, permettendo una personalizzazione più efficace dei contenuti e fornendo strumenti adattivi. Saranno quindi approfondite due dimensioni principali nella differenziazione: la diversificazione dei supporti e la diversificazione delle attività e degli esercizi proposti. La prima si riferisce alla personalizzazione del materiale didattico, adattandolo alle esigenze specifiche degli studenti, mentre la seconda implica la modifica delle attività per renderle accessibili a diversi livelli di competenza.

2.1 DIVERSIFICAZIONE DEI SUPPORTI

Nell'ambito dell'insegnamento, la preparazione delle lezioni rappresenta un'attività particolarmente impegnativa, soprattutto in classi plurilivello. Gli insegnanti si trovano spesso a dover ricercare materiali autentici adeguati ai diversi livelli linguistici presenti in classe, un compito spesso laborioso. L'intelligenza artificiale offre oggi strumenti avanzati che facilitano questa fase del lavoro didattico, permettendo la generazione, l'adattamento e la personalizzazione dei materiali educativi.

2.1.1 TESTI

Per garantire l'accessibilità dei contenuti scritti, è possibile proporre testi su uno stesso argomento con diversi livelli di difficoltà. L'intelligenza artificiale permette di trovare testi autentici velocemente in base a criteri specifici, quali il livello linguistico, la lunghezza e la densità informativa – ovvero la quantità di informazioni concentrate in un determinato spazio testuale. L'IA può inoltre riformulare un testo esistente in più versioni calibrate sui livelli di competenza degli studenti, oppure generare ex novo testi su tematiche di attualità modulandone la complessità. Strumenti come ChatGPT, Google Gemini o Microsoft Copilot rappresentano un valido supporto per la generazione e l'adattamento dei testi.

A titolo di esempio, nell'ambito di una lezione basata sui fatti di cronaca, può essere proposta agli studenti un'attività di produzione orale e scritta a partire da un testo giornalistico. Dopo la lettura individuale di un articolo (diverente per ciascuno), gli studenti, in coppia, si raccontano a vicenda quanto accaduto; successivamente, redigono un riassunto dell'avvenimento, prima di

confrontare la propria produzione con il testo originale. Quest'attività, che sollecita le quattro competenze (comprensione scritta e orale, espressione scritta e orale), può essere proposta – quantomeno in francese – a partire dal secondo semestre del primo anno, quando gli studenti stanno raggiungendo almeno un livello A2. Tuttavia, risulta spesso difficile reperire articoli autentici di cronaca compatibili con le capacità di comprensione di studenti a tale livello. Mentre i testi tratti dalle rubriche di cronaca di diversi giornali francofoni sono generalmente adatti a partire dal livello B1, sono rari quelli accessibili a chi si avvicina all'A2. Per ovviare a questa difficoltà, è possibile ricorrere all'utilizzo di articoli "semplificati" con l'ausilio dell'intelligenza artificiale, il che permette di far svolgere la medesima attività a tutti gli studenti contemporaneamente. Si realizza così una forma di differenziazione simultanea, in cui ogni studente riceve un testo calibrato sulle proprie competenze. Qui sotto viene mostrato un esempio di adattamento di un testo originale per i livelli B1 e A2.

EN PLEIN CAMBRIOLAGE : DISTRAIT, IL SE MET À LIRE ET SE FAIT PRENDRE
(<https://www.journaldemontreal.com>, consulté le 18/08/2025)
Un homme soupçonné d'avoir voulu cambrioler un appartement à Rome, en Italie, s'est fait attraper alors qu'il lisait un livre sur la mythologie grecque en plein milieu de son acte, le 20 août dernier.
L'homme de 38 ans, Daniele Liquori, se serait introduit dans l'appartement de la capitale italienne en passant par le balcon, mais se serait laissé distraire en plein acte par un livre sur l'Iliade de Homère, qui était posé sur la table de chevet, a rapporté le média italien la Repubblica.
Le propriétaire de 71 ans se serait alors réveillé et aurait confronté¹ le cambrioleur-lecteur. Ce dernier aurait ensuite tenté de fuir par là où il était arrivé, sans succès puisqu'il a finalement été arrêté. Le suspect a par la suite affirmé aux policiers qu'il avait escaladé l'immeuble pour rendre visite à une connaissance. Sur lui, les autorités ont retrouvé un sac de vêtements probablement volés.
Selon le suspect, ces vêtements étaient à donner aux sans-abri. Plus tard, il a changé sa version des faits. " Je devais rencontrer quelqu'un qui réside dans cet immeuble, et en attendant, j'ai profité de la terrasse de la copropriété pour admirer la vue. Malheureusement, j'ai glissé et suis tombé sur le porche du rez-de-chaussée. J'ai cru un instant m'être retrouvé dans un "Bed & Breakfast", où j'ai aperçu un livre. En le feuilletant, j'ai été captivé. C'était plutôt agréable. Cependant, je tiens à préciser que je n'ai rien volé. " Il a été acquitté en raison de " l'insignifiance du fait ".
Après avoir vu la nouvelle dans la presse, l'auteur du livre Gli dei alle sei – L'Iliade all'ora dell'aperitivo (Les Dieux à six heures – L'Iliade à l'heure de l'apéritif), Giovanni Nucci, a affirmé qu'il voulait envoyer une copie au cambrioleur pour qu'il puisse finir de le lire. " Les humains sont imprévisibles, alors ils peuvent entrer par effraction dans une maison pour voler, et finissent par être capturés par un livre ", a affirmé l'auteur, dans une entrevue avec le média italien.

Esempio 1: versione originale (per gli studenti di livello B2)

- 1 L'espressione "confronter quelqu'un" è talvolta attestata nell'uso quebecchese con il significato di "affrontare/fare fronte a qualcuno". Si tratta di un calco semantico dall'inglese "to confront someone".

UN CAMBRIOLEUR OUBLIE DE VOLER... À CAUSE D'UN LIVRE !

Daniele Liquori, un homme de 38 ans, a tenté de cambrioler un appartement à Rome, dans le quartier de Prati. C'était le 20 août, en pleine nuit. Il est monté par le balcon pour entrer discrètement chez un homme de 71 ans. Mais les choses ne se sont pas passées comme prévu... En entrant dans la chambre, Daniele a remarqué un livre posé sur la table de nuit. Curieux, il l'a pris. C'était un livre de mythologie grecque moderne, intitulé *L'Iliade* à l'heure de l'apéritif, écrit par l'auteur italien Giovanni Nucci. Daniele a commencé à le feuilleter... puis à le lire avec beaucoup d'intérêt. Tellement intéressé qu'il s'est assis tranquillement sur la terrasse, complètement absorbé par sa lecture.

Peu de temps après, le propriétaire de l'appartement s'est réveillé. En allant sur sa terrasse, il a découvert l'homme installé là, avec le livre entre les mains, comme s'il était chez lui ! Très surpris, il a appelé la police.

Quand les agents sont arrivés, Daniele a donné plusieurs versions de l'histoire. Il a d'abord dit qu'il venait voir quelqu'un dans l'immeuble. Ensuite, il a dit qu'il était tombé accidentellement sur la terrasse et qu'il s'était mis à lire pour passer le temps. Dans sa valise, les policiers ont trouvé des vêtements de luxe, probablement volés dans un autre cambriolage quelques jours plus tôt.

Mais malgré cette situation étrange, le juge a décidé de le relâcher. Il n'avait rien cassé, et rien volé dans l'appartement. L'affaire a donc été classée comme un délit mineur.

L'histoire aurait pu s'arrêter là... Mais l'auteur du livre, Giovanni Nucci, a entendu parler du fait divers. Il a trouvé l'histoire "poétique et absurde". Il a même proposé d'envoyer un exemplaire de son livre à Daniele, pour qu'il puisse le finir tranquillement – cette fois-ci, sans se faire arrêter !

Esempio 2: versione per gli studenti di livello B1

UN CAMBRIOLEUR LIT UN LIVRE PENDANT LE VOL

À Rome, un cambrioleur est entré dans un appartement pour voler. Mais il a trouvé un livre intéressant... et il a oublié de voler !

Un homme de 38 ans est entré dans un appartement dans la nuit du 20 août. Il est monté par le balcon. Il voulait faire un cambriolage. Dans la chambre, il a vu un livre sur une table. Le livre s'appelait *L'Iliade* à l'heure de l'apéritif. C'était un livre sur la mythologie grecque. Il a commencé à le lire. Puis, il s'est assis sur la terrasse et il a continué sa lecture.

Le propriétaire, un homme de 71 ans, s'est réveillé. Il a vu le cambrioleur en train de lire sur la terrasse. Il a appelé la police. Quand les policiers sont arrivés, l'homme a raconté plusieurs choses différentes. Il a dit qu'il était tombé par accident sur la terrasse. Il a aussi dit qu'il n'avait rien volé.

Mais la police a trouvé une valise avec des vêtements de luxe. Ces vêtements venaient peut-être d'un autre cambriolage. Le juge a décidé de ne pas envoyer l'homme en prison. Il a dit que ce n'était pas un vol très grave.

L'auteur du livre, Giovanni Nucci, a entendu cette histoire. Il a trouvé cela amusant. Il a dit qu'il voulait envoyer un autre livre au cambrioleur pour qu'il puisse finir sa lecture.

Esempio 3: versione per gli studenti di livello A2

L'articolo originale, pubblicato sul Journal de Montréal il 24 agosto 2024, racconta la vicenda di un uomo sospettato di aver tentato di svaligiare un appartamento a Roma, catturato mentre leggeva un libro sulla mitologia greca nel bel mezzo dell'azione. Questo articolo, richiedendo una buona padronanza

del francese e delle sue sfumature, è adatto a studenti che hanno raggiunto un livello B2. Come si può vedere qui sotto, ChatGPT ha semplificato la struttura, il vocabolario, la sintassi, i tempi verbali usati, ma anche il livello di ironia e umorismo, la presenza di citazioni e la comprensione implicita.

Criteri	Originale (B2)	Versione B1	Versione A2
Lunghezza	350 parole	310 parole	230 parole
Struttura del testo	Complessa, organizzata in modo parzialmente cronologico, con digressioni narrative e commenti successivi	Strutturata, con paragrafi logici e progressione narrativa	Molto semplice, lineare
Vocabolario	Vocabolario sostenuto o preciso: “table de chevet” (comodino), “porche” (portico), “copropriété” (condominio), “captive” (catturato, affascinato) Vocabolario giuridico: “soupçonné” (sospettato), “effraction” (effrazione), “attraper” (catturare), “acquitté” (assolto)	Vocabolario ricco ma accessibile (es.: “feuilleter” (sfogliare), “absorbé” (assorbito), “relâché” (rilasciato), “délit mineur” (reato minore)	Vocabolario molto semplice e frequente: “il est monté” (è salito), “il a vu” (ha visto), “il a dit” (ha detto)
Grammatica/ sintassi	Sintassi complessa: frasi subordinate (relative, temporali, causali, ecc.), condizionali di dubbio (incluso il passato), discorso indiretto, frasi passive, uso di “alors que” (mentre) sia in senso temporale che oppositivo, uso di “puisque” (poiché) per indicare una causa evidente, subordinata di scopo con il congiuntivo	Presenza di alcune frasi subordinate, forma passiva, espressioni di conseguenza come “tellement que”, costruzioni ipotetiche con “come s’il était” (come se fosse), subordinata di scopo con il congiuntivo	Frase brevi e semplici, predominanza di frasi coordinate, poche frasi subordinate ma rimane la presenza della subordinata di scopo con il congiuntivo
Tempi verbali usati	Passato prossimo, imperfetto, trapassato prossimo, condizionale presente e passato, infinito passato, gerundio	Passato prossimo, imperfetto, un po’ di trapassato prossimo, gerundio	Passato prossimo, imperfetto e trapassato prossimo nel discorso indiretto

Livello di umorismo o ironia	Ironia implicita, umorismo legato all'assurdo e alla citazione dell'autore ("capturés par un livre", catturati da un libro)	Tono leggermente ironico, con un umorismo paradossale (ironia situazionale) e l'augurio scherzoso che non venga arrestato la prossima volta	Tono leggero, esplicito ("il a oublié de voler!", ha dimenticato di rubare!)
Presenza di citazioni	Più citazioni complete, tra cui due in stile diretto, due in discorso indiretto, e riferimenti a fonti mediatiche	Presenza del discorso indiretto libero nell'esplicitazione dell'assoluzione, mentre la citazione dell'autore del libro, ripresa con due parole tra virgolette, è semplificata e riportata in discorso indiretto.	Nessuna citazione diretta, ma una parafrasi in discorso indiretto semplificato
Comprensione implicita	Richiede inferenze multiple: il lettore deve cogliere le contraddizioni nel racconto del sospettato, il doppio senso della citazione riportata e la decisione del giudice basata sulla legge	Richiede inferenze semplici: il lettore deve comprendere che l'uomo mente o esagera	Richiede un'inferenza molto semplice: il lettore deve interpretare l'espressione "plusieurs choses différentes" come segno dell'incoerenza del racconto del ladro

Tabella 1: Analisi linguistica comparativa dei testi originale e adattati

La differenziazione creata da ChatGPT si allinea, in linea generale, ai parametri stabiliti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). Ad esempio, secondo il referenziale del QCER, al livello A2 gli studenti dovrebbero acquisire familiarità con l'uso dell'imperfetto e del passato prossimo, mentre la forma passiva viene esplorata più approfonditamente al livello B1. Nonostante questo allineamento generale, emergono alcune particolarità nelle riscritture generate da ChatGPT. È interessante notare, ad esempio, come al livello A2 vengano mantenute strutture grammaticali come il congiuntivo di scopo "pour qu'il puisse finir sa lecture" (perché possa finire la sua lettura), un elemento che tipicamente si associa a un livello superiore di competenza linguistica. Alla domanda sul perché questa forma linguistica venga mantenuta, ChatGPT risponde che, effettivamente, potrebbe essere sostituita al livello B1 con "pour lui permettre de finir sa lecture" (per permettergli di finire la sua lettura) e al livello A2 con "comme ça, il pourra finir

sa lecture” (così potrà terminare la sua lettura). Pertanto, restano poco chiare le motivazioni alla base delle scelte operate da ChatGPT nel mantenere inizialmente il congiuntivo al livello A2. Tuttavia, è fondamentale considerare, come affermato da Jamet (2010: 203), che “il criterio di semplificazione non è unico e bisogna ponderare vari punti di vista prima”. Infatti, il grado di complessità di un testo non dipende unicamente dalla difficoltà intrinseca delle strutture grammaticali, ma anche dalla frequenza con cui tali strutture vengono utilizzate nel linguaggio quotidiano. Ad esempio, sebbene la regola di formazione del congiuntivo non sia ancora trattata nei programmi di livello A2, l’uso frequente e la somiglianza con l’italiano di alcune forme verbali ne facilitano l’introduzione in modo passivo già in questa fase di apprendimento. Questa osservazione sottolinea l’importanza di un approccio flessibile alla semplificazione dei testi, che tenga conto non solo delle regole grammaticali teoriche, ma anche dell’uso reale e della familiarità degli studenti con determinate strutture. ChatGPT offre dunque un contributo significativo nel processo di semplificazione, ma è consigliabile che l’insegnante riveda i contenuti generati, al fine di perfezionare le scelte linguistiche con un approccio più consapevole.

2.1.2 DOCUMENTI AUDIO E VIDEO

Secondo Harrich (2011), abitualmente la comprensione orale è meno esercitata rispetto alla comprensione scritta e, di conseguenza, meno sviluppata dagli studenti, nonostante costituisca la base della comunicazione. Una delle ragioni che potrebbe spiegare questa riluttanza è la difficoltà, da parte degli insegnanti, di reperire e utilizzare materiali audio, soprattutto nei livelli A1 e A2. I documenti autentici sono spesso caratterizzati da una velocità di parlato elevata e da una complessità linguistica notevole. Sebbene siano preziosi per esporre gli studenti alla lingua reale, pongono sfide significative sia per gli studenti sia per gli insegnanti, in particolare in una classe plurilivello. Si ricorre spesso a materiali creati ad hoc per l’elaborazione di manuali di lingua. Tuttavia, si tratta frequentemente di dialoghi recitati da “attori” in una lingua artificiale, poco naturale e spontanea.

In questo contesto, l’uso dell’intelligenza artificiale rappresenta un valido supporto, poiché consente di creare materiali audio personalizzati e adatti a ciascun livello in pochissimo tempo. Essa permette infatti di convertire testi (sia generati sia autentici) in file audio con voci sintetiche realistiche, adeguate al contesto didattico. Piattaforme come ElevenLabs, NaturalReaders o Lovo offrono una gamma di servizi di sintesi e clonazione vocale, con voci di alta

qualità e suono naturale. Come processo, il text-to-speech (TTS) è una sintesi vocale, ovvero una tecnologia che genera un parlato simile a quello umano grazie all'intelligenza artificiale. Queste piattaforme utilizzano tecnologie avanzate che permettono di modellare la prosodia e produrre un output naturale ed espressivo. Non si tratta, dunque, di una voce robotica e monotona, bensì di una voce con intonazione, timbro e tono adeguati al tipo di discorso. Se può essere benefico per gli studenti, è comunque preferibile non limitarsi all'uso di materiali generati dall'intelligenza artificiale. È importante, infatti, che gli studenti si confrontino con la lingua autentica in tutte le sue caratteristiche — come esitazioni, interruzioni, frasi incomplete, variazioni prosodiche — per sviluppare una comprensione reale e profonda della lingua parlata.

Inoltre, l'uso di materiali audiovisivi autentici può essere estremamente stimolante, ma gli studenti di livello base (e non solo) faticano a coglierne i dettagli o addirittura il senso generale. Una possibile soluzione per rendere i video più accessibili è l'aggiunta di sottotitoli. Tuttavia, quelli generati automaticamente da piattaforme come YouTube presentano generalmente un numero elevato di errori, imprecisioni di trascrizione e mancanza di punteggiatura, compromettendo così il loro utilizzo in contesto didattico. Per ottenere sottotitoli più affidabili e personalizzabili, è preferibile ricorrere a piattaforme dedicate che permettono non solo la creazione automatica di sottotitoli ma anche la revisione, la correzione e l'adattamento del testo in base alle esigenze della classe (ad esempio, sottotitolando solo una parte del video). Tra queste, Matesub è uno degli strumenti più accessibili e intuitivi.

Se la creazione di testi differenziati in base al livello può rientrare sia in una differenziazione successiva che simultanea, l'utilizzo di audio e video si colloca più frequentemente in una differenziazione successiva per ragioni puramente pratiche. In una lezione su un tema specifico, l'insegnante può far ascoltare prima un documento audio di livello base, per poi aumentare progressivamente il livello di difficoltà fino ad arrivare all'ascolto di un documento autentico, come una trasmissione radiofonica o un podcast sulla stessa tematica, ma con informazioni aggiuntive. Gli studenti di livello inferiore saranno in grado di riconoscere le informazioni già note, mentre quelli più avanzati potranno integrarle con contenuti nuovi. In alternativa, si può cominciare con la visione di un video originale autentico — e quindi più difficile — e proporre successivamente la stessa versione con l'aggiunta dei sottotitoli. L'impiego dell'intelligenza artificiale nella preparazione delle lezioni consente dunque di ottimizzare il tempo dedicato alla selezione e alla preparazione del materiale, e di offrire agli studenti contenuti più accessibili e personalizzati.

La differenziazione didattica non si limita all'adattamento dei supporti alle esigenze degli studenti ma implica anche un approccio inverso: la progettazione di attività e percorsi didattici diversificati a partire da uno stesso materiale di base. In tale ottica, si possono predisporre esercizi e compiti calibrati in funzione dei diversi livelli di competenza presenti all'interno della classe, organizzando il gruppo-classe in sottogruppi omogenei per livello, ciascuno con attività specifiche e mirate. Questa differenziazione può essere attuata in modo simultaneo, con gruppi che lavorano parallelamente su attività distinte, oppure in maniera successiva, seguendo una progressione crescente in termini di difficoltà. In quest'ultimo caso, tutta la classe affronta inizialmente esercizi più semplici, per poi passare gradualmente a compiti più complessi, con la possibilità per ciascuno studente di fermarsi al livello che meglio corrisponde alle proprie capacità. Ad esempio, nella visione di un video autentico, l'insegnante può proporre, durante un primo ascolto, domande di comprensione globale o volte all'individuazione di informazioni esplicite. In un secondo momento, si può passare a domande di comprensione più dettagliata che possono richiedere inferenze – ovvero deduzioni logiche a partire da elementi impliciti – per poi concludere con domande specifiche relative all'uso di determinate espressioni lessicali o di particolari strutture sintattiche.

Se da un lato questo approccio favorisce una didattica maggiormente inclusiva e rispettosa dei ritmi individuali, dall'altro comporta un importante carico di lavoro per l'insegnante, che deve progettare attività differenziate, coordinarne la realizzazione in classe e monitorarne l'efficacia. Pertanto, le tecnologie educative basate sull'intelligenza artificiale (IA) svolgono un ruolo di supporto rilevante per la progettazione didattica. Piattaforme come Diffit, Magischool, Twee, Brisk Teaching, tra le altre, consentono la generazione automatica di esercizi personalizzati a partire da testi, video, documenti o tematiche specifiche, favorendo la gestione dell'eterogeneità linguistica. Questi strumenti permettono di creare attività adattate a differenti livelli di apprendimento, anche se spesso l'organizzazione dei contenuti è ancora tarata esclusivamente sui "grade levels" del sistema scolastico statunitense, piuttosto che sui livelli del QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue). Gli insegnanti possono generare sia esercizi tradizionali di tipo grammaticale o lessicale, sia compiti più comunicativi, come la formulazione di domande per la produzione orale o attività di comprensione scritta/orale.

Tuttavia, l'utilizzo di tali piattaforme presenta alcune criticità. La differenziazione proposta nelle attività di comprensione si basa frequentemente su una semplice riformulazione linguistica delle domande (più o meno comples-

se dal punto di vista sintattico), senza un effettivo adattamento del contenuto rispetto alle reali difficoltà cognitive e linguistiche del materiale audiovisivo. Un esempio illustrativo emerge dall’analisi di esercizi generati tramite Diffit a partire dal reportage francese intitolato “Les enfants influenceurs (enfin) mieux protégés” (disponibile su YouTube e trasmesso da TF1), incentrato sulle recenti normative per la tutela dei minori attivi sui social media.

Livello base (grade 5)	Livello avanzato (grade 12)
- Quel âge a la fille de Nicolas, et que lui demande-t-il avant de la montrer en ligne ? (Quanti anni ha la figlia di Nicolas e cosa le chiede prima di mostrarla online?)	- Quelle est l’importance du consentement éclairé des enfants avant de les inclure dans les publications en ligne, et comment Nicolas s’assure-t-il de l’obtenir ? (Qual è l’importanza del consenso informato dei bambini prima di includerli nelle pubblicazioni online e come fa Nicolas per assicurarsi di ottenerlo?)
- Comment Nacima a-t-elle commencé à gagner de l’argent sur les réseaux sociaux ? (Come ha iniziato Nacima a guadagnare soldi sui social network?)	- Quels types de revenus Nacima tire-t-elle de son activité en ligne, et comment a évolué cette activité ? (Che tipo di entrate ottiene Nacima dalla sua attività online e come si è evoluta questa attività?)

Tabella 2: Analisi comparativa delle domande differenziate per livello

Ciò che si osserva è che le domande fanno riferimento alle stesse sequenze del reportage. Tuttavia, nei video giornalistici si riscontra comunemente una disomogeneità nella difficoltà di comprensione orale tra le parti narrate dalla voce fuori campo – solitamente più standardizzate, lente e articolate in un registro formale – e gli interventi degli intervistati, i quali utilizzano un linguaggio più colloquiale, un ritmo più rapido e una pronuncia meno standardizzata. Un insegnante esperto, nella pratica della differenziazione, tenderebbe a proporre domande di livello base solo sulle parti più accessibili, evitando segmenti di parlato troppo rapidi o idiomatici. Le piattaforme basate su IA, invece, non distinguono tra queste tipologie di parlato poiché generano domande a partire dalla trascrizione testuale automatica dell’intero video, ignorando dimensioni cruciali della comprensione orale come l’intonazione, la prosodia, la velocità dell’enunciazione o la chiarezza dell’articolazione. Tale limite è in linea con quanto sottolineato da recenti studi (ad es. Godwin-Jones, 2024), secondo cui le applicazioni di intelligenza artificiale in ambito educativo tendono a trascurare le componenti prosodiche e pragmatiche del parlato autentico, riducendo di fatto l’ascolto a un mero processo di decodifica testuale.

Nonostante il contributo significativo offerto dagli strumenti basati sull'intelligenza artificiale, la figura dell'insegnante rimane dunque insostituibile nella gestione della differenziazione didattica, essendo in grado di analizzare in modo critico le caratteristiche dei materiali autentici e di valutarne la complessità non solo sul piano linguistico, ma anche in relazione agli aspetti prosodici, culturali e cognitivi. Tale competenza consente di calibrare con precisione il livello di difficoltà delle attività in funzione delle competenze reali degli studenti. In definitiva, le tecnologie basate sull'intelligenza artificiale possono agevolare – ma non sostituire – l'insegnante nell'attuazione della differenziazione didattica, offrendo strumenti per personalizzare contenuti e attività in funzione dei diversi livelli presenti in classe. Tuttavia, affinché tali pratiche risultino realmente efficaci, è auspicabile che vengano integrate in una progettazione didattica coerente e orientata a un obiettivo preciso. In questo senso, l'approccio (co)azionale rappresenta una cornice metodologica ideale per dare pieno significato alle attività differenziate.

3. APPROCCIO (CO)AZIONALE: USO DI CHATBOT

L'approccio (co)azionale si fonda sulla realizzazione di compiti autentici e significativi, che riflettono situazioni concrete della vita quotidiana. L'apprendimento non è più fine a sé stesso, ma è orientato all'azione, con un obiettivo comunicativo reale da raggiungere. Gli studenti sono posti al centro del processo, chiamati ad applicare le proprie competenze linguistiche in modo attivo per completare il compito assegnato. Questo approccio incoraggia la collaborazione e l'interazione, rendendo l'apprendimento più coinvolgente e partecipativo. L'attività citata sopra, in cui viene chiesto allo studente di riportare un fatto di cronaca, mostra chiaramente come il focus sia posto sul compito finale nel contesto della vita reale. Dimostra inoltre che la didattica differenziata e l'approccio (co)azionale non devono essere intesi come strategie contrapposte, ma piuttosto come pratiche complementari che, se integrate, possono amplificare l'efficacia dell'insegnamento linguistico. In particolare, le tecniche di differenziazione possono essere inserite in tutto il percorso che porta alla realizzazione del compito finale.

In una classe plurilivello, l'approccio (co)azionale si rivela particolarmente efficace perché l'accento non è posto esclusivamente sul livello linguistico degli studenti, bensì sulla loro capacità di portare a termine il compito finale secondo le proprie possibilità e risorse. Ogni studente, infatti, può svolgere il compito in maniera diversa: chi ha una competenza linguistica più sviluppata potrà esprimersi in un modo più articolato, mentre chi è a un livello inferiore

potrà contribuire con interventi più semplici ma comunque funzionali all'obiettivo comune. In questo modo, tutti partecipano attivamente, ciascuno con il proprio bagaglio, valorizzando l'eterogeneità del gruppo come risorsa e non come ostacolo.

Sebbene l'uso dell'intelligenza artificiale non sia imprescindibile per l'implementazione dell'approccio (co)azionale, essa offre oggi strumenti preziosi per facilitare l'interazione linguistica e adattare i compiti alle esigenze specifiche dei singoli studenti. Tra questi, le chatbot rappresentano una soluzione promettente per migliorare le capacità comunicative. Questi agenti conversazionali possono essere creati dagli insegnanti per interagire con gli studenti. Possono simulare dialoghi autentici, fornire riscontri immediati e proporre scenari comunicativi su misura, rafforzando così la componente pragmatica dell'apprendimento. Inoltre, possono agire come assistenti virtuali, offrendo un supporto personalizzato sia a casa che in classe. Tali strumenti risultano pertanto particolarmente utili in classi eterogenee, dove l'insegnante può avvalersi dell'IA per sostenere un lavoro differenziato e personalizzato, senza rinunciare alla coerenza dell'attività collettiva. Un esempio utile è Mizou, una piattaforma che offre diversi vantaggi, descritti di seguito.

Facilità di creazione	Interfaccia intuitiva che semplifica la creazione di chatbot, anche per chi non ha esperienza di programmazione
Personalizzazione	Sviluppo di chatbot su misura, adatte alle esigenze didattiche
Interazione realistica	Simulazione di una comunicazione autentica con un linguaggio naturale, coerente e fluido
Supporto testuale e/o orale	Possibilità di interagire con la chatbot sia in forma scritta che orale, scegliendo il metodo più adatto
Feedback immediato	Suggerimenti contestualizzati e correzione degli errori in tempo reale
Adattamento alle necessità individuali	Personalizzazione dell'interazione in base al livello di competenza dello studente
Monitoraggio degli studenti	Possibilità di leggere le interazioni di ogni studente e di ricevere una valutazione sulle loro performance
Disponibilità 24/7	Possibilità per gli studenti di apprendere al proprio ritmo e accedere allo strumento sempre, anche fuori dall'orario scolastico.

Tabella 3: Analisi dei principali vantaggi di Mizou

Per valutare se le interazioni con un'intelligenza artificiale possano effettivamente contribuire all'apprendimento in una classe plurilivello, è stata analizzata una simulazione didattica. In questo caso, gli studenti sono stati invitati a interagire con una chatbot nell'ambito di una visita medica simulata, durante la quale dovevano discutere della salubrità del proprio stile di vita. L'analisi si è concentrata su tre criteri principali: l'efficacia dell'IA nella correzione degli errori, la capacità di adattare gli interventi ai livelli morfosintattico e lessicale degli studenti, e la qualità dei feedback finali prodotti. L'esempio scelto rappresenta una delle numerose possibilità offerte dall'integrazione dell'IA nelle attività didattiche. Tale approccio può essere infatti adattato a diversi contesti e discipline. Sono state realizzate varianti dell'attività in altri corsi di lingua, sotto forma di simulazioni quali un'intervista a Emmanuel Macron sul suo recente viaggio in Marocco (studenti di scienze diplomatiche e internazionali), un colloquio con un uomo che ha intentato una causa per licenziamento ingiustificato (studenti di giurisprudenza), oppure una conversazione con una studentessa belga per esplorare le differenze culturali nell'organizzazione dell'insegnamento.

3.1 QUADRO PEDAGOGICO E ISTRUZIONI

Proposta nell'ambito di un corso di lingua francese rivolto a studenti del primo anno di Lingue e Letterature Straniere, l'attività mirava a sviluppare le competenze degli studenti nell'interazione scritta, nella comprensione scritta e nella produzione scritta. Inoltre, essa ha contribuito ad arricchire il lessico relativo alle abitudini della vita quotidiana, nonché la morfosintassi delle strutture utilizzate per formulare consigli e riferire raccomandazioni ricevute. Il compito finale consisteva nel rispondere all'e-mail di un amico che chiedeva notizie sulla (presunta) visita medica avvenuta, riferendo i consigli forniti dal medico su come adottare uno stile di vita più sano. Per simulare tale conversazione con un medico, è stato configurato una chatbot secondo le seguenti istruzioni:

Nell'ambito di un'attività di francese come lingua straniera, incentrata sulla salute e le buone abitudini, gli studenti simuleranno uno scambio con il proprio medico. Quest'ultimo porrà domande sulle loro abitudini e fornirà poi dei consigli per migliorare la loro condizione fisica. Il medico li aiuterà riformulando le risposte, qualora gli studenti non dispongano del lessico necessario per esprimersi o comprendere le raccomandazioni fornite.

L'efficacia dell'attività dipende in larga misura dalla qualità del prompt, ovvero dell'istruzione (solitamente testuale) fornita al modello di intelligenza artificiale per guidare la generazione delle risposte o avviare un processo di interazione. Come evidenziano Mondal et al. (2024), la progettazione dei prompt gioca un ruolo cruciale nell'efficacia delle chatbot, influenzandone la capacità di fornire risposte contestualmente appropriate e accurate. Una formulazione chiara, esplicita e ben strutturata è fondamentale per ottenere risultati pertinenti e funzionali in un contesto di apprendimento linguistico. In aggiunta al prompt iniziale, le seguenti linee guida definiscono così le regole dell'interazione, al fine di garantire la coerenza pedagogica dell'attività, specificando modalità di formulazione delle domande e generazione delle risposte:

Le risposte non devono superare i 400 caratteri. Gli studenti vanno incoraggiati a esprimersi riguardo alle proprie abitudini alimentari, al sonno, all'attività fisica, all'uso di sostanze (come caffè, alcol e tabacco) e alla gestione dello stress. È opportuno fornire un riscontro immediato e mantenere un tono amichevole. Le risposte dovranno essere concise, chiare e, in una fase iniziale, utilizzare un lessico semplice. Il linguaggio si adatterà progressivamente al livello dello studente: se questi dimostra una buona padronanza del francese, sarà preferibile impiegare un lessico più ricco e articolato; in caso contrario, conviene mantenere un registro semplice e accessibile. L'interazione si svolgerà esclusivamente in francese, ma gli studenti avranno la possibilità di chiedere come si traduce una parola italiana oppure di richiedere il significato e la traduzione in italiano di una parola francese sconosciuta. Gli errori grammaticali e lessicali dovranno essere corretti in modo sistematico.

3.2 ANALISI DELLA SIMULAZIONE

3.2.1 INTERVENTO CORRETTIVO DELLA CHATBOT

Un primo aspetto interessante da analizzare è la modalità con cui la chatbot interviene per correggere gli errori grammaticali e lessicali degli studenti. La chatbot adotta una strategia di correzione empatica, che mira a sostenere lo studente senza spezzare il flusso comunicativo. L'approccio è infatti centrato sull'incoraggiamento e sulla valorizzazione del contenuto, anche in presenza di errori, che vengono segnalati in modi diversi. In molti casi, la correzione è esplicita, segnalando direttamente l'errore e fornendo la forma corretta, ma generalmente accompagnata da un commento positivo che mantiene un tono amichevole e introdotta da formule attenuanti, come “juste une légère correction” (solo una piccola correzione), “je corrige un peu” (correggo un po'), o ancora “je suppose que tu voulais dire...” (suppongo che volessi dire...).

Questo approccio non solo evita la ripetitività meccanica della correzione, ma contribuisce a mantenere l'interazione naturale e non giudicante.

In altri casi, la correzione viene integrata in modo più naturale nella risposta, sotto forma di riformulazione o di ripresa parziale del contenuto espresso, senza una segnalazione esplicita dell'errore. Questo approccio consente di modellare la forma corretta in modo implicito. Ad esempio, alla frase “Je ne mange pas assez de légume” (mancanza della forma del plurale), la chatbot risponde “Il est important de manger assez de légumes, car ils contiennent des vitamines et des fibres” (È importante mangiare abbastanza verdure, perché contengono vitamine e fibre.), sostituendo discretamente la forma errata. In modo analogo, di fronte alla produzione “Je fais du sport tout les samedis” (uso sbagliato di “tout”), il chatbot replica “C’est très bien que vous fassiez du sport chaque samedi !” (È molto bello che Lei faccia sport ogni sabato!), proponendo una variante corretta senza segnalare direttamente l'errore. Questo tipo di intervento non garantisce tuttavia che l'errore venga percepito dallo studente: in alcuni casi, esso viene mantenuto per tutta la durata della produzione. È il caso, ad esempio, dell'uso di quelque al singolare – forma corretta in italiano, ma non in francese – o della struttura “je cherche de” (calco sulla forma italiana “cerco di”) che non sono stati corretti esplicitamente e che, di conseguenza, sono stati ripetuti più volte, segnalando l'inefficacia della strategia indiretta. In generale, l'approccio empatico e non intrusivo alla correzione si dimostra efficace nel promuovere un'interazione positiva, ma la sua discrezione può talvolta ridurre l'impatto formativo dell'intervento.

Va notato, tuttavia, che non tutte le produzioni errate vengono corrette. Alcune forme scorrette vengono ignorate, forse perché non compromettono la comprensione generale o perché il sistema privilegia la fluidità dell'interazione rispetto alla correzione sistematica. Anche errori ricorrenti come “je boive”, “à la semaine” o “pas des légumes” non ricevono attenzione correttiva. Infine, si osserva che gli errori lessicali non sempre vengono percepiti o affrontati come tali. Un esempio è dato dalla frase “Le seule légume que je mange est la lentille”, alla quale la chatbot risponde con “Ah, je vois! Les lentilles sont nutritives, mais il est bon d’ajouter d’autres légumes aussi”. In questo caso, il sistema non rileva il calco linguistico dall'italiano, dove la parola “legumi” non indica anche verdure fresche (“légumes” in francese). Questo esempio mostra i limiti della chatbot nel riconoscere interferenze linguistiche sottili ma rilevanti per l'apprendimento.

L'analisi di questi scambi evidenzia un approccio flessibile da parte della chatbot, che alterna correzioni esplicite, interventi impliciti e omissioni. Tale strategia sembra coerente con l'obiettivo di mantenere un'interazione comunicativa fluida e motivante, offrendo al contempo stimoli linguistici utili all'ap-

prendimento. Tuttavia, l'assenza di una correzione sistematica solleva alcune criticità: in assenza di un intervento complementare da parte dell'insegnante, alcune forme scorrette potrebbero stabilizzarsi e consolidarsi. Per questo motivo, la possibilità per l'insegnante di rileggere tutte le interazioni degli studenti si rivela particolarmente preziosa, poiché consente di effettuare correzioni più mirate e dettagliate con ciascun studente, nonché di riprendere con la classe gli errori più ricorrenti. Questo affiancamento umano è quindi fondamentale per massimizzare l'efficacia formativa dell'attività. Va inoltre sottolineato che, nonostante le omissioni correttive, l'interazione con la chatbot rappresenta comunque un miglioramento rispetto al dialogo spontaneo tra studenti, in cui la correzione è spesso assente o avviene solo in contesti in cui studenti di livelli diversi lavorano in coppia. Anche in tali situazioni, tuttavia, la correzione non è mai sistematica, rendendo l'uso dell'intelligenza artificiale uno strumento utile e integrativo nel processo di apprendimento linguistico.

3.2.2 PERSONALIZZAZIONE DEL CONTENUTO

Un altro interrogativo da porsi riguarda la capacità della chatbot di Mizou di adattare il livello di difficoltà linguistica delle sue risposte in base alle produzioni degli studenti. Nell'attività analizzata, si osserva che la chatbot sembra in grado di adattarsi ai contenuti e, in certa misura, anche al livello linguistico degli studenti. Ad esempio, di fronte all'affermazione di due studentesse di non consumare molta verdura, la chatbot risponde alla prima – il cui livello appare più elementare – con una frase semplice e strutturata in modo diretto: “Il est important d’inclure des légumes dans votre alimentation. Ils contiennent des vitamines et des minéraux essentiels. Essayez de cuisiner des repas simples avec des légumes” (È importante includere verdure nella Sua alimentazione. Contengono vitamine e minerali essenziali. Cerchi di preparare pasti semplici con le verdure). Alla seconda studentessa, che sembra avere una competenza più avanzata, risponde invece con una formulazione più articolata e ricca: “C’est bien que vous mangiez des fruits comme des pommes et des bananes! Les légumes sont aussi importants pour la santé. Essayer d’en inclure un ou deux à chaque repas pourrait vous aider “ (È bene che Lei mangi frutta come mele e banane ! Anche le verdure sono importanti per la salute. Provare a includerne una o due porzioni a ogni pasto potrebbe esserLe d'aiuto). In questo secondo caso, l'uso del congiuntivo, dei pronomi e del condizionale riflette una maggiore complessità sintattica, segno che la chatbot può modulare il proprio registro in base alle produzioni ricevute.

Va anche sottolineato che alcuni segnali del livello reale degli studenti emergono in modo indiretto, ad esempio attraverso le loro richieste di chiarimento lessicale. In particolare, gli studenti con un livello più iniziale si sono rivolti alla chatbot per chiedere spiegazioni su alcune parole non comprese. È il caso, ad esempio, della domanda: “Comment gérez-vous votre stress au quotidien ?” (Come gestisce lo stress nella sua quotidianità?), alla quale uno studente ha risposto chiedendo il significato della parola “gérez” (gestisce). La chatbot ha fornito una spiegazione immediata e accessibile con una parafrasi e la traduzione in italiano e in inglese. Queste richieste di supporto linguistico confermano che la chatbot è in grado di soddisfare in modo reattivo e formativo il bisogno di mediazione linguistica. Tuttavia, nonostante alcuni segnali di adattamento, è spesso difficile rilevare con chiarezza il livello linguistico degli studenti attraverso questa tipologia di interazione. Questo dipende dal fatto che molti studenti, anche se avanzati, si limitano a formulare frasi molto brevi e semplici. Non si tratta sempre di una mancanza di competenza: in molti casi, infatti, la semplificazione deriva da una forma di convenienza cognitiva (Selinker, 1972) per cui lo studente, pur avendo le risorse per produrre frasi più complesse, sceglie consapevolmente forme più semplici per ridurre lo sforzo mentale o evitare il rischio di errore. Tale fenomeno è frequente anche in contesti collaborativi, come nelle interazioni tra pari, dove prevale la necessità di comprendersi rapidamente, a scapito della varietà e della complessità linguistica. Questo spiega perché, nell’interazione con la chatbot, non emerga sempre con chiarezza il livello linguistico differenziato degli studenti: anche chi possiede competenze avanzate può preferire uno stile comunicativo semplice e funzionale, limitando così le opportunità di sviluppo linguistico offerte dall’attività.

3.2.3 FEEDBACK FINALI DELLA CHATBOT E DEGLI STUDENTI

Un aspetto rilevante emerso dall’analisi è il tipo di feedback finale fornito dalla chatbot al termine dell’interazione. Nella maggior parte dei casi, gli studenti ricevono una valutazione molto positiva, con voti di tipo “A” o “A+”, accompagnata da commenti dettagliati che sottolineano l’impegno, la pertinenza delle risposte e l’atteggiamento collaborativo. È importante notare che la valutazione si concentra principalmente sul raggiungimento dell’obiettivo comunicativo dell’attività, più che sulla correttezza grammaticale. Gli errori linguistici – anche se numerosi – vengono menzionati solo marginalmente o non influiscono sul voto finale, a meno che non compromettano chiaramente la comprensibilità del messaggio. Questo tipo di valutazione rispecchia un

orientamento comunicativo e funzionale dell'insegnamento, coerente con l'approccio azionale promosso dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER). In particolare, in contesti di classe plurilivello, dove convivono studenti con competenze linguistiche eterogenee, è fondamentale valorizzare la capacità di portare a termine un compito comunicativo, indipendentemente dal livello formale della lingua utilizzata. L'obiettivo prioritario diventa quindi quello di comunicare efficacemente e di collaborare con un interlocutore (in questo caso la chatbot), anche ricorrendo a risorse linguistiche limitate. In quest'ottica, il feedback della chatbot risulta particolarmente motivante per gli studenti: ne valorizza l'impegno, l'apertura alla comunicazione e la capacità di rispondere alle richieste dell'attività.

Per quanto riguarda il riscontro da parte degli studenti, è complessivamente molto positivo. Come si può vedere dal grafico qui sotto, realizzato a partire dalle risposte anonime a un sondaggio – somministrato su Moodle – di diciannove studenti che hanno partecipato all'attività e hanno risposto a tre semplici domande, l'attività è percepita come stimolante, utile e adeguata al proprio livello linguistico.

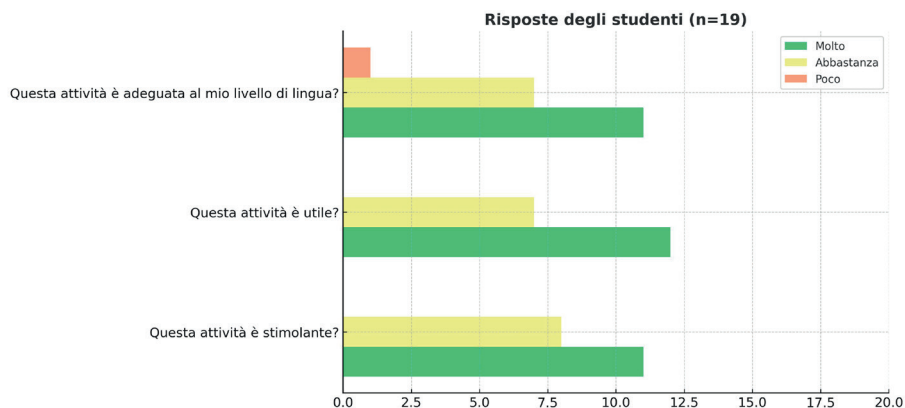


Tabella 4: Risultato del sondaggio

L'impiego di chatbot, come quella sviluppata con Mizou, rappresenta un'innovazione significativa sia nell'ampliamento delle competenze comunicative in vista del loro trasferimento nella vita reale, sia nella personalizzazione dell'apprendimento, sia nel facilitare il monitoraggio da parte dell'insegnante. Infatti, come afferma D'Alonzo (2016: 102-103), nel modello della differenziazione didattica il monitoraggio continuo è fondamentale: quando l'insegnante riesce a capire immediatamente se qualcuno incontra difficoltà di fronte alla proposta didattica, può intervenire prontamente modificandola, aggiungendo

spiegazioni o fornendo strategie o suggerimenti. Grazie alla possibilità di raccogliere e analizzare le interazioni degli studenti, questa tipologia di piattaforma consente di monitorare i progressi individuali e di intervenire in modo mirato, progettando attività di recupero o potenziamento personalizzate. In questo senso, la chatbot non è solo un interlocutore virtuale, ma anche uno strumento diagnostico al servizio dell'insegnamento.

4. CONSIDERAZIONI FINALI

Alla luce di quanto emerso, risulta evidente come l'intelligenza artificiale possa costituire una risposta concreta alla sfida della diversità linguistica nelle classi universitarie. L'IA si configura come un alleato prezioso per l'insegnante, contribuendo a creare ambienti di apprendimento inclusivi, motivanti e centrati sui bisogni individuali. Non si tratta di annullare l'eterogeneità, ma di valorizzarla, trasformandola da ostacolo a risorsa didattica, grazie a strumenti tecnologici che rendano possibile un insegnamento più flessibile e consapevole.

L'intelligenza artificiale, dunque, non sostituisce l'insegnante, ma lo affianca e lo potenzia. È sempre l'insegnante a decidere come adattare o creare del materiale utile nel percorso pedagogico che ha ideato, è sempre lui a verificare, validare o modificare le attività proposte dall'IA, è sempre lui a progettare le chatbot e a supervisionarne l'utilizzo in classe. L'IA è ormai un elemento chiave nella didattica contemporanea e lo sarà, con ogni probabilità, anche in quella futura. Tuttavia, la sua integrazione dovrà avvenire in modo critico, all'interno di approcci didattici solidi, coerenti con gli obiettivi formativi e attenti ai bisogni degli studenti. Come evidenziato in un lavoro precedente (Trujillo Trujillo, in corso di pubblicazione), l'introduzione dell'IA nella classe di lingua solleva inoltre interrogativi fondamentali sulla nozione di autenticità — concetto centrale nella didattica delle lingue degli ultimi decenni e particolarmente rilevante nell'approccio azionale. Se tradizionalmente l'autenticità era associata all'uso di documenti reali, alla simulazione di atti comunicativi esistenti e all'interazione tra locutori veri, oggi l'IA, permettendo di generare materiali su misura e sostituendosi all'umano come partner comunicativo, rischia di allontanare dal principio originario di riferibilità al mondo reale. Tuttavia, è proprio l'uso significativo dell'IA in compiti orientati all'azione a poter garantire un'autenticità funzionale: non è tanto l'origine del documento né la natura umana dell'interlocutore a determinarne l'autenticità, quanto la coerenza con il contesto comunicativo, la finalità didattica e l'intenzionalità dello studente. L'IA, quindi, non rompe il legame con l'autenticità didattica ma

ne ridefinisce il concetto: non si tratta di una mera riproduzione del reale, ma di una costruzione significativa e contestualizzata del linguaggio in uso.

BIBLIOGRAFIA

D'Alonzo L. (2016) *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*, Trento, Erickson.

Godwin-Jones R. (2024) "Generative AI, Pragmatics, and Authenticity in Second Language Learning", in *Language Learning & Technology*, vol. 28, no. 1, pp. 1–10.

Harrich K. (2011) "Il notiziario ovvero l'importanza dell'uso di materiali autentici nell'insegnamento-apprendimento linguistico" in *Italiano LinguaDue*, 2(2), Milano, pp.321-335.

Jamet M.-C. (2010) "Semplificare i contenuti o facilitare l'accesso al complesso? Riflessione sulla didattica delle lingue", in *Seminario di linguistica e didattica delle lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*. Dir. Par P. Baldoni & G. Cinque, Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina, pp.195-210.

Meirieu P. (2004) *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. Paris, ESF.

Meirieu P. (2016) "Louis Legrand et la pédagogie différenciée : les enjeux d'une querelle", in *Louis Legrand (1921-2016). Pédagogie et politique*, Dir. Par L. Chalmel, Paris, L'Harmattan, pp. 155-196.

Mondal S., Bappon S.D. & Roy C.K. (2024). "Enhancing User Interaction in ChatGPT: Characterizing and Consolidating Multiple Prompts for Issue Resolution", in *Proceedings of the 21st International Conference on Mining Software Repositories*, Lisbon, pp. 222-226.

Perraud M. (1997) *Les cycles de la différenciation pédagogique*. Paris, Armand Colin.

Selinker L. (1972) “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, pp. 209-231.

Tomlinson C. A. (2004) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.

Trujillo Trujillo A. (in corso di pubblicazione) “Artificiel ou authentique, repenser l’enseignement des langues avec l’IA”, in *Revue Sénégalaise de Sociologie et d’Anthropologie*.

Gamificación y Didáctica de ELE en Contexto Universitario: Innovar para Enseñar en la Sociedad Digital

CECILIA DEL C. VALENZUELA

Università degli Studi di Trieste
ceciliadelcarmen.valenzuela@units.it

ABSTRACT

This paper analyzes a set of didactic experiences implemented at university-level Spanish as a foreign language (SFL) courses. These initiatives introduce gamification strategies with the goal of promoting meaningful and participatory learning. In the context of today's Information Society, the need to adapt current pedagogical practices is emphasised through the intentional use of interactive technologies that stimulate the development of communicative competencies and foster reflection on the metalinguistic aspect. The results observed during the implementation of these initiatives highlight the potential of using gamification strategies using digital tools to enhance classroom dynamics, increase student motivation and achieve differentiated learning processes.

KEYWORDS

gamification, digital native, methodological innovation, Spanish as a Foreign Language (SFL), soft skills

1. INNOVACIÓN UNIVERSITARIA: DESAFÍOS Y METODOLOGÍAS PARA NATIVOS DIGITALES EN LOS TIEMPOS DE LA SOCIEDAD LÍQUIDA

El contexto contemporáneo se caracteriza por vivir transformaciones profundas y aceleradas. Vivimos en una época expuesta a cambios que se distinguen cualitativamente de las transformaciones históricas precedentes. Este nuevo escenario ha sido denominado a comienzos de este siglo por el sociólogo y filósofo polaco-británico Zigmunt Bauman (2002:11) como “modernidad líquida”, un concepto que postula una sociedad con estructuras menos estables, marcada por su falta de certezas e imprevisibilidad. La sociedad líquida experimenta una creciente aceleración en el desarrollo de la innovación tecnológica y cambios continuos, en oposición a la que Bauman (2002:18) describe como “modernidad sólida”, una sociedad esta última caracterizada por procesos de cambio más graduales, dentro de estructuras sociales relativamente estables que abarca la etapa industrial de la modernidad y que ha visto su ocaso con el desarrollo de la sociedad postmoderna o líquida.

En esta misma dirección sostiene Castells¹ que los cambios que afectan a nuestra sociedad, a diferencia de las transformaciones históricas anteriores, se manifiestan a través de procesos simultáneos, descentrados y disruptivos y que estos afectan de modo transversal a los diferentes ámbitos de la experiencia humana. (Castells 1996:1).

Además, Bauman (2002:165) pone en evidencia cómo en este nuevo escenario la información y el conocimiento se encuentran mediados cada vez más a través de las nuevas tecnologías y cómo en este contexto, la información se ha convertido en una mercancía volátil, fragmentaria y superficial. Este ritmo vertiginoso con el que se produce, circula y consume la información, advierte Bauman, deja poco espacio para la reflexión y el análisis crítico.

En este contexto, la educación debe enfrentar el desafío crucial de formar a las nuevas generaciones para habitar un entorno hiperconectado, cambiante y global, en el que la sobreabundancia de información impone el desarrollo de una fuerte capacidad crítica para filtrar, seleccionar e interpretar la información para de este modo poder actuar y decidir bien informados. Como sostiene Bauman en su obra *Retos de la educación en la modernidad líquida*:

En el pasado, la educación adquirió muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias fijándose nuevos objetivos y diseñando nuevas

1 Manuel Castells es un sociólogo y académico español, reconocido mundialmente por sus estudios sobre la sociedad de la información, la comunicación y las redes sociales, especialmente conocido por su teoría sobre la “sociedad en red”. Ha analizado cómo las redes digitales transforman las estructuras sociales y el poder a nivel global.

estrategias, pero lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente nunca antes estuvimos en una situación semejante. Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las nuevas generaciones para vivir en semejante mundo. (Bauman 2008:46).

Dentro de esta sociedad líquida este nuevo siglo ha visto nacer una nueva generación de individuos, la de los llamados *nativos digitales*², individuos que han nacido y crecido inmersos en un entorno tecnológico dominado por la presencia constante de dispositivos personales multifunción conectados constantemente a las tecnologías de masa como Internet y a las redes sociales. Estos jóvenes nativos digitales, a diferencia de las generaciones precedentes, como sostiene Prensky, tienen como primera lengua el lenguaje digital, un idioma que han aprendido de manera intuitiva desde sus primeros años de vida. (Prensky 2001 citado en Leymonié 2010:13).

Esta generación tienen por padres a sujetos que pueden ser definidos usando los términos de Prensky, como *inmigrantes digitales* es decir, individuos que se han formado en un contexto predominantemente - o incluso exclusivamente -analógico y viven una situación singular: la de experimentar una transición cultural y tecnológica sin precedentes ya que se encuentran en la bisagra temporal entre dos mundos: nacidos en el seno de la sociedad sólida viven la transición hacia la sociedad líquida de la que nos habla Bauman.

Estos *inmigrantes digitales o mediadores intergeneracionales*, como sugiere Piscitelli³ han incorporado las nuevas tecnologías en una fase posterior de sus vidas, y a menudo, a pesar de utilizar la tecnología- incluso con bastante destreza- lo hacen con lo que se describe como un *acento* que delata que están utilizando el lenguaje digital como una segunda lengua, circunstancia que se pone en evidencia a través de algunos comportamientos delatores tales como: imprimir documentos digitales para su lectura o verificar la recepción de un correo electrónico mediante una llamada telefónica. Esta disparidad en la relación con la tecnología, y como sostienen muchos, incluso en las áreas

2 El término “nativos digitales e inmigrantes digitales”, fue utilizado por primera vez en el 2001 por el investigador estadounidense Marc Prensky su trabajo se centra en la educación y la tecnología, promoviendo metodologías innovadoras que respondan a las necesidades de los estudiantes del siglo XXI.

3 Alejandro Piscitelli, filósofo argentino, educador y experto en tecnologías digitales y educación. Su trabajo se centra en la intersección entre la tecnología, la cultura y la educación, explorando cómo las nuevas tecnologías transforman los procesos de aprendizaje y las prácticas sociales.

cerebrales activadas durante el uso de la misma, genera una significativa brecha cognitivo-emocional entre las generaciones de nativos e inmigrantes digitales. (Piscitelli 2008:49).

Es posible afirmar junto con Leymonié, que los nativos digitales manifiestan características distintivas en su aproximación al aprendizaje y en su interacción con la información. Los jóvenes de las nuevas generaciones aprenden de manera no lineal, multimodal e interactiva, prefieren los entornos visuales, dinámicos y participativos, a la vez que tienden a desarrollar habilidades mediante la exploración y la experimentación directa. Su pensamiento es definido como hipertextual y fragmentado y valoran la inmediatez en el acceso a la información. (Leymonié 2010:14).

Cada vez con mayor interés se están llevando a cabo estudios multidisciplinarios, como los que ha realizado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que investigan la relación entre el modo en que funciona el cerebro, su plasticidad y el aprendizaje. Como surge de estos estudios, los nativos digitales poseen y han desarrollado algunas características cognitivas que los distinguen de sus antecesores tales como: la tendencia a privilegiar la estimulación visual sobre el texto escrito y a preferir el trabajo en red. Asimismo, estos individuos exhiben escasa paciencia ante las tareas secuenciales y prolongadas o ante las clases de carácter transmisivo. Se ha observado además que los nativos digitales, prefieren soluciones rápidas y directas y necesitan estímulos positivos y retroalimentación frecuente. Estas investigaciones evidencian, por otro lado, cómo la inteligencia emocional de las nuevas generaciones parece estar vinculada a sus habilidades cognitivas, lo que sugiere que aprenden de manera más efectiva aquello que les genera emoción.

Es fundamental reconocer estas características cognitivas comunicativas y culturales que identifican a esta generación, así como también, reconocer que el sistema educativo en su concepción actual no fue diseñado para instruir a individuos con estas características. (OCDE 2003:40-42). Es por esto que el ingreso de esta nueva generación en los entornos educativos tradicionales ha puesto en evidencia un desfase entre métodos y expectativas de los sujetos que en ellos interactúan, determinando la necesidad de una revisión y replanteo frente a las evidentes tensiones pedagógicas que la convivencia de estas dos generaciones ha experimentado al interno de los sistemas formales y tradicionales de formación. Este aspecto interpela a los llamados *inmigrantes digitales*- quienes hoy forman una buena parte del cuerpo docente- a revisar y replantear sus enfoques pedagógicos y metodológicos con el fin de dar respuesta a las nuevas formas de aprender, comunicar y construir conocimiento de sus estudiantes. (Leymonié 2010:14).

Paralelamente a la transformación en las formas de introspección del aprendizaje a las que se ha hecho referencia, aparece otro factor decisivo, cual es la velocidad y facilidad del acceso a la información y el conocimiento que hoy se da en condiciones nunca antes experimentadas. A finales del siglo pasado ya se perfilaban estos cambios como evidenciaba Barbero (1999:14) al sostener que la sociedad contemporánea cuenta con múltiples recursos tecnológicos para almacenar, organizar y difundir información de forma más eficaz y accesible que la escuela misma. Esta transformación ha impactado profundamente sobre el papel tradicional de las instituciones educativas como fuentes centrales de conocimiento por lo que, en la era de la información donde el conocimiento circula por múltiples canales, las instituciones educativas han perdido su rol central del monopolio del saber. (Barbero 1999:16). En este nuevo escenario, la autoridad del docente como figura exclusiva del saber se ve desafiada ya que los estudiantes pueden constatar y cuestionar los contenidos que reciben mediante herramientas digitales que les permiten acceder a innumerables fuentes de información.

Sin embargo, como evidencia Piscitelli la transformación educativa no se limita únicamente a reconsiderar el rol del docente, ni a entender las características cognitivas de los nuevos estudiantes, sino que, como afirma este autor, es imprescindible también replantear ciertos aspectos temáticos fundamentales que configuran el contenido mismo de la enseñanza en ámbito formal. Por ello sugiere que las temáticas tradicionales deben reinterpretarse a la luz de la nueva realidad e integrarse con nuevas temáticas que respondan a las exigencias que imponen los nuevos tiempos. En cuanto a las primeras, a las que Piscitelli define como *legados académicos*, en los cuales engloba todas las variantes de lectura, el pensamiento lógico, la comprensión y los escritos del pasado a los que integra bajo la denominación de *currículum convencional*, justifica su vigencia en cuanto forman el núcleo de un conocimiento acumulado que es indispensable para la formación crítica y ética de los ciudadanos. No obstante, sostiene que la manera de abordarlas requiere una profunda transformación:

Casi nada del currículum tradicional, puede “vehiculizarse” como otrora. Y por si eso fuera poco, debe diseñarse de nuevo desde cero. El desafío es doble: Hay que aprender cosas nuevas y tenemos que enseñar las cosas viejas de un nuevo modo, y siendo ambas tremendamente difíciles de lograr, quizás lo más duro sea enseñar lo viejo, con ojos nuevos (Piscitelli 2008:52).

Asimismo, Piscitelli considera que la universidad debe ampliar su horizonte temático para dar espacio a las demandas del presente y del futuro tales

como: la alfabetización digital, la inteligencia artificial, incluir temas de sostenibilidad, ética tecnológica, emprendimiento, cultura digital y análisis de datos entre otros. (Piscitelli 2008:52). Estos contenidos no pretenden reemplazar lo tradicional, sino complementarlo, generando una formación integral que conecte pasado con futuro, profundidad con actualización y legado con innovación.

Manuel Castells agrega en sintonía con estas ideas que en la sociedad de la información es fundamental que los individuos aprendan a gestionar su propio aprendizaje de manera autónoma, argumentando que el sistema educativo debe preparar a los estudiantes no solo para adquirir conocimientos específicos, sino para desarrollar competencias que le permitan aprender a aprender, adaptarse y actualizarse o en otros términos, para “autoprogramarse” a lo largo de toda su vida, profesional y personal. (Castells 2019).

Esta perspectiva se alinea perfectamente con el paradigma que impone nuestro tiempo del llamado *Life Long Learning* o cultura del aprendizaje permanente en el que deben integrarse una serie de capacidades blandas o *soft skills*, cuales la de saber trabajar en equipo, la del desarrollo de un pensamiento crítico y autónomo así como la de desarrollar una actitud proactiva, para mencionar algunas. Es posible comprender entonces la necesidad de una renovación de la universidad para que, como argumenta Leymonié, pedagógicamente activa, tecnológicamente competente y epistemológicamente reflexiva, sea capaz de sostener los pilares clásicos del saber, mientras crea puentes hacia las nuevas exigencias del mundo contemporáneo y poder seguir cumpliendo de esta forma su función social y formativa con legitimidad y relevancia. (Leymonié 2010:15-17).

Desde una perspectiva metodológica diversos investigadores, como Piscitelli, Gee y Kapp, destacan que para captar el interés y fomentar la participación de los nativos digitales se revelan especialmente eficaces aquellas estrategias que se alinean con la afinidad natural por lo colaborativo, lo visual y lo tecnológico que estos individuos observan. Asimismo, el empleo del lenguaje audiovisual, la integración de tecnologías digitales, la integración de mecanismos lúdicos como los de la gamificación o el uso de los *serious games* contribuyen a reforzar la motivación intrínseca, la creatividad y el compromiso con el propio aprendizaje. (Gee 2013:5, Piscitelli 2008:54, Kapp 2012:12).

2. LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA: UN MECANISMO PARA DINAMIZAR Y MOTIVAR LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL

Del análisis del contexto educativo actual y ante el ingreso al sistema educativo de estudiantes *nativos digitales*, se hace cada vez más importante revisar y adaptar las metodologías de enseñanza para responder a sus intereses, expectativas y formas particulares de aprender ya que como se ha evidenciado anteriormente, estos estudiantes suelen sentirse más motivados en entornos interactivos flexibles, mediados por tecnologías que les resultan familiares y estimulantes.

En este sentido, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) representa una herramienta valiosa que, cuando se adapta adecuadamente a los objetivos y necesidades educativas, permite dinamizar la experiencia del aprendizaje a través de la creación de actividades más atractivas y contextualizadas. Cabe destacar, desde un primer momento que no se trata de incorporar la tecnología por sí misma, sino de integrarla de manera intencionada y pedagógicamente fundamentada para potenciar la participación, el compromiso y el aprendizaje significativo.

Tras estas consideraciones, se propone la *gamificación* como una estrategia útil para innovar las propuestas metodológicas dentro de un contexto de transformación educativa. Esta metodología puede considerarse como un puente eficaz entre el uso significativo de las TIC y la necesidad de adaptar los procesos de enseñanza a los intereses, motivaciones y forma de aprender de los nativos digitales

El término *gamification* fue utilizado por primera vez en 2002 por Nick Pelling, un programador y diseñador de juegos británicos. Posteriormente, el concepto comenzó a ganar popularidad cuando inició a aplicarse con mayor sistematicidad al ámbito del marketing y de la gestión empresarial, para luego, gracias al avance de las tecnologías digitales y plataformas interactivas, proponerse como metodología motivadora en contexto educativo.

Karl Kapp uno de los principales referentes en esta área define la *gamificación* como: “El uso de elementos de juego y técnicas de pensamiento de juego en entornos no lúdicos con el fin de involucrar a las personas, motivar acciones, promover el aprendizaje y resolver problemas”⁴.(Kapp 2012:10). De esta definición se desprenden cuales son los elementos que caracterizan la

4 La traducción es mía a partir de la definición que ofrece el autor K. Kapp en su libro “*The gamification of learning and Instruction*”: “Gamification is using game-base mechanics, aesthetics and game thinking to engage people, motivate action, promote learning , and solve problems” (Kapp 2012:10)

gamificación: la introducción de elementos y dinámicas propias del juego en contexto no lúdico, como en el caso del aula, con el objetivo de fomentar la participación activa, aumentar la motivación y facilitar el logro de metas pedagógicas.

Sin embargo, esta estrategia no se limita a introducir mecánicas de entretenimiento, sino que sirve para estructurar experiencias de aprendizaje significativas. Asimismo, esta estrategia puede ser introducida mediante el uso de tecnologías digitales contribuyendo a una integración creativa y funcional de la tecnología digital, ajustando la enseñanza a los estilos cognitivos y culturales de las nuevas generaciones y transformando el aprendizaje en un proceso más dinámico.

Es necesario delimitar el concepto de gamificación con respecto a otros mecanismos lúdicos en particular de los llamados *juegos serios o serious games*, estos últimos son juegos diseñados con un propósito educativo y formativo explícito, es decir creados específicamente para enseñar un contenido o desarrollar una habilidad determinada. Por su parte, la gamificación incorpora elementos de juego en actividades de aprendizaje preexistentes y puede dirigirse a objetivos más concretos tales como motivar al estudiante mejorando su implicación en las actividades haciendo más atractiva la propuesta formativa. La diferencia entre los *serious games* y la gamificación ha llevado a algunos a considerar esta última como una aplicación trivial, limitada al uso de puntos, medallas o recompensas superficiales. Esta percepción surge porque, a diferencia de los *serious games*, la gamificación no siempre se presenta con el mismo grado de estructuración formal del juego serio. (Kapp 2012:13). Sin embargo, como señala Kapp, esta visión reduccionista se debe a una interpretación errónea o demasiado estrecha del concepto de gamificación. Crear una buena gamificación para un actividad no es una tarea simple se trata de una actividad compleja y creativa, no es suficiente introducir únicamente elementos mecánicos del juego, la gamificación va más allá ya que usa estos elementos para enfocarse en los principios de la motivación intrínseca, buscando generar una experiencia significativa. Las técnicas de gamificación, si usadas correctamente, en situación de aprendizaje con objetivos claros y bien estructuradas tienen el poder de motivar, informar y educar.

Kapp insiste en que la fuerza de la gamificación radica en su capacidad para aprovechar los aspectos psicológicos y motivacionales propios de un juego bien diseñado, más allá de los simples sistemas de puntos, recompensas o premios, logrando de este modo que una actividad bien elaborada pueda alcanzar y promover gracias a mecanismos como la retroalimentación inmediata, una narración bien lograda, la generación de una sana competencia y la colaboración entre pares, el desarrollo de un aprendizaje significativo. (Kapp 2012:15).

Desde una perspectiva pedagógica, la gamificación encuentra su sustento en teorías como el Constructivismo y el Aprendizaje significativo que privilegian la participación activa, la motivación intrínseca y la contextualización del conocimiento. Además la gamificación es un buen mecanismo para promover la autonomía del estudiante gracias a la posibilidad de recibir un feedback o retroalimentación inmediata posibilitando un aprendizaje mediante la experimentación y el error, aspectos esenciales para lograr un aprendizaje efectivo.

Asimismo, este mecanismo encuentra fundamento en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) elaborada por Deci y Ryan quienes sostienen que la motivación se potencia cuando se satisfacen las necesidades de competencia, autonomía y relación social (Ryan & Deci 2000:57) necesidades estas últimas que la gamificación puede alcanzar mediante dinámicas de logro, elección y colaboración. Estos autores afirman que existe *motivación intrínseca* cuando se encuentran satisfechas tres necesidades psicológicas básicas: la autonomía, la competencia y la relación social. La *autonomía* consiste en la posibilidad de actuar con voluntad y sentido de elección, esto se logra cuando individuo percibe que sus acciones son el resultado de decisiones propias y no de imposiciones externas. Por su parte, la *competencia* alude a un sentimiento de eficacia y dominio sobre las tareas emprendidas que determina la propia percepción de poseer las habilidades necesarias para afrontar desafíos y alcanzar metas. Finalmente el aspecto de *relación social* se vincula con el deseo de establecer vínculos significativos con los demás, sentirse valorado y mantener una conexión emocional positiva con el entorno. (Quintana & Jurado 2019:103, Ryan & Deci 2020:1).

Cuando se satisfacen estas necesidades psicológicas se crean los presupuestos para lograr una motivación intrínseca es decir, aquella que insta a la persona a realizar actividades porque las encuentran interesantes o satisfactorias por sí mismas, lo que favorece en contexto educativo, un aprendizaje profundo, el desarrollo de la creatividad y la persistencia. Por el contrario, cuando estas necesidades no se cumplen la motivación, puede volverse extrínseca y de este modo ser menos eficaz para un aprendizaje significativo. (Ryan & Deci 2020:2).

Con las estrategias de gamificación es posible cumplir con estos aspectos incorporando elementos de juego que permitan a los estudiantes, elegir retos (Autonomía), recibir retroalimentación constante y sentir el progreso (Competencia), así como colaborar o competir en entornos sociales (Relación social) estos autores resaltan que una actividad gamificada bien diseñada, puede apoyar estas necesidades haciendo que los estudiantes se sientan más comprometidos y responsables con su propio aprendizaje.

Asimismo, la gamificación se presenta como una herramienta efectiva para alcanzar los objetivos de competencias clave establecidos por la Comisión Europea en 2018 en el marco del aprendizaje permanente. Dichas competencias incluyen entre otras, como hemos mencionado: el aprender a aprender, el aprendizaje autónomo, el desarrollo de competencias digitales, la capacidad de trabajar en equipo, de desarrollar un pensamiento crítico y afrontar la resolución de problemas con creatividad (European Council 2018). A través de mecánicas, como los retos, la retroalimentación inmediata, los niveles de progreso y la cooperación entre pares, la gamificación crea escenarios en los que los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan estas habilidades fundamentales para la vida, personal, social y profesional.

La incorporación de los componentes digitales, colaborativos e interactivos que caracterizan a la gamificación refuerzan el uso significativo de las TIC dentro del contexto del aula respondiendo a los intereses y hábitos culturales de los nativos digitales, sin perder de vista la necesidad de que estas tecnologías se adapten a fines educativos claros. Como señala Kapp el objetivo de la gamificación de una actividad no radica en hacer el aprendizaje más entretenido, sino en proporcionar una estructura que permita al estudiante involucrarse activamente, reflexionar, tomar decisiones y experimentar fortaleciendo de esta manera su sentido de autonomía y competencia. (Kapp 2012:12).

Sin embargo, no todo son ventajas, la gamificación tiene limitaciones y riesgos que hay que considerar. Por ejemplo, su implementación requiere una planificación cuidadosa para evitar que el enfoque en el aspecto lúdico desplace a los objetivos de aprendizaje prefijados por el docente. Además, es necesario considerar que no todos los estudiantes responden de la misma manera a las dinámicas competitivas por lo que es necesario utilizar estrategias que generen experiencias inclusivas y flexibles. (Muñoz 2024:8).

En la planificación docente la incorporación de la gamificación debe basarse en un atento análisis de los objetivos de aprendizaje y contemplar las características específicas del grupo; es fundamental seleccionar elementos de juego que realmente potencien la experiencia educativa y no se conviertan en una simple distracción. Por lo tanto, es fundamental tener presente como destaca Paul Gee, la importancia que tiene el diseño del juego, este factor se configura como un elemento central a considerar para generar una experiencia de aprendizaje profunda y significativa. Según este autor, los *buenos juegos*, no solo motivan, sino que están contruidos en torno a principios pedagógicos sólidos, que promueven la resolución de problemas, el pensamiento sistémico, la exploración y guía de la participación activa de los estudiantes. De esta manera, para que la gamificación tenga un impacto real en el ámbito educativo no basta aplicar elementos superficiales como puntos, recompensas o premios, es nece-

sario diseñar entornos de aprendizaje que respeten esos principios estructurales del juego, que conviertan al estudiante en protagonista para que desarrolle sus habilidades y reciba retroalimentación constante. Asimismo, es necesario tener presente que los juegos bien diseñados ofrecen lo que Gee denomina un *aprendizaje situado*, es decir, un contexto en el que los conocimientos no se presentan de forma abstracta, sino integrados a una actividad significativa para el aprendiz. (Gee 2013:5). Por tanto, una gamificación efectiva no se limita a decorar la enseñanza tradicional, sino que implica una transformación profunda del entorno y la lógica del aprendizaje. (Kapp 2012:13).

3. EXPERIENCIAS DE GAMIFICACIÓN EN EL AULA UNIVERSITARIA

A partir de estas consideraciones se observa como la incorporación de las herramientas tecnológicas en contexto universitario se propone como una válida estrategia no solo para modernizar las prácticas pedagógicas sino para dar respuesta a las nuevas formas de aprender que caracterizan a las generaciones actuales. Asimismo, la gamificación contribuye a estimular la motivación y la participación de los estudiantes.

A continuación se detallan algunas actividades de gamificación implementadas durante la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) con el objetivo de ilustrar algunas estrategias didácticas innovadoras que promueven el aprendizaje activo, la motivación y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas.

Para comenzar, se describe una actividad desarrollada en el primer año académico utilizando la plataforma WayGround como herramienta principal. Esta experiencia se llevó a cabo durante la enseñanza de contenidos gramaticales que, a menudo, son percibidos como poco atractivos por parte del alumnado. La incorporación de WayGround permitió transformar la dinámica habitual de la clase aportando no solo un componente lúdico, sino la posibilidad de obtener, gracias al uso de instrumentos potenciados con inteligencia artificial, una retroalimentación inmediata y personalizada, tanto para los estudiantes como para el docente.

WayGround⁵ es una plataforma interactiva que permite diseñar actividades con un enfoque lúdico, introduciendo elementos como puntuaciones, cro-

5 Además de WayGround (anteriormente conocido como Quizizz) y Wordwall, existen diversas plataformas que pueden ser utilizadas para la creación de juegos educativos. Algunas de estas plataformas como: Kahoot!, EducaPlay y Magic School, ofrecen opciones que permiten realizar actividades en modo análogo. Cabe destacar que para un uso efectivo de estas herramientas es necesario conocer sus interfaces y funcionalidades, ya

nómetros, ranking y recompensas virtuales. Ofrece la posibilidad de integrar módulos de ejercicios al interno de una presentación alternando diapositivas de explicación de los contenidos con ejercicios prácticos. Esta integración permite una transición más fluida entre teoría y práctica contribuyendo a reforzar el aprendizaje de manera inmediata.

Esta herramienta se adapta especialmente bien al trabajo con grupos numerosos debido a que permite una participación simultánea de todos los estudiantes a través del uso de sus dispositivos móviles o computadoras logrando una inclusión y participación activa. Asimismo, los resultados obtenidos por el sistema se almacenan automáticamente y con estos datos WayGround genera un informe que puede ser analizado posteriormente para ofrecer una retroalimentación personalizada.

3.1 DISEÑO DE LA ACTIVIDAD: GRAMÁTICA EN CLAVE DE JUEGO. WAYGROUND.

El objetivo principal de esta actividad fue el de evaluar y reforzar los conocimientos de algunas estructuras gramaticales del grupo, identificando las dificultades comunes y proponiendo estrategias de corrección colectivas y personalizadas.

La actividad comenzó con una *prueba diagnóstica inicial* realizada a través de WayGround. Esta evaluación no tenía carácter calificativo sino que se utilizó como punto de partida para conocer el nivel general del grupo. Las preguntas incluyeron ítems de selección múltiple, verdadero o falso y completar oraciones destinadas a la determinación del uso de las estructuras gramaticales por parte de los estudiantes y al reconocimiento de errores de estructuras en contexto. En particular se ha utilizado para ejercitación y evaluación de los tiempos verbales, acentuación y uso de las preposiciones. Los resultados de esta primera evaluación permitieron identificar rápidamente patrones de error y ajustar la explicación de los contenidos en función de las necesidades reales del grupo.

3.1.2 ETAPA 2: DESARROLLO DE LA CLASE CON ELEMENTOS GAMIFICADOS

Durante la explicación de los contenidos, la presentación fue intercalada con ejercicios gamificados luego de cada bloque teórico. Los estudiantes respon-

que cada plataforma presenta características específicas que requieren familiarización para maximizar su potencial en el contexto educativo.

dieron en tiempo real a una serie de preguntas relacionadas con lo explicado. Esta dinámica introdujo mecanismos de juego a través del uso del cronómetro y la visualización de un ranking en la pantalla durante la generación de las respuestas, estas circunstancias promovieron un ambiente de competencia amistosa y motivación.

La posibilidad de visualizar los resultados inmediatamente no solo benefició a los estudiantes que pudieron ver sus aciertos y errores al momento, sino también al docente quien gracias a la progresión de la ejercitación obtuvo una visión de la situación del grupo permitiendo ajustar y enfocar su explicación en los puntos críticos observados. Asimismo, el interés en la propuesta por parte del grupo se evidenció inmediatamente, los alumnos mostraron una mayor disposición hacia la actividad propuesta alentados por el formato lúdico y el anonimato relativo que ofrece la plataforma. Al finalizar la actividad la plataforma generó una tabla de resultados detallada con información sobre el grupo y por cada estudiante.

3.1.3 ETAPA 3: ANÁLISIS PERSONALIZADO DE RESULTADOS

La plataforma generó una tabla de resultados detallada con información sobre la prestación del grupo a través de gráficos con indicación de los porcentajes de prestación general y en relación con cada pregunta en particular. A partir de esos datos se llevó a cabo una *revisión colectiva* de los errores cometidos por el grupo. El proceso de revisión se organizó en dos fases: en primer lugar se analizaron de manera conjunta los errores más frecuentes es decir, aquellos que evidenciaron una dificultad generalizada. En un segundo momento se abordaron los errores menos comunes con el fin de ofrecer una visión más completa del desempeño general.

En ambas instancias el énfasis del docente durante esta etapa estuvo puesto en la promoción de una *reflexión metalingüística* por parte de los estudiantes, de esta manera, en lugar de realizar una corrección directa, se incentivó la *autocorrección y el análisis colaborativo* invitando al grupo a tener una mirada crítica a analizar los errores cometidos buscando determinar las causas, recuperar las reglas y a reformular la respuesta. Solo luego de haber explorado estas hipótesis el docente intervino para confirmar o ajustar la conclusión del grupo.

Finalmente, gracias a la funcionalidad de la plataforma, se generó una tabla de resultados detallada que incluía datos por estudiante: puntuación final, tiempo promedio de respuesta, aciertos y errores. Esta información permitió realizar un análisis individualizado en el que se identificaron áreas de mejoras específicas para cada alumno y para una autoevaluación del mismo docente.

3.1.4 CONSIDERACIONES: VENTAJAS Y DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La experiencia con WayGround puso en evidencia que la gamificación puede ser una herramienta dinamizadora en el aula universitaria. Entre los principales beneficios observados se pueden destacar: el *incremento de la motivación*, los estudiantes mostraron mayor entusiasmo y disposición para participar en la actividad, una *participación equitativa* ya que el sistema ofrece la posibilidad de que los alumnos interactúen de manera simultánea, un aspecto fundamental lo configura la *retroalimentación inmediata* que provee la plataforma que permite detectar dificultades en el momento y abordarlas inmediatamente. Además, los informes detallados que ofrece la herramienta permiten diseñar estrategias específicas para cada estudiante, obteniendo una *personalización del aprendizaje*.

Sin embargo, también se identificaron algunos aspectos que deben considerarse para una buena implementación de la actividad como: contar con una conexión estable a Internet y dispositivos adecuados aspectos que en algunos casos puede generar dificultades técnicas. Asimismo, el docente debe estar preparado para adaptar su metodología y gestionar el ritmo de la clase ya que el uso de herramientas digitales requiere habilidades específicas de organización y flexibilidad.

Si bien estas actividades fueron bien recibidas por el grupo, su diseño e implementación requirieron una cuidadosa planificación pedagógica así como un tiempo considerable dedicado tanto al análisis y a la selección de las distintas herramientas digitales disponibles como a la elaboración de la ejercitación en sí misma. Además, fue necesario dedicar tiempo a la práctica y familiarización con los mecanismos de puesta en marcha de la actividad para garantizar un uso eficaz del recurso.

3.2 ESTRATEGIAS DE GAMIFICACIÓN PARA PROMOVER LA EXPRESIÓN ORAL

A continuación se describen dos experiencias didácticas implementadas en cursos ELE centradas en la mejora de la expresión oral a través de dinámicas gamificadas usando herramientas digitales.

La primera actividad se orientó a promover el uso adecuado de los tiempos verbales del pasado mediante el uso de un dado aleatorio digital, esta propuesta fue pensada para estudiantes del primer año académico. La segunda actividad, por su parte, se orientó al refuerzo y contextualización oral de un glosario de habilidades blandas o *soft skills*, a través del uso de una rueda de la

fortuna digital. En este caso la actividad fue propuesta a alumnos avanzados. Ambas actividades fueron desarrolladas utilizando la plataforma Wordwall, y se fundamentan en teorías del aprendizaje basada en el juego, motivación, autodeterminación y la creación de entornos de aprendizaje activo.

3.2.1 ACTIVIDAD 1: IMPROVISACIÓN CON DADO ALEATORIO — USO DE TIEMPOS VERBALES DEL PASADO

3.2.2 OBJETIVO

Fomentar la producción oral espontánea y la elección adecuada de los tiempos verbales del pasado en contextos personales significativos

3.2.3 PREPARACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Utilizando la plataforma Wordwall se diseñó un dado digital asignando a cada cara una pregunta sobre experiencias personales. El mecanismo del juego es muy simple: Tras lanzar el dado el estudiante debe responder de forma inmediata utilizando los tiempos verbales en función de la situación planteada. El docente guía y modera las intervenciones favoreciendo el análisis colectivo de las elecciones gramaticales.

Para asegurar el compromiso del grupo desde el inicio resultó fundamental la introducción de la actividad mediante una narrativa motivadora que enfatizara el aspecto lúdico sin restar valor a los objetivos lingüísticos. Además, fue el docente quien ejemplificó la dinámica del ejercicio en la primera ronda respondiendo a la primera pregunta generada por el dado digital.

3.2.4 INTRODUCCIÓN NARRATIVA, ROL DEL DOCENTE Y CONTROL DEL AZAR

La exposición inicial por parte del docente tiene una función estratégica en la dinámica de la actividad ya que permite modelar el tipo de respuestas esperada. Asimismo, proporciona la ocasión para incorporar un tono relajado y accesible e incluso incluir alguna anécdota con efecto humorístico o autoirónico que contribuye a establecer un clima de confianza y apertura expresiva.

La plataforma digital permite que el dado gire automáticamente. Se otorgó a los estudiantes la decisión de cuándo dar el *stop*. Este pequeño gesto reforzó la sensación de agencia y sorpresa, dos elementos claves en la mecánica de

la gamificación. Una vez determinada la pregunta se dispone de un tiempo máximo de un minuto para articular una respuesta.

Por otra parte, es importante hacer notar que los estudiantes habían sido previamente preparados con algunas nociones básicas de técnicas de *storytelling* con las cuales se trabajaron recursos útiles para estructurar narraciones personales breves como la organización de una anécdota, el uso de conectores temporales y expresivos y la importancia de la introducción de detalles sensoriales o emocionales para enriquecer el relato. Esta preparación previa no solo mejoró la fluidez y la coherencia discursiva de las respuestas durante la actividad, sino que también ayudó a los estudiantes a sentirse más seguros al momento de improvisar su respuesta. La técnica del *storytelling*, de este modo, puede considerarse como un andamiaje discursivo que potenció el objetivo gramatical perseguido (uso de los tiempos del pasado), obteniendo una expresión oral más natural, contextualizada y personal.

3.2.5 SELECCIÓN DE PREGUNTAS, BALANCE ENTRE EL LENGUAJE Y JUEGO

En la elaboración de esta actividad es importante poner atención a la forma en que se formulan las preguntas para equilibrar el foco gramatical con un potencial narrativo. De esta manera, considero que las preguntas deben: activar de forma natural el uso de los tiempos del pasado y al mismo tiempo estimular respuestas personales, anecdóticas o aún inventadas, dando pie a la improvisación por lo que deben presentar, en lo posible, un tono ligeramente irónico para generar humor o sorpresa en el grupo. Por ejemplo preguntas como: *¿Has tenido alguna vez una cita que salió terriblemente mal?*, *¿Te ha pasado que entendiste mal una palabra en otro idioma y tuviste un malentendido?*, o *¿Alguna vez has enviado un mensaje a la persona equivocada? ¿qué pasó?* generaron, no solo interés por la búsqueda de una respuesta lingüísticamente adecuada, sino también un momento de conexión grupal, risa y empatía.

3.2.6 FLEXIBILIDAD Y ATENCIÓN AL CLIMA AFECTIVO

Otro aspecto central fue garantizar que la participación no resultara invasiva ni forzada para los estudiantes, para lograr este objetivo se dio la opción de pasar la pregunta, hacer un nuevo lanzamiento o incluso inventar una situación hipotética, sin que esto afectará la dinámica del juego, considerando que el objetivo no era la veracidad de la experiencia relatada sino el uso adecua-

do del tiempo verbal en un contexto comunicativo creíble. Esta flexibilidad fortaleció una atmósfera de respeto y confianza y aseguró una participación interesada, sin producir ansiedad o incomodidad, especialmente de los estudiantes menos habituados o propensos a la exposición oral. Asimismo, se hizo la premisa de la importancia de considerar el error como parte necesaria en el proceso de aprendizaje.

3.2.7 RESULTADOS

Se observó un uso más flexible y preciso de los tiempos del pasado así como un aumento en la participación y la fluidez oral. La introducción del azar como disparador contribuyó a la creación de una atmósfera relajada, activa y divertida. Además se generó una buena interacción en las dinámicas de corrección colaborativa por parte del grupo. A partir de esta actividad, se favoreció además una conexión emocional y afectiva con el contenido propuesto, tanto desde el punto de vista lingüístico como desde una perspectiva pragmática. Al vincular y aplicar las estructuras gramaticales a vivencias reales y personales, el aprendizaje deja de ser abstracto y adquiere sentido a nivel individual, lo que facilita la incorporación duradera de los contenidos. Asimismo, se promueve la puesta en práctica de lo aprendido mediante la producción de un producto nuevo y reelaborado, en el cual los estudiantes aplican activamente las estructuras lingüísticas trabajadas. Este enfoque permite también la generación espontánea de nuevas expresiones lingüísticas y crea un espacio propicio para activar dimensiones afectivas que enriquecen la interacción, y promueven una mejor cohesión entre los estudiantes, al brindar la oportunidad de compartir los matices culturales de sus distintas realidades de origen, así como sus nuevas vivencias en el contexto que comparten.

3.3 ACTIVIDAD 2: GLOSARIO CON RUEDA DE LA FORTUNA — SOFT SKILLS EN CONTEXTO

3.3.1 OBJETIVO:

Consolidar el conocimiento de un glosario de habilidades blandas (*soft skills*) mediante su explicación y aplicación oral en situaciones reales.

3.3.2 PREPARACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA SEGUNDA ACTIVIDAD: GLOSARIO DE HABILIDADES BLANDAS

La segunda actividad estuvo dirigida al refuerzo y la contextualización oral de un glosario especializado centrado en las denominadas *Soft skills* o habilidades blandas tales como el liderazgo, la resiliencia, la comunicación asertiva, la empatía y la adaptabilidad, entre otras. La introducción de este repertorio léxico de creciente importancia en entornos profesionales y académicos fue trabajado con el objetivo de ayudar a los estudiantes a identificar y definir sus propias habilidades personales en situaciones comunicativas claves como la redacción de una carta de presentación que acompaña un currículum vitae o en la participación a una entrevista laboral. Con esta actividad se pudieron abordar estas nociones desde una perspectiva tanto conceptual como pragmática promoviendo no solo su comprensión teórica sino ejercitándose en la aplicación oral de las mismas en contextos simulados de interacción profesional.

En una primera fase se trabajaron estas competencias desde el punto de vista conceptual mediante una combinación multimodal comenzando con: Lectura guiada con estrategia de *close reading*, enfocada en la comprensión profunda del texto y la identificación del vocabulario específico, para luego continuar con un comentario y análisis de videos breves que ilustraron la aplicación de estas habilidades en contexto laboral y formativo al tiempo que ejercitaban su comprensión de escucha activa. Posteriormente, se trabajó con preguntas de comprensión y discusión sobre las temáticas trabajadas que permitieron verificar la comprensión, activar el vocabulario de forma significativa y fomentar el pensamiento crítico. Estas actividades fueron propedéuticas para asegurar una clara comprensión de estas nociones, su uso pragmático y relevancia.

En la segunda fase se implementó la dinámica gamificada con la rueda de la fortuna digital elaborada utilizando la plataforma Worlwall. La rueda de la fortuna contenía las diferentes habilidades transversales analizadas. La dinámica de la actividad consistía en hacer girar la rueda que seleccionaba al azar uno de los términos del glosario. En esta actividad el desafío consistía en dar una definición del concepto con sus propias palabras y explicarlo con un ejemplo concreto preferentemente relacionado con una situación académica profesional o social conocida.

3.3.3 ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA GAMIFICADA

La introducción del elemento del azar en la actividad introdujo un elemento sorpresa y tensión positiva que contribuyó a aumentar el nivel de atención,

concentración y participación interesada. La inmediatez en la elaboración de la respuesta requerida por la actividad produjo un efecto dinamizador y permitió activar los conocimientos adquiridos de forma espontánea favoreciendo el desarrollo de la fluidez expresiva y la precisión léxica en un contexto semiestructurado.

Los estudiantes demostraron comprensión cabal del vocabulario fomentando su capacidad para reformular y contextualizar términos complejos. Asimismo, la actividad reforzó la seguridad al hablar públicamente de modo espontáneo y contribuyó a fomentar el pensamiento crítico durante la producción oral todo en un contexto motivado, interesado y estimulante.

CONSIDERACIONES FINALES

Ambas propuestas, aunque dirigidas a objetivos distintos —gramaticales en un caso, léxicos y transversales en el otro—, compartieron una estructura gamificada que promovió la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes. En línea con Karl Kapp, es posible sostener que estas experiencias validan el uso del *game-based learning* como estrategia para integrar el juego a los objetivos pedagógicos de forma significativa.

Desde la perspectiva de la Teoría de la motivación autodeterminada ambas dinámicas fomentaron la autonomía (toma de decisiones discursivas), la competencia (resolución de desafíos comunicativos) y la vinculación social (interacción oral en grupo). Esta interacción además dio valor al aprendizaje colaborativo aprendiendo y escuchando activamente no solo al docente sino a los demás estudiantes. Asimismo, cabe destacar el valor de los entornos de aprendizaje lúdicos, donde los errores son oportunidades de exploración, se reflejan claramente en la disposición positiva del alumnado ante la improvisación y el uso del azar.

En su conjunto estas actividades gamificadas a través del uso de instrumentos digitales se proponen con herramientas útiles para obtener el aprendizaje de contenidos lingüísticos y léxicos promoviendo además el desarrollo de habilidades transversales y afectivas claves para el desarrollo integral del estudiante ELE.

La incorporación del aspecto lúdico en su versión gamificada usando las TIC se ha revelado como una experiencia positiva y motivadora tanto para los estudiantes como para el docente. En estas circunstancias, el uso del juego lejos de trivializar el contenido permitió abordar el mismo desde una perspectiva dinámica, interactiva y centrada en el aprendizaje significativo. Estas experiencias confirman y reafirman desde mi perspectiva la importancia de

innovar en las metodologías de la enseñanza explorando nuevas herramientas que capturen la atención de los estudiantes *nativos digitales* y conjuntamente permitan potenciar la comprensión y observación de la propia progresión en el proceso de formación académica.

BIBLIOGRAFÍA

Barbero M. J. (1999). La educación en el ecosistema educativo. *Comunicar*, 13, pp.13-21.

Bauman Z. (2002). *Modernidad líquida* (M. Rosenberg, Trans.). Fondo de Cultura Económica.

Bauman Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Castells M. (1996). La red y el yo. *La Era de la Información: Economía, sociedad y cultura (Edición de Hipersociología)*.

Castells M. (2009). La apropiación de las tecnologías. La cultura juvenil en la era digital cultura. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 81, pp.111-113.

Castells M.(2019) La universidad es la institución central de la era tecnológica. Página/12 <https://www.pagina12.com.ar/231069-manuel-castells-la-universidad-es-la-institucion-central-de->(consultado el 20/05/ 2025)

Council of the European Union. (2018). *Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union, C189,1–13.32018H0604(01) - EN - EUR-Lex

Gee J. P. (2013). Games for learning. *Educational Horizons*, 91(4), 16-20.

Kapp K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer.

Leymoné J. (2010). Nativos e inmigrantes: ¿Cómo aprendemos y enseñamos? *Dixit*, 12, pp.10-19.

Muñoz C. (2024). La gamificación en el aprendizaje de lenguas: una mirada crítica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 18(37), pp.136-148.

OCDE. (2003). *La comprensión del cerebro hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. Santillana, México.

Piscitelli A. (2008). Nativos digitales. *Contratexto*, 16, pp. 43-56.

Quintana J. G. & Jurado E. P. (2019). Juego y gamificación: Innovación educativa en una sociedad en continuo cambio. *Revista ensayos pedagógicos*, 14(1), 91-121.

Ryan R. M. & Deci E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

Ryan R.M. & Deci E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Real Words, ARTful Intelligence: Vocabulary, Poetry and Prompts

DAVID WALTHALL

Università per Stranieri di Siena
walthall@unistrasi.it

ABSTRACT

Today, AI and digital dictionaries offer exciting opportunities to stimulate student vocabulary acquisition through creative expression. To put some of these matters into a classroom context, the author created an activity for participants at the AICLU Language Instructors conference in Trieste, Italy in November 2024. The activity was conducted using participants' own digital devices, primarily smartphones, followed by personal tablets or PCs, connected to the internet. Using imaginative input, participants experienced first-hand how vocabulary acquisition can happen in a playful and engaging manner.

KEYWORDS

Technology, learner autonomy, personalization, AI, teamwork

1. INTRODUCTION

There are numerous studies and articles exploring the possibilities and the limits of evolving AI technology, considered a paradigm shift by many, including Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez (2025:300). With this evolution come concerns about passive learning, and the limitations of a platform that is not specifically designed for language learning, including from authors such as Farr (2024:71). There are also indications, including from UNESCO (2022:34), to consider the practical and ethical applications of AI technology. There continue to be conversations and debates about how to make the AI learning process more engaging, interactive, and personalized.

To explore some of these themes, the author created an active learning task. The participants consisted of adult university-level language educators from Italy and abroad, ages approximately from 30 to 65. The activity was conducted in English and Italian, with participants generally having levels ranging from B1/B2 to native speaker in one or both languages.

The session commenced with a brief reading and writing task based on daily horoscopes, from which a vocabulary list was extrapolated. Participants were then divided into small groups, where short poetic compositions were collaboratively produced. Individual ideas were blended with AI-generated prompts to enhance the creative output. To further showcase the results, several groups presented or read their compositions to the full audience, accompanied by audiovisual backdrops. The session concluded with group reflections and critiques aimed at evaluating the activity's effectiveness and exploring possibilities for future implementation.

2. PREPARATION

Participants received instructions via a document¹ projected in class. Access to the document was through this QR code:



¹ <https://tinyurl.com/3hpnsx5n>

Here are the goals as indicated to participants:

Goals:

- Boost: reading+ vocabulary + composition
- Boost: public speaking
- Blend: creativity + AI technology
- Launch: Our Rap Career

Obiettivi:²

- Potenziare: lettura + lessico + scrittura
- Potenziare: produzione orale
- Unire: creatività + tecnologia AI
- Lanciare: La nostra carriera Rap

3. EXPLORATION AND DISCOVERY

Participants receive these instructions:

- Explore your horoscope for today at this link.³
- Make a note of any favorite words.

Participants worked on this initial task to gain familiarity with the themes and format of the production, as well as useful lexicon. They were encouraged to make notes on favorite words that could be used later in the task. This task also helps to build reading comprehension. It can be done individually or, preferably, in pairs to allow students to compare and contrast texts.

2 All instructions were given in both English and Italian. For the purpose of synthesis, from this point forward only the English instructions will be indicated.

3 <https://www.horoscope.com/us/horoscopes/general/index-horoscope-general-daily.aspx>

4. CREATION AND WRITTEN PRODUCTION

Participants receive these instructions:

- Create tomorrow’s horoscope and share at this link.⁴

Here, participants build on the first task and are asked to create their own horoscope and pen name. This could be done in any language, whether L1, L2, or a target language of study. The relatively short format of the horoscope makes this ideal for a quick in-class activity, but of course it can also be done as a take-home task to be shared in a future lesson. A further engaging element is that participants chose a pen name, allowing them to express creativity and humor while also allowing them to remain semi-anonymous during the group sharing. Although the teacher can see who wrote entries through the email address on the Google Form, this can be hidden from view for the group. Some students may feel more comfortable by knowing that they will not be singled out by name in front of the class, and this could potentially encourage them to be freer and more creative in their writing.

Horoscopes	Pen Names
Domani vincerò al lotto	Rappello
You will have a wonderful time at the conference. Your presentation will be legendary even though the day is long. You will win the lottery.	Techmaster
Con el tránsito del planeta Venus por tu signo, tu vida se verá muy favorecida, sobre todo en el amor. Sentirás la necesidad de arriesgar y jugar fuerte porque algo dentro de ti te dice que es tu momento y debes aprovecharlo al máximo.	Armios
Domani sarà una bellissima giornata. Piena di novità professionale. Attenzione alla stanchezza, si prevedono viaggi in altre città. Amore: si prevede un fine settimana di relax con i propri cari.	Angelix
You may find today that you are really energetic and you can receive a show of affection from your friends. You may also receive a job promotion.	Magic Bubu
Incontro una persona intéressante che mi chiede di fare un viaggio. Dico di no perché ho un seminario.	Acquario
I will have a memorable days	Pepix

⁴ <https://tinyurl.com/5n7zwwy9>

Everything will be ok! Enjoy the beauty of your life. Attention: a Scorpio is looking at you with interest.	Aria
Friends: you'll meet a monkey that will become your best friend.	Cheetah
Despite your concerns it's going to be a wonderful day, with lots of opportunities for making new friends. Be open to new things that life offers you.	Star teacher
You'll be tired in the morning after drinking too much wine. Be kind to yourself and have a healthy breakfast of cakes and biscuits.	The wise one
Dwayne 'the rock' Johnson will offer you a marriage proposal, but you will say no and choose yourself. You may wake up feeling drowsy - try to counteract this with 7 star jumps.	Sagittarius McGhee
Things are looking up for you, Libra. Tomorrow's going to be your lucky day so live life on the edge. Buy a lottery ticket, submit that novel draft, run with scissors.	
Moon is high on you sign but your life will be short if you keep being high too. Love is a bitch.	Mooney for nothing
Tomorrow will be a wonderful day for you, you will win a lot of money so that you will be able to plan your next holiday	Capricorn
Giornata proficua di lavoro. Attenzione agli imprevisti di viaggio. A casa ti aspetta una bella sorpresa	Stellina

Table 1: Participant-written horoscopes

5. READ AND REFLECT

Participants receive these instructions:

- After writing, open Responses at this link.⁵

Here the group has a chance to read everyone's written production. Not only is this a moment of humor for the group, but it creates space for language reflections. For example, participants could be instructed to read through these newly written horoscopes in pairs or small groups to identify and correct any grammar mistakes. Or, the same reflection could be targeted towards expanding lexicon by thinking about synonyms or antonyms for the expressions used.

⁵ <https://tinyurl.com/mryav835>

6. TRANSFORMATION THROUGH AI

Participants receive these instructions:

- Find and copy your horoscope text from the Responses document.
- Go to ChatGPT.⁶
- Paste your text into the platform with Prompt:
- *“Please turn my text into a 12-line rap”*.
- Copy your rap and share it on the Google Form task 2⁷

So, participants use AI, in this case ChatGPT, to transform their own written production into a fuller text. We chose to generate a 12-line rap. Depending on the timing available, instructions could make the text longer or shorter. Shorter texts are more suitable if the production is to be examined as a group during class time, while longer texts could be analysed as a take-home activity. To extend the activity, it would also be beneficial to recreate multiple genres. For example, the same horoscope could be converted into a Shakespearean sonnet or Haiku, with very different results.

Here are the productions, identified by an alias, in this case the participants’ DJ name.

Once again, the use of an alias provides humor, facilitates creativity, and encourages students to enter more fully in the role.⁸

Rap generated in ChatGPT	DJ Alias
Moon’s high in your sign, yeah, it’s calling your name, But life’s ticking short if you’re playing this game. You’re chasing that high, lost in the smoke, But too much of that fire, you’ll end up broke. Love is a bitch, yeah, we all know the deal, Feels like it cuts deep, but it’s time you heal. One step in the light, one foot in the dark, You’re straddling the edge, don’t slip off the arc. Look to the stars but keep feet on the ground, Find balance in life, not just spinning around. High on the vibe, but don’t lose your way, There’s a price to pay, each and every day.	Mooney for nothing

6 <https://chatgpt.com/>
7 <https://tinyurl.com/5n7zwwy9>
8 For the sake of space, a selection of responses is presented.

Domani vincerò al lotto, sì, lo so, La fortuna è dalla mia parte, non è un gioco, Sto sognando già una villa con la vista sul mare, Ogni numero che scelgo mi sembra un faro da seguire, Pieno di grinta, non mi fermo mai, La vita mi chiama, non faccio più guai, Domani è il giorno che tutto cambierà, Tutti i miei sogni prenderanno realtà. La fortuna bussa, non posso aspettare, Mi vedo già con i piedi in un posto da mille stelle, Un biglietto d'oro che cambierà la scena, Ogni passo sarà una danza che non frena, Domani vincerò, e il mondo sarà mio, Sarò il re del gioco, sì, lo dico io!	Rappello
Venus in my sign, yeah, love's on my side, Feelin' that spark, got a fire inside. Destiny's whisperin', "Go take a chance," Life's set to change with this cosmic romance. I'm feelin' brave, yeah, I'm ready to soar, Heart beatin' faster, can't wait anymore. Riskin' it all, playin' strong in this game, Knowin' this moment won't come back the same. Time to go big, gotta step to the beat, This is my chance, and I won't face defeat.	Leon J.
Domani sarà una giornata da sogno, sì, Novità professionali, senti che vibra qui. Attento alla stanchezza, non farti fregare, Viaggi in altre città, bisogna stare a navigare. Ma non temere, tutto andrà bene, Il lavoro cresce e la fortuna ti sostiene. Amore al top, un weekend tranquillo, Con i tuoi cari, il cuore sarà scintillo. Relax e pace, niente stress da combattere, Preparati, perché il futuro è da conquistare.	Al-room

Verse 1 Yo, despite your worries, don't you fret, It's gonna be a good day, no need for regret. Opportunities knockin', open up your eyes, New friends around, don't be shy, just rise! Chorus Yeah, it's a wonderful day, let the vibe flow, Step out the door, let your spirit glow. Life's got surprises, you gotta take that chance, Be open to the world, join the dance! Verse 2 I know you're feelin' anxious, but don't let it stop ya, The world's full of moments that'll lift you higher, Every stranger's a friend that you haven't met, So take that first step, don't have no regret.	Lit dj
Questa settimana tutto sta per cambiare, Decisioni forti, non puoi esitare, Ma se corri troppo, potresti sbagliare. In amore, passione che ti fa vibrare, Ma attento a quello che devi comunicare, Parole forti, rischiano di ferire, Se non stai attento, puoi far soffrire. Sul lavoro c'è una spinta che non si ferma, Determinatezza che accende la scena, Ma evita conflitti, diplomazia è la chiave, Solo così arrivi, in cima alla nave. Pianifica bene, i soldi non sono un gioco, Prenditi un momento, per restare a galla, bro.	Cecilia
Domani sarà una giornata da sogno, sì, Novità professionali, senti che vibra qui. Attento alla stanchezza, non farti fregare, Viaggi in altre città, bisogna stare a navigare. Ma non temere, tutto andrà bene, Il lavoro cresce e la fortuna ti sostiene. Amore al top, un weekend tranquillo, Con i tuoi cari, il cuore sarà scintillo. Relax e pace, niente stress da combattere, Preparati, perché il futuro è da conquistare.	Aliroom

Yo, Dwayne “The Rock” Johnson on the knee, Proposing, but I gotta say no to that, G. I choose myself, I’m my own MVP, No ring, no bling, just feelin’ free. The Rock’s smooth talk, yeah, it’s hard to deny, But I’m the one in charge, can’t be livin’ a lie. Wake up drowsy, but I won’t feel low, Seven star jumps, that’s how I let it flow. Energy rise, watch me take flight, Self-love’s the game, and I’m feelin’ right. So no to the Rock, I’m my own spotlight!	Sagittarius McGhee
Yo, today’s the day, you feelin’ energized, Friends show love, no need to analyze, They got your back, affection in the air, You feelin’ blessed like you’re walkin’ on air. Big moves ahead, you’re on the rise, Promotion’s comin’, time to realize, Hard work’s payin’, you set the pace, Climbin’ the ladder, you’re in the race. A little love, a little shine, Friends and fam, they say you’re divine, Work’s payin’ off, new heights to scale, You’re unstoppable, can’t ever fail. So rise up, don’t hesitate, This is your time, now celebrate!	DJ Bubu

Table 2: Rap generated in ChatGPT

Here again the activity offers interesting points of departure. Working in pairs or small groups,

participants could be asked to reflect on these AI texts, weighing vocabulary, informal/formal register, synonyms/antonyms etc.

7. PERFORMANCE AND PUBLIC SPEAKING

Participants receive these instructions:

- Find your favorite rap, trap, or reggae beat on your favorite music platform.
- Play your track and present your rap live to the group.

This activity focuses on public speaking in a fun, creative way. Participants can either perform individually or form a group, taking turns on different verses. As there may not be time in a single class period for everyone to perform, this might be carried out over several days.

8. REFLECTION

Participants receive these instructions:

- Reflect on this task with your partner.
- What new words did you learn?
- What skills did you develop?
- What was the most difficult part of the task?
- Were the instructions clear?
- How can we improve the task?

These reflections can either be shared verbally or collected through a Google Form. In our particular group, feedback was generally positive in terms of the engaging, entertaining experience. The chance to ‘perform’ a short text in front of the group was useful in overcoming hesitation to speak in public. At the same time, some participants found the need to switch between various platforms and webpages complicated, especially when using a smartphone. So, there may be ways to streamline the activity to reduce the need to move back and forth between websites. Also, the subject chosen, a horoscope, tends to have language geared towards a certain audience. It works well with adult learners, and potentially also with university students. It would likely need to be adjusted for younger learners and indeed might need to be restructured to rely less on individual devices. Furthermore, the choice of using personal digital devices is part of an ongoing conversation in higher education. Many schools are now limiting or prohibiting smartphones in class, so the activity might be restructured to make use of a projected screen/whiteboard alone, perhaps also having students create their initial texts by hand to avoid reliance on the potential distractions of personal digital devices. Rather than a finalized model, the activity was meant to be an experiment to allow participants, themselves language educators, to explore the limits and possibilities of AI technology in a classroom setting.

9. CONCLUSION

Conference participants thus explored using technology in a playful yet meaningful way while still keeping learners at the forefront. The presentation demonstrated how to motivate learners in a pedagogically sound, entertaining manner through vocabulary reinforcement and creative exploration. Points to keep in mind for best practices include participant dexterity with technology, suitability and relevance of contents for the audience, and opportunities to extend text types beyond the initial format. Some participants quickly grasped the instructions and format of the task, while others needed additional assistance. Working in pairs or in small groups often facilitated task completion by allowing more tech-savvy participants to assist those having difficulty. Also, due to time constraints, this activity relied heavily on AI for creation of content, while a longer block of time would allow more initial student creativity without dependency on technology and concerns about passivity in learners. Such parameters are always helpful as this sector continues to evolve. As educators continue to explore the benefits and limitations of technology, the author believes this exercise has offered a taste of “ARTful” Intelligence, combining playful and meaningful language acquisition tasks.

BIBLIOGRAPHY

Farr, C. (2024) “Unmasking ChatGPT: The Challenges of Using Artificial Intelligence for Learning Vocabulary in English as an Additional Language”, <http://hdl.handle.net/1828/15835>. Accessed 01/03/2024.

Horoscope.com (2025) Available at: <https://www.horoscope.com/us/horoscopes/general/index-horoscope-general-daily.aspx>. Accessed 01/03/2024.

Muñoz-Basols, J., Gutiérrez, M. F., & Balkwill, E. (2025) Opportunities for Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching and Learning. In J. Muñoz-Basols, M. F. Gutiérrez, & L. Cerezo (Eds.), *Technology-Mediated Language Teaching: From Social Justice to Artificial Intelligence* (pp. 297–315). Multilingual Matters & Channel View Publications. <https://doi.org/10.2307/jj.29308406.19>. Accessed 01/08/2025.

Open AI (2025) ChatGPT. Available at: <https://chatgpt.com/>. Accessed 01/03/2024.

UNESCO (2022) Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.
UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>. Accessed
01/08/2025.

Redefining, Revitalizing or Revolutionizing Language Education? That Is the Question

CESARE ZANCA

Università degli Studi di Siena
cesare.zanca@unisi.it

ABSTRACT

Generative Artificial Intelligence (AI) tools are transforming language education in university settings. Unlike previous technologies that primarily supported teaching or enriched learning environments, generative AI introduces a qualitative leap that challenges long-standing pedagogical methods, epistemological assumptions, educator perspectives and institutional structures. This article outlines the evolution of technology use in Italian university language centres, highlighting how AI demands a rethinking of educational objectives, teaching roles, and assessment practices. It explores AI's pedagogical potential—including personalization, automated feedback, and cultural-linguistic inclusivity—while emphasizing the ethical and institutional challenges posed by a foreseeable rapid adoption of the new tools. Drawing on frameworks from UNESCO and international initiatives, the article argues for a human-centred, collaborative approach where AI supports but does not replace educators. Finally, it shares practical examples from the author's teaching practice that illustrate how AI can foster critical thinking and learner autonomy within a new triangular paradigm involving teachers, students, and AI systems.

Generative Artificial Intelligence, University Language Centres, Pedagogical Innovation, AI and Language Learning, Ethical AI Integration

1. TECHNOLOGIES, AI AND ITALIAN LANGUAGE CENTRES

University language centres have always been at the forefront of research and pedagogical practices involving new technologies. Historically, this has happened with technologies such as pictures in textbooks, audio recordings on tape or cassette, comparative active audio labs, the use of audio on CD-ROM or DVD, audiovisual support on cassette or digital media, and computerized labs. This was largely due to the need to introduce contexts and authentic language experiences into the classroom. Twenty-three years ago, I wrote my first article on the use of the Internet for sharing experiences among Language Centres and thirteen years ago, in my paper at the 2012 AICLU conference at the University of Calabria, I spoke about new technologies and the possibilities offered by online teaching. Many other contributions explored this emerging technological domain. Since then, Information and Communication Technologies (ICTs) have incrementally reshaped how we teach and learn languages. However, the advent of generative Artificial Intelligence (AI) is generally not felt as just another technological advancement but as a qualitative leap with the potential to fundamentally redefine the epistemological foundations, pedagogical practices, and institutional structures of language education. Is this just an evolution that, once more, introduces a new technology? Does AI redefine parameters and revitalize language teaching or—as suggested by different voices—a true revolution? This perspective sparks intriguing possibilities, but it is also associated with a sense of unease. Unlike previous technologies that augmented the teacher's role or enriched the learning environment, generative AI challenges conventional roles, disrupts existing curricula, and introduces ethical, cognitive, and institutional tensions that demand urgent reflection. In this article, we explore how this ongoing revolution compels us to rethink our methodologies and educational objectives within language centres, particularly in university settings. Drawing from examples, analogies, institutional initiatives, and critical literature, we aim to chart key features of an evolving educational narrative that could become part of our professional landscape ahead of its governing frameworks.

This paper is not meant to be a complete survey of AI's pedagogical potential. Instead, its main objective is to explore what language teachers and centres can do with AI—a topic we will delve into in the next sections. Moreover, the pedagogical potential of AI is also rapidly evolving, with its parameters likely to change significantly and very quickly.

Nevertheless, in outlining the topic, it is worth mentioning some of the main areas of research and emerging themes on the use of AI in language learning (Tian & Wang 2025; Wan Yee & Ju Seong 2024). The following non-exhaustive list is intended as a general framework for further exploration.

Key Areas of AI in Language Learning:

- *Studies on personalization and adaptive learning* show how AI platforms can analyze learner data in real time to tailor exercises, provide immediate feedback, and adjust content difficulty or scheduling to individual proficiency and pace (Peng & Spector 2019; Tumaini et al. 2021; Malik & Jangir 2025; Sangkala & Mardonovna 2024; Strielkowski 2025; Feng 2025).
- *Studies on automated assessment and real-time feedback* explore AI based continuous monitoring of language skills like writing, pronunciation, and comprehension, aiding learner autonomy and timely instructional adjustments (Lee & Lee 2024; Alharbi 2023; Feng 2025).
- Studies on how the integration of *immersion and multimodal learning* through augmented and virtual reality can enhance memorization and cultural engagement by activating multiple language skills simultaneously via text, audio, video, and interactivity (Parmaxi 2020; Namaziandost et al. 2024; Crompton 2024).
- Studies on *microlearning and flexibility* show how AI-powered apps deliver short, focused lessons that accommodate learners' limited time and encourage consistent study habits (Hug 2022; Buchem & Hamelmann 2010; Kohnke 2023; Zanca & Staggini 2025).
- Studies on *AI-based gamification and adaptive challenges* show how these tools maintain motivation through rewards and personalized difficulty levels aligned with individual performance (Yie & Sanmugam 2025).
- Studies on the growing emphasis on *transversal skills and AI literacy* encourage learners not only to acquire a language but also to critically understand AI tools' functions and limitations (Zawacki et al. 2019; Ng et al. 2021).
- Studies on *inclusivity, diversity, and global collaboration* highlight how AI systems can be designed to address special needs and cultural-lin-

guistic diversity while promoting equitable access through international partnerships (Navas-Bonilla et al. 2025).

Finally, other studies based on *specific instructional practices* stress some of the above-mentioned capabilities of AI in advanced areas of linguistic awareness and learning which we will discuss in more detail later in this paper. These include, for example:

- *Prompt-based writing activities* can encourage students to develop genre awareness by modifying AI-generated prompts to produce texts in different styles, fostering versatility in writing skills.
- *AI-mediated peer review*, where learners can critically assess AI-generated outputs and suggest improvements, enhancing their evaluative and metacognitive skills (Guo et al. 2024; Topping et al. 2025).
- AI-based exploration of *intercultural pragmatics* by simulating responses across different registers and helping students understand context-appropriate language use.
- *Translation critique exercises* based on the comparison of AI-generated translations with human versions, enabling learners to identify cultural nuances and errors, which deepens their intercultural competence.

Most research papers also include considerations about *ethical issues*, such as algorithmic bias, privacy, sustainability, and the necessity of maintaining human oversight to ensure pedagogical quality (Reich & Mehta 2020; Macinska & Vinkler 2024; Pava 2025). These issues include biased and inaccurate outputs, plagiarism, copyright infringement, unequal distribution, the power of AI tool owners, manipulation, and the loss of the human/social dimension. On the other hand, there seems to be a vast consensus on AI's potential not only to enrich language learning but also to promote critical thinking and active learner engagement (Macinska & Vinkler 2024; Moorhouse & Wong 2025).

Given that AI will be used in a variety of settings, I would like to return to our initial questions: *What can we do with AI?* and *How is our work going to change in the AI era?* I believe the significant impact AI is destined to have on our work, in terms of both identity and deontological implications, requires deep reflection. This leads us to question the motivations behind our work, the narrative we tell ourselves and others about it, and the future we envision. Fundamental questions in this narrative are:

- What is the story we tell ourselves about ourselves?
- How is this story going to change because of artificial intelligence?

- Are our students learning (from us) what they will need in the twenty-first century?

Questions of this type have likely touched the mind of anyone engaged in teaching, especially in language teaching. This is probably because generative artificial intelligence interfaces with us using language—a language that appears spontaneous, natural, and human, not merely a technological reproduction of human models. In our imagination, this represents something very different from the technological challenges we have faced in the past. This time, it's not about redefining or revitalizing teaching, but perhaps a true revolution.

2. A NEW NARRATIVE: MASLOW'S HAMMER

All widely used technologies have a dimension of *prescriptivity*. They tend to quickly shift from being useful tools to becoming indispensable, eventually limiting the possibility of considering other ways of seeing reality. We are all aware of how difficult our daily lives would be without smartphones. Similarly, artificial intelligence will likely become a new and powerful *linguistic calculator* for every need related to foreign language use and probably even for our native language. We might become AI addicts and not be able to conceive language learning without it. Abraham Maslow described a similar psychological process with a revealing expression, later often referred to as *The Law of the Hammer* or *The Law of the Instrument*:

I remember seeing an elaborate and complicated automatic washing machine for automobiles that did a beautiful job of washing them. But it could do only that, and everything else that got into its clutches was treated as if it were an automobile to be washed. I suppose it is tempting, if the only tool you have is a hammer, to treat everything as if it were a nail (Maslow 1966: 15)

The obvious risk with AI is that we use it for everything and are caught unprepared and become lost when linguistic problems do not correspond to the 'nails' that this new hammer can handle. It will be the educators' task to help learners understand that not all linguistic problems can be solved by artificial intelligence. Therefore, it is crucial in the new narrative of our work—which we are exploring—to be aware of how *this new linguistic calculator* might be perceived by the teachers, students and stakeholders involved.

To this end, the SAMR Model (Puentedura 2013) offers a useful framework, identifying four ways to integrate new technological *hammers* into teaching: Substitution, Augmentation, Modification, and Redefinition. Unlike

previous technology, in most cases, AI will be perceived—and this will be the first time it happens so effectively—as a tool that can substitute or augment our linguistic abilities or shortcomings and not just modify or redefine learning. We already know that AI can be used to interact in languages we do not know or to translate and write texts in linguistic varieties or at proficiency levels we do not possess. Currently, this can be done via smartphones, computers, or tablets, but in the future, it might happen through a chip implanted somewhere in our body. In these modes, the new linguistic calculator replaces the need to learn a language or improve one's linguistic skills. The new narrative could thus claim—and is already sometimes claiming—that learning or teaching a foreign language is no longer so important and can be substituted. Some advertisements for products already available online seem aligned with this narrative, offering AI-based apps that do not foresee human teacher involvement (e.g. Teacher AI¹, CallTeacher² and Talkpal³, advertised as “The Most Efficient Way to Learn a Language”). Another possible mode of the new narrative is to integrate AI into more traditional learning pathways. This perspective, which I find much more interesting in the triangular collaboration outlined later in this paper, sees AI as a buddy, a personal assistant available 24/7 to help improve our language learning journeys. In this view, we will use the new hammer, but we will decide which nails to work with. An interesting example is the Khanmigo⁴ project, an AI-powered teaching assistant, unfortunately not yet available in Italy. This new narrative impacts not only the users of the new hammer—that is, learners and teachers—but also the stakeholders involved. Employers, universities, ministries, companies, and institutions might be led to think that the best way to acquire a language is through tutorials and apps like those described earlier, rather than through traditional courses. Traditional learning, and perhaps even all academic learning, risk being perceived as obsolete and time-consuming.

With a perhaps bold but suggestive parallel, we can refer to what Sherry Turkle wrote about the spread of social media, which simulate real social interaction. She describes a process by which even our social life risks being perceived as an obsolete and time-consuming activity. The virtual dimension risks no longer being narrated as a form of support or integration – better than isolation- but as simply better or better than any other possible social life:

1 <https://yourteacher.ai/>;

2 <https://genai.works/applications/callteacher>

3 <https://talkpal.ai/>

4 <https://www.khanmigo.ai/>

In talking about sociable robots, I described an arc that went from seeing simulation as better than nothing to simply better, as offering companions that could meet one's exact emotional requirements. Something similar is happening online. (Sherry Turkle 2011: 160)

Here, in the domain of connectivity, we meet the narrative of better than nothing becoming simply better. You might have begun your online life in a spirit of compensation. If you were lonely and isolated, it seemed better than nothing. But online, you're slim, rich, and buffed up, and you feel you have more opportunities than in the real world. So, here, too, better than nothing can become better than something—or better than anything. (Sherry Turkle 2011: 12)

Similarly, the new hammer, the new linguistic calculator, can be perceived as better than any other way of learning and an alternative to traditional learning paths, which inevitably involves phases of imperfection and inadequacy. This perception stems from several undeniable factors. First, AI-powered language tools provide immediate responses, non-judgmental feedback, and constant availability, creating a learning environment that may feel less intimidating and more supportive than traditional face-to-face interactions. Learners can practice speaking, writing, or listening skills without fear of embarrassment or social pressure, which can significantly boost confidence and motivation. Furthermore, AI systems can tailor interactions to individual learner profiles, adapting difficulty, style, and content to suit personal preferences and needs. This high degree of personalization often surpasses what is feasible in conventional classroom settings, where one teacher must manage multiple students with diverse abilities and learning styles. The “safe space” created by AI interaction allows learners to experiment, make mistakes, and receive corrective feedback instantly, fostering a sense of progress and mastery. While these advantages are real and promising, it is crucial to maintain a critical perspective. The human dimension of language learning—including cultural nuances, emotional intelligence, physical contact and spontaneous social interaction—remains difficult to replicate fully with AI and is still the main motivator for language learning. Educators and learners alike must be aware that AI is a powerful tool, but not a wholesale substitute for human guidance, nuanced feedback, and the rich interpersonal experiences that shape communicative competence.

In conclusion, the perception of AI as “better than anything” and the marketing that promotes this idea reflect a transformative moment in language education. The challenge ahead lies in integrating AI's strengths with human pedagogical insight to modify, redefine and augment our teaching and learning processes and create balanced, effective, and ethical learning experiences. In this perspective, institutional support is fundamental.

3. ENVISIONING THE FUTURE OF LANGUAGE EDUCATION: LESSONS FROM THE POCKET CALCULATOR

The term *language calculator* used above is not random: it stems from reading an article by Urlaub and Dessein (2022) that can help us understand what impact AI will have by drawing an analogy with the introduction of the pocket electronic calculator—a much less complex technology but one that profoundly changed teaching perspectives. In their article, focusing not on AI but on Google Translate, they argue that the gradual and intentional integration of the pocket calculator into education coincided with a rethinking of educational objectives. This shift moved away from emphasizing basic arithmetic skills toward teaching students to solve problems through a combination of mathematical thinking and human-machine collaboration. This analogy is instructive: calculators did not eliminate arithmetic instruction but gradually redefined curricula, educational policies, and numeracy goals, enabling higher-level teaching objectives through an innovative machine-human *collaboration*. Although such a gradual transition may be difficult to replicate with AI—whose *disruption* of educational systems is expected to be rapid and widespread—the other elements highlighted by Urlaub and Dessein provide valuable guidance for shaping the new educational narrative. In particular, there is a critical need to rethink educational goals, supported strongly by institutions, allowing some basic skills to be deemphasized while promoting more complex learning objectives through a synergy of critical thinking and human-AI collaboration.

Most likely, as echoed by many experts, AI will enable the creation of more ambitious curricula and facilitate learners' linguistic awareness and knowledge by personalizing, optimizing, and accelerating learning paths and modalities. However, it is essential to remain mindful of the potentially pervasive nature of this new tool. Focusing on problem-solving through a combination of linguistic thinking and human-machine collaboration, with an orientation toward advanced and higher-level goals, represents a promising opportunity to enhance learning outcomes, learner agency, and metacognitive awareness.

3.1 INSTITUTIONAL RESPONSES TO AI IN EDUCATION: GLOBAL INITIATIVES AND EMERGING FRAMEWORKS

As mentioned in the above work by Urlaub and Dessein, institutional support is fundamental in helping with the change that awaits us and the creation of new narratives and is something we all should be investigating and solicit-

ing. Indeed, the accelerating integration of generative Artificial Intelligence (AI) into educational contexts has already prompted a range of institutional and supranational responses. These initiatives reflect not only the opportunities AI presents but also the urgent need to address its ethical, pedagogical, and societal implications. From universities to global organisations, emerging frameworks and pilot projects are beginning to define how education systems can adapt to AI in ways that uphold core educational values while embracing innovation. A prominent example comes from the Russell Group⁵, which has issued a set of principles on the use of generative AI tools in higher education, an initiative felt both as urgent and necessary also in Italian universities. The main headings of these principles highlight a clear institutional commitment to responsible and inclusive AI integration:

- Universities will support students and staff to become AI-literate.
- Staff should be equipped to support students to use generative AI tools effectively and appropriately in their learning experience.
- Universities will adapt teaching and assessment to incorporate the ethical use of generative AI and support equal access.
- Universities will ensure academic rigour and integrity is upheld.
- Universities will work collaboratively to share best practice as the technology and its application in education evolves.

This framework recognizes that policymakers need to rethink teaching and assessment methods while ensuring equitable access and maintaining academic integrity. The emphasis on sharing best practices reflects the evolving nature of AI and its applications in education. However, these principles must be translated into specific procedures, rules, and practices tailored to educational contexts, with university language centres being among those involved. At the European level, specific projects have begun to translate these frameworks into practical training. One notable initiative is AI4T (AI for Teachers)⁶, a Key Action 3 Erasmus+ project developed by France, Slovenia, Italy, Ireland, and Luxembourg “to contribute to training on AI in education for and by teachers and school leaders on a perimeter voluntarily restricted to mathematics, science, and modern English language in high school (pupils aged 15–16)”. The collaboration and exchange of information among teachers and Language Centres is never stressed enough. Another interesting European

5 <https://www.russellgroup.ac.uk/policy/policy-briefings/principles-use-generative-ai-tools-education>

6 <https://www.ai4t.eu>

tool in this respect is represented by the European Digital Education Hub⁷ which has been established as a collaborative platform to facilitate exchange across stakeholders. The Hub promotes innovation, research, and best practice sharing, contributing to a broader European strategy for digital transformation in education, with AI as a central element. At the global level the issue is largely discussed. The United Nations and UNESCO, for instance, are very active in this respect and have included AI and digital transformation within the broader framework of the 2030 Agenda for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4)⁸, which aims to “Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all”. The corresponding Thematic Action Tracks⁹ identified by the UN Education Summit reinforce the multifaceted nature of the challenge and explicitly include AI and digital learning in one of the tracks:

Action Track 1: Inclusive, equitable, safe and healthy schools

Action Track 2: Learning and skills for life, work, and sustainable development

Action Track 3: Teachers, teaching, and the teaching profession

Action Track 4: Digital learning and transformation

Action Track 5: Financing of education

The equal representation of other relevant issues, such as inclusivity and equality, sustainable development and lifelong learning, the support to teachers and education and education financing underlines the importance of a systemic approach, where other elements are equally or more important than AI itself for the future of education and education systems. The emphasis on financing education and supporting the teachers and the teaching profession is worth noting. Very sensibly, in Action track 3 below teachers are defined as essential for achieving learning outcomes, SDG 4 goals, and the transformation of education, but they need professional development opportunities and face a progressively reduced status, harder working conditions, and a lack of both autonomy and opportunities for leadership:

Action Track 3: Teachers, teaching, and the teaching profession

Teachers are essential for achieving learning outcomes, and for achieving SDG 4 and the transformation of education. But teachers and education personnel are

7 <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan/european-digital-education-hub>

8 <https://sdgs.un.org/goals/goal4>

9 <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/action-tracks>

confronted by four major challenges: teacher shortages; lack of professional development opportunities; low status and working conditions; and lack of capacity to develop teacher leadership, autonomy and innovation.

Accelerating progress toward SDG 4 and transforming education require that there is an adequate number of teachers to meet learners' needs, and all education personnel are trained, motivated, and supported. This can only be possible when education is adequately funded, and policies recognize and support the teaching profession, to improve their status and working conditions.¹⁰

Action Track 5 emphasises the importance of properly financing education around the world, an issue that requires no further comment and deserves to be shared and supported:

Action Track 5: Financing of education

While global education spending has grown overall, it has been thwarted by high population growth, the surmounting costs of managing education during the COVID-19 pandemic, and the diversion of aid to other emergencies, leaving a massive global education financial gap. In this context, the first step toward transformation is to urge funders to redirect resources back to education to close the funding gap. Following that, countries must have significantly increased and sustainable financing for achieving SDG 4 and that these resources must be equitably and effectively allocated and monitored. Addressing the gaps in education financing requires policy actions in three key areas: (1) mobilizing more resources, especially domestic, (2) increasing efficiency and equity of allocations and expenditures, and (3) improving education financing data. Finally, determining which areas needs to be financed, and how, will be informed by recommendations from each of the other four tracks.¹¹

Action Track 4 specifically addresses the importance of technologies, including AI for the future of education, while stressing the importance of using ICTs and AI to improve equality and inclusion in a world where a large number of learners cannot yet have access to internet at home:

Action Track 4: Digital learning and transformation

The COVID-19 crisis drove unprecedented innovations in remote learning through harnessing digital technologies. At the same time, digital divides excluded many from learning, with more than two-thirds of school-age learners (1.3 billion children) without internet access at home. These inequities in access

10 <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/action-tracks>

11 <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/action-tracks>

meant some groups, such as young women and girls, were left out of learning opportunities.

Digital transformation requires harnessing technology as part of larger systemic efforts to transform education, making it more inclusive, equitable, effective, relevant, and sustainable. Investments and action in digital learning should be guided by the three core principles outlined in the 2021 Rewired Global Declaration on Connectivity in Education:

- Centre the most marginalized;
- Free, high-quality digital education content;
- Pedagogical innovation and change.¹²

Obviously, if we envision a world in which teaching relies significantly on the integration of artificial intelligence tools, the fact that a large portion of the global population does not have access to the internet or adequate AI tools represents a major obstacle to the sustainability and inclusivity of any project.

Building on these global objectives and grounded in the conviction that Education is expected to face a global crisis in the coming years and requires urgent action by policy makers,¹³ UNESCO has taken a more specific and very interesting stance on AI in education by addressing it as different and distinct from other digital technologies. Introducing its activities in this area, UNESCO makes an interesting claim on the difference between AI and previous ICTs:

AI is distinct from other digital technologies due to its potential to profoundly reshape societies, economies and education systems. Unlike conventional information and communication technologies (ICTs), AI poses unique ethical and social challenges, such as issues of fairness, transparency, privacy and accountability. Additionally, AI's unique ability to mimic human behaviour directly impacts human agency. These challenges require dedicated competencies beyond the scope of traditional digital literacy¹⁴.

AI can reshape identities, societies, economies, education, and personal lives. It challenges our sense of agency, our ability to judge events and information, our privacy and ability to act socially and autonomously. This position while probably controversial, is largely shareable. AI is certainly different from previous ICTs, poses unique ethical and social challenges and requires

12 <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/action-tracks>

13 <https://unsdg.un.org/latest/stories/transforming-education-un-country-teams-leading-charge>

14 <https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-unescos-new-ai-competency-frameworks-students-and-teachers>

dedicated complex competencies and awareness. From this perspective, it is worthwhile to take some time to describe the UNESCO Competency Frameworks, which are specifically designed to address the challenges and risks posed by AI and are intended to guide teachers and learners. UNESCO has developed an AI Competency Framework for Students¹⁵ (AI CFS) and one for Teachers¹⁶ (AI CFT). Both frameworks are grounded in a humanistic and ethical approach aimed at promoting critical thinking, ethical considerations, and a responsible use of AI technologies. The frameworks are graded for levels of competence and kind of skill/content and resemble the highly successful Common European Framework of Reference for Language Learning (Council of Europe 2001, 2020).

Table 1. The AI competency framework high-level structure: aspects and progression levels

Aspects	Progression		
	Acquire	Deepen	Create
1. Human-centred mindset	Human agency	Human accountability	Social responsibility
2. Ethics of AI	Ethical principles	Safe and responsible use	Co-creating ethical rules
3. AI foundations and applications	Basic AI techniques and applications	Application skills	Creating with AI
4. AI pedagogy	AI-assisted teaching	AI-pedagogy integration	AI-enhanced pedagogical transformation
5. AI for professional development	AI enabling lifelong professional learning	AI to enhance organizational learning	AI to support professional transformation

Table 1. An example of the AI CFT description of levels of competence: higher level aspects of progression.

The AI CFT is far-reaching. It probably should be further detailed to address specific competences, and its advanced goals seem challenging to achieve. But it is “designed to nurture the students’ and teachers’ human-centred awareness of the social impacts of AI, as well as their capacity to adapt to and accommodate the evolving nature of AI in education.” (p.14) and represents a valuable indication of the general competences needed. Besides the effort to preserve the essential human dimension of education it stresses the importance of the already mentioned *human-machine collaboration* and the fact

15 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>

16 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>

that *AI should not be framed as a substitute for human educators* who cannot be considered as replaceable in the era of the new *hammer*.

To uphold social values and accountability in the AI era, it is also essential to recognize the indispensability of interaction and collaboration between teachers and learners as being at the core of education. AI tools should never be designed to replace the legitimate accountability of teachers in education. (p.18)

Again, this calls for something we outlined as an inevitable challenge of the current AI revolution: a reconsideration of the roles and skills required of educators and the involvement of policy-makers in the process:

Given the potential AI holds to transform teaching and learning, policy-makers should urgently review and iteratively (re)define teachers' roles and required competencies. Appropriate capacity-building programmes are needed to prepare teachers to work in increasingly AI-rich settings. (p.18)

Remarkably, UNESCO also frames the interaction between AI, teachers, and students as *a new triangular paradigm*, a suggestive idea embraced and used in several parts of this paper:

The interaction between teachers and students is arguably becoming triangular, as AI systems are increasingly mediating preparation, teaching, learning and assessment. (p.18)

AI will not simply support the teacher-student interaction and learning process: it will be a constantly present and indispensable third party in the game. This reconceptualization of the learning process further underlines the need for a reflective and critical approach to AI integration. Teachers, in this view, are not passive recipients of technology but active agents in shaping its educational use:

Teachers therefore need to be empowered to act as collaborative knowledge producers and as guides to citizenship in the era of AI.

Together, these initiatives reflect a growing recognition that AI must be addressed not as a purely technological shift, but as a complex pedagogical, ethical, and institutional transformation. The shared emphasis on human-centred design, teacher empowerment, and systemic inclusion underscores a vital principle: AI in education must not erode but rather reaffirm the human foundations of teaching and learning. I believe that this paradigm of collaborative and triangular interaction is an important component of the new narrative that

we can outline for the future of our professional lives, and that in this area both greater awareness on our part and the support of relevant institutions and organizations are fundamental. Rather than studying the wonders that AI can do for us, it is essential to try to outline our role in a world where AI will be a routine partner.

4. REFLECTIONS ON THE AI REVOLUTION: RESHAPING OUR TEACHING PRACTICE WITHIN THE NEW TRIANGULAR PARADIGM

4.1 FROM THEORETICAL CONSIDERATIONS TO PERSONAL CONFRONTATION

The questions posed in the introduction regarding transformation of our work in the AI era—the narrative we tell ourselves and the future we envision—have moved from theoretical considerations to an established and recognized urgent need to rethink our daily teaching practices. The revolution seems to be inevitable and looming and only if aware of this key element can we avoid being caught unprepared. The risk is that in the absence of supportive policies and procedures, adequate time, and an approach that starts from our needs and experiences, change will be imposed from above or by external factors and will not develop, as hoped, from collaboration between teachers, students, and reference institutions. A thorough reflection is therefore put forward as a key step toward addressing change. Personally, I see it as indispensable and inevitable in my professional path. Accordingly, in the next part, I will convey my thoughts and experiences in a relaxed, non-scholarly tone, providing examples of a possible new narrative intended to inspire thoughtful consideration among my readers.

4.2 REFRAMING MY PROFESSIONAL NARRATIVE: BUILDING ON ESTABLISHED PRACTICES

I teach, and research several topics, including Linguistics, Corpus Linguistics, Translation Studies, Academic Writing, and ICT for Language Learning and Assessment and I have come to believe that AI integration should be considered not as a threat to my teaching practice but as a fantastic opportunity to engage my students in new ways through AI interaction and linguistic tasks. What I find particularly compelling about this transformation is how it builds upon practices I have already established in my teaching. The triangular approach bears remarkable similarities to what my students already do with linguistic corpora and pre-AI online resources. My use of Data-Driven Learning

(DDL; Johns 1991) problem-solving activities to enhance foreign language learners' awareness and autonomy represents a form of human-machine interaction and collaboration that I have long monitored and guided.

This insight is deeply inspiring, and I hope others can resonate with it: I am not discarding established pedagogical principles but rather adapting and expanding them. Incorporating AI as a new tool for language exploration is a natural evolution of my current practice, not a radical break from it. AI can act as a collaborative partner within human-centred learning environments, while I continue to fulfil my role as educator and facilitator in a future where working alongside AI becomes the norm rather than the exception.

4.3 PRACTICAL APPLICATIONS IN MY TEACHING

In my current practice, I have begun integrating AI into writing and collaborative activities based on the evaluation of discourse in context. My students are invited to consider the potential of AI and to engage with AI tools in reading comprehension exercises, discourse analysis, and academic writing activities. I have explored ways to use AI to evaluate written and translated texts by means of revision and editing processes, while simultaneously developing critical thinking skills through the evaluation of AI responses using computational linguistics tools. I have found this approach particularly valuable in my translation classes, where I can guide students in using AI to investigate higher-level linguistic features of source texts. Students can interact with Chatbots such as ChatGPT¹⁷, Gemini¹⁸, Perplexity¹⁹, or Claude²⁰ to explore considerations related to specific audience targeting, thus examining how source text and target text requirements differ based on contextual factors. Through AI interaction, my students can observe and discuss in an interactive and effective way features such as modality, cultural issues, text type features, pragmatics, purpose, politeness, ambiguity, accuracy, fluency, hedging, idiomatic expressions, evaluative language, transitivity patterns, and gender issues—all crucial elements in developing sophisticated linguistic competence.

17 <https://openai.com/>

18 <https://gemini.google.com/>

19 <https://www.perplexity.ai/>

20 <https://claude.ai/>

4.3.1 THE LEARNER AS LANGUAGE EXPLORER: A PRACTICAL EXAMPLE

In my academic pre-translation and discourse analysis course activities, I already position my students as language explorers asking them to extract information from linguistic corpora. They can now use AI as a sophisticated and complementary analytical tool. For instance, I might guide them through queries such as:

Can you please outline hedging (or modality, or politeness and the like) features in the following academic text, create a list of hedging elements and suggest possible issues in translating them into Italian?

Other possible activities could involve the exploration of lexis, phraseology, collocations, discourse, and other linguistic features:

Please give me a list of 10 words or expressions at C1 level of English proficiency commonly used in academic writing to criticize previous theories or authors and give me a short example for each word.

Can you provide a glossary of Italian English terms of dentistry?

Can you add something related to dental pain?

Can you place “*accesso dentale*” in context presenting some concordances?

Can you also provide the ten most frequent collocates of “*accesso dentale*”?

Can you edit the following text considering the final version should be written by a B2 level learner of English?

The readers of this article are encouraged to test these questions and observe the results across different AI tools. As can be seen, the prompts range from simple questions to more complex one-to-one interactions with the machine. This type of interaction is assumed to develop both linguistic awareness and critical thinking skills, and the teacher can maintain the guide and facilitator role. As such, we can observe how students engage with AI responses, helping them evaluate the accuracy and completeness of AI-generated analyses. Through this process, they develop metalinguistic awareness while simultaneously learning to critically assess AI output—a crucial skill I believe will be essential in their future professional lives.

The above activities represent examples of the higher-level pedagogical objectives I have tried to achieve with my language discovery-based courses in the past few years. I suggest this kind of approach might be enhanced and prioritized in the AI era, moving more effectively beyond simple information transfer in the classroom towards student engagement in complex analytical and dialogical processes in the triangular paradigm. In this perspective, AI

assumes the role of a sophisticated analytical partner, but the critical evaluation, contextual understanding, and creative application remain distinctly human: a consideration that we should help students shape and develop. In the specific context of my courses, students are invited to use linguistic corpora to confirm or deny interpretative hypotheses and the outcomes from AI. I believe that a similar critical attitude and human based exploratory approach should be implemented in other areas of education as well.

5. CONCLUSIONS

The future lies in thoughtful, critical engagement with AI as a partner in language exploration and lifelong learning. I started and ended this paper from a personal perspective. Trying to outline the story I tell myself about myself as an educator is indeed changing, but this change can represent a significant growth based on existing experience rather than loss. I hope we can all become more sophisticated facilitators of learning, better equipped to prepare our students for an AI-integrated future while maintaining the human-centred focus that defines effective education. In this evolving narrative, we serve as architects of learning experiences that prepare students not merely for academic success but for meaningful participation in an increasingly complex technological landscape. We can do this in the context of our Language Centres: Language Centres have a long history of working with information and communication technologies and their activities are based on linguistic interaction, mediation, and language-based identity building. Since AI tools based on large language models operate mainly through language and communication, Language Centres can play an important role in helping learners use these new tools thoughtfully. By emphasizing the human and social nature of language, critical thinking, and an awareness of linguistic processes, language centres might support learners as they explore the potential and challenges of AI in education.

BIBLIOGRAPHY

Alharbi A. (2023) “AI in the foreign language classroom: A pedagogical overview of automated writing assistance tools”, *Education Research International*, 4253331. <https://doi.org/10.1155/2023/425333>

Buchem, I., & Hamelmann, H. (2010) “Microlearning: A strategy for ongoing professional development”, *eLearning Papers*, 21(7), pp. 1-15.

Crompton H. (2024) “AI and English language teaching: Affordances and challenges”, *British Journal of Educational Technology*, 55(3), pp. 1024-1041. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>.

Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.

Council of Europe (2020) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.

Feng L. (2025) “Investigating the effects of artificial intelligence-assisted language learning strategies on cognitive load and learning outcomes: A comparative study”, *Journal of Educational Computing Research*, 62(8) pp. 1741-1774. <https://doi.org/10.1177/07356331241268349>

Johns, T. (1991) “Should you be persuaded: Two examples of data-driven learning”, *English Language Research Journal*, 4, pp. 1–16.

Guo K., Zhang E., Li D. & Yu S. (2024) “Using AI-supported peer review to enhance feedback literacy: An investigation of students’ revision of feedback on peers’ essays”, *British Journal of Educational Technology*, 56(4), pp. 1612-1639. <https://doi.org/10.1111/bjet.13540>

Hug T. (2022) “Microlearning Formats in Crisis? Theses in the Field of Tension Between Corona-Induced Short-Term Solutions, Apodictic Rhetoric’s of no Alternatives and Perspectives Open to the Future”, in: Smyrnova-Trybulska, E., Kommers, P., Drlik, M., Skalka, J. (eds) *Microlearning*, Springer, Cham, pp. 125–139. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13359-6_8.

Lee H. & Lee, J. H. (2024) “The effects of AI-guided individualized language learning: A meta-analysis”, *Language Learning & Technology*, 28(2), pp. 134–162. <https://hdl.handle.net/10125/73575>, accessed on 17-07-2025.

Kohnke L. (2023) *Using technology to design ESL/EFL microlearning activities*, Singapore, Springer.

Macinska S. & Vinkler A. (2024) “The Role of AI in Language Learning: Research Evidence and Strategies for Success”, *Cambridge Papers in English Language Education* Cambridge University Press, https://www.cambridge.org/sites/default/files/media/documents/The_Role_of_AI_in_Language_Learning_Research_Evidence_and_Strategies.pdf, accessed on 14-07-2025.

Malik A. & Jangir P. (2025) *Teacher and student experiences with AI-powered personalized learning platforms in ESL classrooms*, [Unpublished manuscript], <https://zenodo.org/records/15571245>, accessed on 17-07-2025

Maslow A. H. (1966) *The psychology of science: A reconnaissance*, New York, Harper & Row.

Moorhouse B. & Wong K. (2025) *Generative Artificial Intelligence and Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Namaziandost E., Heydarnejad T. & Azizi Z. (2024) “The blue sky of AI-assisted language assessment: Autonomy, academic buoyancy, psychological well-being, and academic success are involved”, *Language Testing in Asia*, 14: 47. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00318-9>.

Navas-Bonilla C., Guerra-Arango J., Oviedo-Guado D. & Murillo-Noriega D. E. (2025) “Inclusive education through technology: a systematic review of types, tools and characteristics”, *Frontiers in Education*, (10). <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1527851>.

Ng D. T. K., Leung J. K. L., Chu K. W. S. & Qiao, M. S. (2021) “AI literacy: Definition, teaching, evaluation and ethical issues”, *Proceedings of the Association for Information Science and Technology*, 58(1), pp. 504-509. <https://doi.org/10.1002/pra2.487>.

Parmaxi A. (2020) “Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice”, *Interactive Learning Environments*, 28(6), pp. 757-773.

Pava J. N., (2025) *Mind the (Language) Gap: Mapping the Challenges of LLM Development in Low-Resource Language Contexts*, <https://hai.stanford.edu/policy/mind-the-language-gap-mapping-the-challenges-of-llm-development-in-low-resource-language-contexts>, accessed on 17-07-2025.

Peng H., Ma S. & Spector, J. M. (2019) “Personalized adaptive learning: An emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment”, *Smart Learning Environments*, 6(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0089-y>.

Puentedura R. R. (2013) *SAMR: Moving from enhancement to transformation*, [Web log post], <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.html>, accessed on 17-07-2025.

Reich, J., & Mehta, J. D. (2020) *Failure to disrupt: Why technology alone can't transform education*, Harvard, Harvard University Press.

Sangkala, I. & Mardonovna, N. S. (2024) “Artificial intelligence as a personalized tutor in language learning: a systematic review”, *Klasikal: Journal of Education, Language Teaching And Science*, 6(2), 565–576. <https://doi.org/10.52208/klasikal.v6i2.1193>.

Strielkowski, W. (2025) “AI-driven adaptive learning for sustainable educational transformation”, *Sustainable Development*, 33(2), 145-162. <https://doi.org/10.1002/sd.3221>.

Tian, Z. & Wang, C. (eds.) (2025) *Rethinking Language Education in the Age of Generative AI*, London, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781003426929>.

Topping K.J., Gehringer E., Khosravi, H. et al. (2025) “Enhancing peer assessment with artificial intelligence”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 22, 3. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00501-1>.

Tumaini K., Ilias P. & Dag Håkon O. (2021) “AI-enabled adaptive learning systems: A systematic mapping of the literature”, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Volume 2, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X21000114>, accessed on 17-07-2025.

Turkle S. (2011) *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, New York, Basic Books, Inc.

Urlaub P. & Dessein, E. (2022) “From Disrupted Classrooms to Human-Machine Collaboration? The Pocket Calculator, Google Translate, and the Future of Language Education”, *L2 Journal*, 14, pp. 45-59. <https://doi.org/10.5070/L214151790>.

Yie D.L. & Sanmugam, M. (2025) “AI and Gamification: Adding Fun to Learning”, In: Sanmugam, M., Khlaif, Z.N., Wan Yahaya, W.A.J., Abdullah, Z. (eds.) *A Practical Guide to Artificial Intelligence in Higher Education: Innovation and Applications, Advances in Science, Technology & Innovation*, Springer, Cham, pp. 21-28. https://doi.org/10.1007/978-3-031-56848-0_3.

Wan Yee W. L. & Ju Seong L. (2024) “A systematic review of conversational AI tools in ELT: Publication trends, tools, research methods, learning outcomes, and antecedents”, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, (7). <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291>.

Zanca C. & Staggini G. (2025) “Rethinking language teaching in Italian higher education: digital innovation and pedagogical readiness”, *EDULEARN25 Proceedings*, pp. 4889-4894. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2025.1239>.

Zawacki-Richter O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019) “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators?”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16:39, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>.

Parte II

Verifica linguistica e riconoscimento digitale delle competenze: il progetto LM e gli Open Badge al CLA-UniTO

ANNA BUSSI

Università degli Studi di Torino
anna.bussi@unito.it

ANTONIO CAPRI

Università degli Studi di Torino
antonio.capri@unito.it

ABSTRACT

This paper presents the language proficiency assessment project for admission to Master's degree programs (LM) at the University of Turin, developed by the University Language Centre (CLA-UniTO). Launched in 2022, the project is based on a multilingual and personalized testing architecture, supported by the Moodle platform and integrated with tools for remote monitoring and digital security. Through an approach focused on personalization, security, and scalability, CLA has implemented an innovative technological solution that could be replicated at a national level. In parallel, the paper explores the use of Open Badges as tools for the digital certification of language skills, with the aim of formally and transparently enhancing students' educational pathways by outlining the main milestones, the actors involved, and future prospects.

KEYWORDS

Language proficiency assessment, Moodle, Open Badge CLA-UniTO, SEB, digital credentials

1. INTRODUZIONE

La crescente internazionalizzazione dell'offerta formativa universitaria e la necessità di standardizzare la verifica delle competenze linguistiche in ingresso hanno spinto il Dipartimento di Lingue dell'Università di Torino a promuovere un sistema strutturato di valutazione linguistica. Il progetto *Test LM*, avviato nel 2022, si colloca all'interno di tale contesto, mirando a garantire equità, accessibilità e affidabilità nella valutazione delle competenze degli studenti delle Lauree Magistrali.

2. OBIETTIVI E REQUISITI DEL PROGETTO

Tra gli obiettivi principali del progetto si annoverano:

- la verifica sistematica delle competenze linguistiche in ingresso;
- la gestione centralizzata e informatizzata delle iscrizioni e dei risultati;
- l'emissione di feedback immediato e personalizzato;
- la creazione di test unici per ogni candidato;
- la scalabilità e rapidità della valutazione.

3. ASPETTI ORGANIZZATIVI E CRITICITÀ

L'implementazione del progetto ha dovuto affrontare numerose sfide, tra cui l'alto numero di iscritti, la presenza di studenti esterni a UniTO privi di credenziali istituzionali e la necessità di predisporre un elevato numero di sessioni (nove, articolate in tre fasce orarie ciascuna) da luglio a gennaio. A tali complessità si è risposto con la creazione di test unici per ogni candidato, mediante l'utilizzo della piattaforma Moodle e la realizzazione di una banca dati con oltre 300 item per lingua, organizzati per competenza linguistica.

4. STRUTTURA E CARATTERISTICHE DEI TEST

I test linguistici sono stati progettati per soddisfare criteri di accessibilità, interattività, affidabilità valutativa, rapidità di correzione, sicurezza e scalabilità. Gli item, suddivisi in categorie (lessico, comprensione del testo, morfologia, sintassi), vengono combinati casualmente per generare prove uniche. Le impostazioni dei test prevedono limiti di tempo, feedback immediato e descrizioni sintetiche, oltre all'uso di password per l'accesso. Dal 2024, il si-

stema di valutazione prevede un feedback espresso in centesimi, articolato in cinque fasce (da *insufficiente* a *ottimo*), rendendo la restituzione dei risultati più leggibile e orientata all'autovalutazione dello studente.

5. LA PIATTAFORMA MOODLE E L'ARCHITETTURA DEL TEST

Il CLA ha scelto la piattaforma Moodle per la gestione dei test linguistici. Questa scelta ha permesso di integrare:

- una banca dati di oltre 300 item suddivisi in 11 lingue;
- item suddivisi per competenze (lessico, sintassi, fonetica);
- impostazioni personalizzate per ciascun test: tentativi, durata, feedback, opzioni di revisione.

Grazie all'algoritmo di randomizzazione degli item, ogni candidato riceve un test unico, evitando così il rischio di replicabilità fraudolenta.

6. GESTIONE DELLE ISCRIZIONI E LOGISTICA OPERATIVA

La gestione delle iscrizioni è avvenuta tramite Google Moduli, con l'integrazione di componenti aggiuntivi (Form Limiter, Ranger, Confirmation Mail) e formule Excel avanzate. Gli studenti potevano scegliere:

- una o due lingue da testare;
- sede (*Campus* o *P.N.*);
- fascia oraria (tre al giorno più una online);
- modalità (in presenza o a distanza).

Il sistema ha garantito un'equa distribuzione nei nove slot temporali disponibili da luglio a gennaio.

7. SICUREZZA E INTEGRITÀ: L'USO DI SEB E VEYON

Per assicurare l'integrità del test, è stato adottato SEB (*Safe Exam Browser*), browser in modalità *kiosk* che blocca l'accesso ad altre applicazioni durante la prova. Il software Veyon consente invece il controllo remoto delle postazioni d'esame, garantendo il monitoraggio costante durante le sessioni.

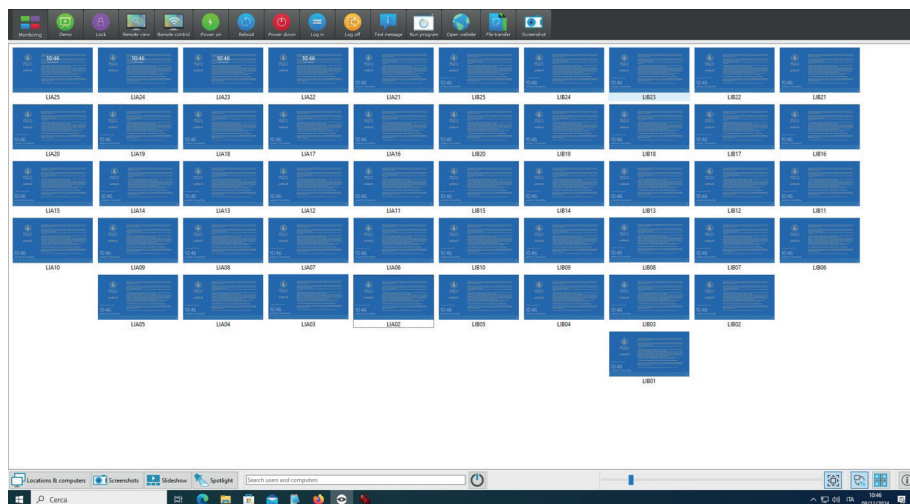


Tabella 1: interfaccia modalità Kiosk

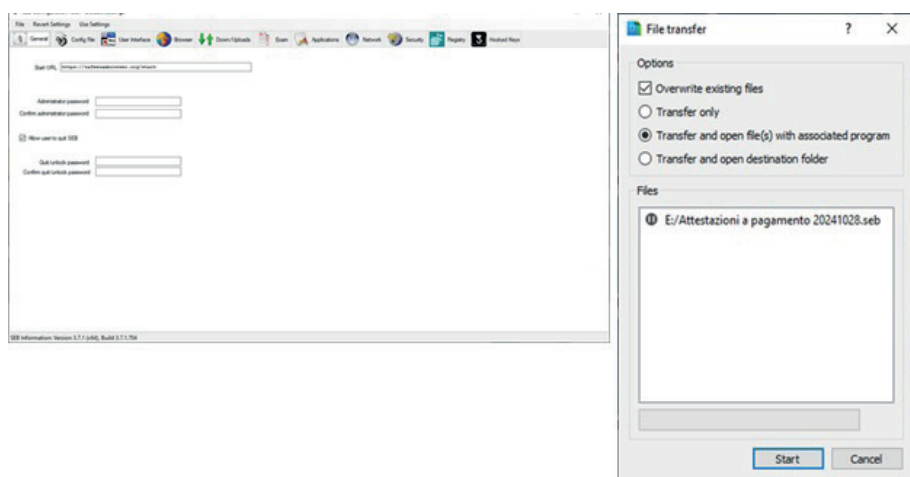


Tabella 2: interfacce SEB

8. INCLUSIVITÀ E GESTIONE UTENTI ESTERNI

Una criticità emersa è stata la partecipazione di studenti esterni a UniTO. Dopo una prima fase di gestione tramite credenziali temporanee, si è adottata la modalità *prospect*, tipica dei «futuri studenti». Tale soluzione ha permesso un accesso controllato ai servizi online e alle postazioni di lavoro universitarie.

Nel 2023 sono stati somministrati 1027 test; nel 2024, 870. Le lingue più testate risultano essere inglese, spagnolo, francese e tedesco. I risultati sono stati suddivisi in cinque fasce di merito (*ottimo, molto buono, buono, sufficiente, insufficiente*), espresse in centesimi.

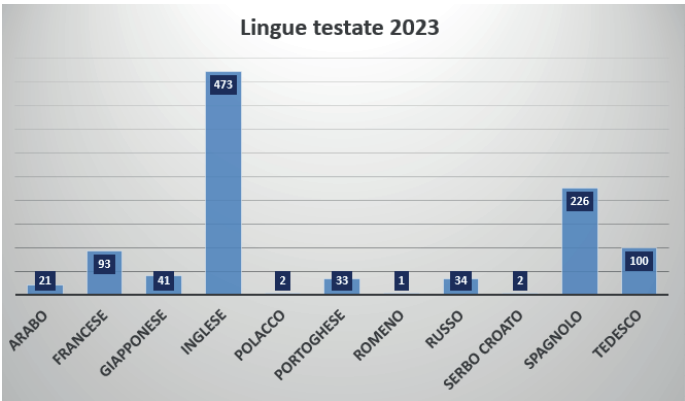


Tabella 3: Lingue testate

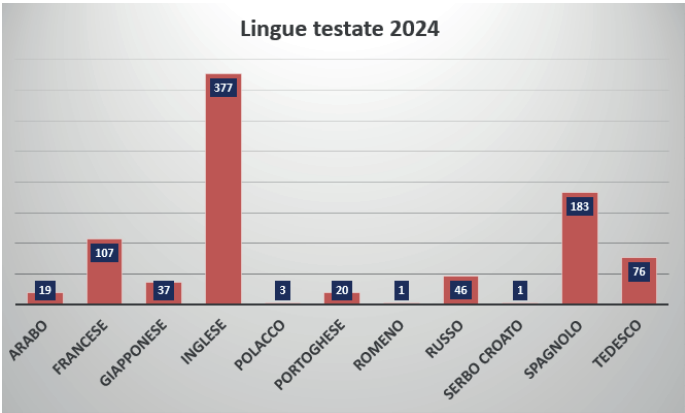


Tabella 4: Lingue testate in termini percentuali

10. DIGITAL CREDENTIALS E OPEN BADGE ALL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI TORINO

10.1 INTRODUZIONE

L'innovazione digitale nell'ambito dell'istruzione superiore ha condotto, negli ultimi anni, all'adozione di nuovi strumenti di riconoscimento delle competenze, tra cui le credenziali digitali e gli Open Badge (OB). All'Università degli Studi di Torino (UniTo), tale processo ha preso forma a partire dal 2016, attraverso una serie di progetti pilota e iniziative mirate, culminate nella creazione di un vero e proprio ecosistema di micro-credenziali digitali certificato su blockchain.

10.2 PRIME SPERIMENTAZIONI: 2016–2018

Nel 2016, la Direzione Sistemi Informativi, Portale, E-learning, in collaborazione con CINECA, ha avviato il progetto «Referenti in formazione all'Università di Torino», con l'obiettivo di esplorare l'uso degli OB per la certificazione delle competenze acquisite dai referenti del portale UniTo. Successivamente, nel 2018, è stato lanciato il progetto IRIDI (*Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione*), che ha integrato progressivamente strumenti di certificazione digitale.

10.3 IL PROGETTO OPEN BADGE@CLAUNITO (2019–OGGI)

Avviato nel 2019 dal Centro Linguistico di Ateneo (CLA), il progetto *Open Badge@CLAUnito* ha avuto l'obiettivo di certificare le competenze linguistiche in ambito accademico e specialistico. I destinatari sono studenti, dottorandi, docenti, personale tecnico-amministrativo e utenti esterni. Ad oggi, sono stati emessi 36 badge diversi, con oltre 1000 assegnazioni.

10.4 UN ECOSISTEMA DIGITALE: UNITO DIGITAL CREDENTIALS

UniTo ha lanciato il progetto *UniTo Digital Credentials*, basato sulla piattaforma Bestr.it. Questo ecosistema consente l'emissione sia di attestazioni di competenze (tramite OB) sia di titoli accademici (lauree, dottorati) certificati attraverso Blockcerts con notarizzazione su blockchain. Tale approccio garantisce immutabilità, verificabilità e portabilità, nel rispetto dei principi di trasparenza amministrativa.

10.5 LE TIPOLOGIE DI OPEN BADGE

L'offerta del CLA comprende badge nelle seguenti categorie:

- *Academic Writing and Presentation Skills* (B2/C1);
- *EMI - English Medium Instruction* (B2/C1);
- *English for Research Technicians* (A2/C2);
- *English for Administrative Purposes* (A2/C1);
- *Spoken English for Student Services, Librarians, ICT, Internationalisation*;
- *Italian L2: Italiano B1/MPT, Italian for International Students, Italiano AI UNITA*;
- ESP specialistici: *Scientific Communication for Agricultural Sector, English for Social Services*.

10.6 FOCUS SU EMI-TOEPAS@CLA-UNITo

Tra le iniziative più rilevanti vi è il badge *EMI-TOEPAS@CLA-UniTo*, sviluppato con il Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere. Il badge certifica la partecipazione a un corso finalizzato all'insegnamento in inglese secondo la metodologia EMI (*English Medium Instruction*), con validazione finale del test TOEPAS rilasciato dall'Università di Copenhagen.



Tabella 5: Visual di Open Badge

11. CONCLUSIONI

Il progetto del CLA-UniTO rappresenta un modello virtuoso di sinergia tra valutazione linguistica, gestione tecnologica e valorizzazione digitale delle competenze. L'integrazione di Moodle con strumenti di monitoraggio e sicurezza ha permesso l'implementazione di test personalizzati e affidabili. L'esperienza di UniTo con le digital credentials contribuisce alla costruzione di un sistema universitario aperto, interconnesso e incentrato sul *lifelong learning*.

SITOGRAFIA

Bestr (2019) “EMI English Medium Instruction B2 / Bestr Open Badge”, <https://bestr.it/badge/show/1244>, consultato il 29/05/2025.

Bestr (2019) “Open Badge@CLAUNITO / The Project”, <https://bestr.it/project/show/115>, consultato il 29/05/2025.

Bestr (2023) “EMI-TOEPAS@claUniTO / Bestr Open Badge”, <https://bestr.it/badge/show/3579>, consultato il 29/05/2025

Safe Exam Browser Team (2023) “Safe Exam Browser”, https://safeexambrowser.org/news_en.html, consultato il 29/05/2025.

Università degli Studi di Torino (2024) “Formazione EMI (English Medium Instruction) per i docenti Unito”, CLA – Centro Linguistico di Ateneo [online], <https://www.cla.unito.it/it/didattica-e-servizi/lateneo/formazione-del-personale/formazione-emi-english-medium-instruction-i>, consultato il 29/05/2025.

Università degli Studi di Torino (2024) “Iscrizione alle Lauree magistrali del Dipartimento di Lingue: verifica della personale preparazione”, CLA – Centro Linguistico di Ateneo [online], <https://www.cla.unito.it/it/didattica-e-servizi/lateneo/iscrizione-alle-lauree-magistrali-del-dipartimento-di-lingue-verifica>, consultato il 29/05/2025.

Università degli Studi di Torino (2024) “EMI@ClaUnito C1 / Bestr Open Badge”, <https://bestr.it/badge/show/4194>, consultato il 29/05/2025.

Università degli Studi di Torino (2025) “Domanda e requisiti di ammissione TOLC”,
https://www.lingue.unito.it/do/home.pl/View?doc=/iscrivarsi/requisiti_di_ammissione.html, consultato il 29/05/2025.

Veyon Project (2023) “Veyon” [software open source], <https://veyon.io/it/>, consultato il 29/05/2025.

Organizzazione corsi e rilascio open badge nell'ambito del programma internazionale intensivo blended (BIP) Erasmus+: “Intercomprehension between Germanic/Romance languages”, accordo tra Università europee

LAURA TUCCIARELLI

Università degli Studi di Firenze
laura.tucciarelli@unifi.it

GIANNA VALLESI

Università degli Studi di Firenze
gianna.vallesi@unifi.it

ABSTRACT

The CLA UniFi has been organizing Intercomprehension courses since the 2020/2021 academic year as a new language learning methodology that allows you to quickly learn to understand multiple foreign languages of the same linguistic family and thus promote an ancestral way of communication in which two people can communicate by speaking their own language. The CLA offers a Course in Intercomprehension between Romance languages and a Course in Intercomprehension between Germanic languages. From 2023 in June the courses are offered as part of the Erasmus + international blended intensive program (BIP): “Intercomprehension between Germanic / Romance languages”, a multilateral agreement with European Universities; these are intensive summer courses, lasting 30 hours, of which 27 in person + 3 hours online before the start. The intervention traces the process of preparing the necessary documentation, the relationships with the International Mobility Office of UniFi and with the partner Universities (10 in 2024), the organization of cultural activities during the stay, up to the issuing of open badges.

Intercomprensione, multilinguismo, BIP, open-badge, Erasmus⁺

1. INTRODUZIONE

Il CLA organizza corsi di Intercomprensione a partire dall'a.a. 2020/2021 per promuovere una nuova metodologia di apprendimento delle lingue che consente di imparare a capire velocemente più lingue straniere della stessa famiglia linguistica in modo da poter comunicare con persone di idiomi diversi parlando ognuno la propria lingua.

Questi corsi hanno ispirato il progetto Well-beIntercomprehension promosso nel 2022 su iniziativa del Dott. Hugues Sheeren, Collaboratore ed Esperto Linguistico di madrelingua francese afferente al Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Firenze, e realizzato grazie ad un finanziamento riconosciuto dal consorzio EUniwell.

L'Università europea per il benessere (EUniWell) è un'alleanza di Atenei europei finanziata dalla Commissione europea nell'ambito dei programmi Erasmus+ e Horizon 2020 con la missione di migliorare il benessere dei cittadini attraverso le attività di ricerca e formazione e l'impegno istituzionale. Attualmente il consorzio riunisce 11 università con un approccio che abbraccia diversi settori e discipline e punta ad avere un impatto su didattica, ricerca e rapporto tra università e territorio. Oltre all'Università di Firenze, comprende le Università di Birmingham (Inghilterra), Colonia (Germania), Costanza (Germania), Inalco (Francia), Linnaeus (Svezia), Murcia (Spagna), Nantes (Francia), Santiago di Compostela (Spagna), Semmelweis (Ungheria) e Taras Shevchenko National University of Kyiv (Ucraina).

1.1 PROGETTO WELL-BEINTERCOMPREHENSION E LABEL EUROPEO DELLE LINGUE

Il progetto Well-beIntercomprehension ha ottenuto nell'anno 2022 il riconoscimento del "Label Europeo delle Lingue", una sorta di "marchio di qualità" concesso dalla Commissione europea per i progetti Erasmus+ che si sono particolarmente distinti nei risultati dell'insegnamento delle lingue straniere. Si tratta di un riconoscimento che punta a incoraggiare nuove iniziative nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue, premiare nuove tecniche per la didattica, diffondere la consapevolezza dell'esistenza delle lingue e promuovere le buone pratiche. In Italia, l'attribuzione del Label viene

gestita dalle Agenzie nazionali Erasmus+ Indire e Inapp. Il progetto Well-beIntercomprehension è risultato tra i 12 progetti vincitori, posizionandosi al quarto posto su 38 progetti presentati, con un punteggio di 9.1/10 nella sezione «Scuola, Università, Educazione degli adulti».



Figura 1: Riconoscimento Label europeo delle lingue – anno 2022

Alla realizzazione del progetto hanno collaborato una quindicina di persone fra cui membri del personale del CLA (CEL e non); l'obiettivo è stato quello di sviluppare l'intercomprensione fra lingue romanze, fra lingue germaniche, ma anche fra lingue non affini, con l'intento di promuovere il multilinguismo e la diversità culturale, un valore fondamentale per il Centro Linguistico dell'Università di Firenze.

1.2 PERCORSI ATTIVATI

Nell'ambito del progetto sono stati attivati due percorsi: Corso di Intercomprensione fra lingue romanze comprendente le lingue francese, italiano, portoghese, spagnolo, catalano e rumeno e Corso di Intercomprensione fra lingue germaniche che riguarda le lingue inglese, tedesco, danese, norvegese, olandese e svedese, entrambi con l'obiettivo di raggiungere un livello A2+/B1 nella comprensione delle 6 lingue dello stesso ceppo linguistico.

Nel 2021 è stato proposto un primo Corso pilota gratuito di Intercomprensione tra lingue romanze in modalità DAD in primavera e successivamente un Corso di Intercomprensione tra lingue romanze in presenza in autunno.

Nel 2022 sono stati attivati 2 corsi di Intercomprensione tra lingue romanze, uno in primavera ed uno in autunno, entrambi in modalità DAD, ed un primo Corso di Intercomprensione tra lingue germaniche in modalità DAD in autunno.

Organizzazione corsi e rilascio open badge nell'ambito del programma internazionale intensivo blended (BIP) Erasmus+: "Intercomprehension between Germanic/Romance languages", accordo tra Università europee.

A partire dall'estate 2023 i due percorsi sono stati organizzati come Corso BIP (Blended Intensive Programme) Erasmus+ che si è svolto dal 26/06/2023 al 01/07/2023, in presenza, con la partecipazione di 8 Università europee e 25 partecipanti; in autunno sono stati svolti un Corso di Intercomprensione tra lingue romanze in presenza e un Corso di Intercomprensione tra lingue germaniche in DAD.

Nel 2024 è stato riproposto il Corso BIP di Intercomprensione, suddiviso nei due percorsi tra lingue romanze e tra lingue germaniche, che si è tenuto dal 13/06/2024 al 21/06/2024, in presenza, con la partecipazione di 10 Università europee e 29 partecipanti; in autunno è stato attivato il Corso di Intercomprensione tra lingue romanze in modalità DAD.

Complessivamente nel periodo compreso tra il 2021 e il 2024 sono stati organizzati 12 corsi: 8 di Intercomprensione tra lingue romanze, di cui 2 BIP, e 4 di Intercomprensione tra lingue germaniche, di cui 2 BIP.

2.1 OPEN BADGE

A partire dall'a.a. 2022/2023 il CLA rilascia gli Open Badge a coloro che frequentano regolarmente i corsi di Intercomprensione superando la prova di fine corso.

In sintesi, un Open Badge è un certificato digitale che attesta competenze acquisite e può essere utilizzato per integrare il proprio curriculum nonché per un eventuale riconoscimento di crediti liberi. Si tratta di uno standard tecnologico aperto, definito inizialmente dalla Mozilla Foundation (OBI - Open Badges Infrastructure) e portato avanti da una folta community internazionale. Lo standard Open Badge è diffuso in tutto il mondo nelle più diverse organizzazioni. Gli Open Badge si presentano come immagini, leggibili da qualsiasi computer, ma le immagini contengono anche metadati riguardanti la

competenza che il badge rappresenta e la persona a cui il badge è stato assegnato. Ogni Badge è unico e, se letto da un sistema che supporta lo standard OBI, racconta la storia di chi lo detiene: nome e cognome, la data in cui è stato rilasciato, la competenza che rappresenta, in che modo questa competenza viene acquisita e verificata, chi l'ha verificata, eventualmente che validità temporale ha la competenza, il tutto verificabile in tempo.

Gli Open Badge sono stati il primo standard adottato da Bestr/Cineca per rappresentare le competenze.

Il CLA rilascia un Open Badge per ciascun percorso di intercomprensione:



Figura 2: Open badge rilasciati dall'Università degli Studi di Firenze per i corsi di Intercomprensione

2.1.1 LE PRIME MICROCREDENZIALI IN UNIFI E EUNIWEEL: UN PILOT

Gli Open Badge rilasciati per i percorsi di intercomprensione hanno costituito un progetto pilot per l'Università di Firenze, essendo stati i primi a cui è stato associato il riconoscimento di microcredenziali nell'ambito del consorzio EUniwell.

In dettaglio le caratteristiche di tali Open Badge sono:

Competenze:

- analizzare le strutture morfosintattiche di lingue affini
- analizzare i significanti di lingue affini alla scoperta dei significati
- comprendere testi di livello B1 in lingue romanze/germaniche non studiate in contesti formali

- utilizzare strategie linguistiche, cognitive e comunicative per la produzione nella propria lingua materna di messaggi comprensibili da locutori di lingue romanze/germaniche differenti
- utilizzare nozioni di linguistica romanza/germanica comparata

Competenze trasversali:

- utilizzare metodi e tecniche per favorire la comunicazione, con particolare riferimento alla comunicazione non-verbale e alla gestualità
- comprendere culture diverse e gestire l'interazione interculturale (lavoro di gruppo, negoziazione in gruppi multilingui)
- lavorare in un team multilingue

Criteri:

- frequenza di almeno il 70% delle lezioni
- svolgimento delle attività previste
- superamento della prova finale

Prerequisiti per corso di Intercomprensione fra lingue romanze:

- buona conoscenza di almeno due lingue romanze (es. essere di madrelingua italiana e avere studiato un po' lo spagnolo, non è assolutamente necessario conoscere altre lingue)
- alcune nozioni di latino può essere un vantaggio, ma non è indispensabile
- lingue veicolari principali d'insegnamento: italiano e francese

Prerequisiti per corso di Intercomprensione fra lingue germaniche:

- buona conoscenza di almeno una lingua germanica fra cui l'inglese.
- conoscere una seconda lingua germanica può essere un vantaggio, ma non è indispensabile
- lingue veicolari principali d'insegnamento: inglese e (secondo le conoscenze dei discenti) tedesco

3. BLENDED INTENSIVE PROGRAMMES (BIP)

I Blended Intensive Programmes (BIP) sono programmi intensivi misti (presenza/online) previsti nell'ambito dell'Azione Chiave 1 del programma Erasmus⁺ 2021/2027 e sviluppati da gruppi di Istituti di istruzione superiore con un approccio pedagogico innovativo.

La formula innovativa dei programmi intensivi misti è pensata per lo sviluppo di curricula transnazionali e transdisciplinari, di metodi di insegnamento e di apprendimento innovativi, compresa la collaborazione online.

I BIP sono caratterizzati dallo svolgimento di un breve periodo di attività in presenza combinata con attività di apprendimento e cooperazione da svolgere a distanza in modalità virtuale, a cui possono partecipare gruppi congiunti di studenti, personale docente e staff amministrativo provenienti da almeno 3 Istituti di Istruzione Superiore titolari di ECHE (Erasmus Chartes for Higher Education) di 3 diversi Paesi partecipanti al Programma Erasmus⁺.

La componente virtuale è obbligatoria e ha come primo obiettivo generale quello di far lavorare i discenti, in maniera collettiva e simultanea, a compiti specifici integrati nel programma che incidono sui risultati complessivi dell'apprendimento e che si avvalgono dell'uso di tecnologie digitali, consentendo agli Istituti coinvolti di migliorare le capacità di attuazione di metodi di insegnamento e apprendimento innovativi. Il secondo obiettivo generale è quello di raggiungere un numero più ampio di discenti di ogni provenienza, indirizzo e ciclo di studi, coinvolgendo dunque anche studenti provenienti da aree disciplinari con limitate opportunità di mobilità.

Obiettivi della componente virtuale obbligatoria sono: lavoro collettivo e simultaneo fra i discenti, compiti specifici integrati nel programma e uso delle tecnologie digitali.

Un programma intensivo misto (BIP) può nascere da un programma esistente che viene rinnovato nelle modalità di erogazione o può essere del tutto nuovo, focalizzato su tematiche specifiche e con un valore aggiunto rispetto ai corsi o alle attività di formazione esistenti presso l'Ateneo.

3.1 ORGANIZZAZIONE

Per essere finanziato il BIP deve soddisfare i seguenti requisiti:

- coinvolgere almeno 3 Atenei di 3 diversi paesi europei
- coinvolgere un numero minimo di 15 o 20 destinatari (varia il finanziamento ricevuto) delle attività formative provenienti dalle istituzioni che fanno parte del partenariato. I partecipanti possono essere studenti iscritti a Corsi di studio finalizzati al conseguimento di un titolo universitario o di un'altra qualifica di primo, secondo o terzo livello, personale accademico e amministrativo impiegato presso un Istituto di Istruzione Superiore
- prevedere una mobilità fisica di minimo 5 e massimo 30 giorni (escluso il viaggio)

- prevedere una componente virtuale obbligatoria: prima o dopo la mobilità fisica. Non ha un limite di ore ma può essere organizzata secondo le esigenze e i CFU/ECTS previsti
- devono essere assegnati almeno 3 crediti CFU/ETS

La scelta delle Università *partner*, che hanno avuto il ruolo di effettuare la selezione degli studenti, per il BIP del CLA di Firenze è stata la seguente:

- prioritariamente all'interno di EUniwell
- estensione delle adesioni ad altre università europee: paesi latini o germanici affinché i partecipanti portassero in classe la loro lingua madre
- docenti stranieri/e venuti/e in mobilità sia per usufruire del corso sia per insegnare in lingua durante le lezioni
- studenti UniFi

3.2 PARTNER

Partner EUniWell:

- Universität Köln e Universität Konstanz (Germania)
- Universidade de Murcia (Spagna)
- Nantes Université e INALCO, Paris (Francia)
- Linnéuniversitetet, Växjö (Svezia)

Altri Partner:

- Université Libre de Bruxelles (Belgio)
- Universidade de Aveiro (Portogallo)
- Universitatea Babeş-Bolyai (Romania)
- Université Lumière Lyon 2 (Francia)

4. ATTIVITÀ DEL PERSONALE TECNICO-AMMINISTRATIVO NEI CORSI BIP

Molte sono le attività che coinvolgono il personale tecnico-amministrativo nell'organizzazione dei corsi BIP. Si elencano le più significative, dalla fase di elaborazione del Progetto a quella finale dell'effettiva organizzazione delle attività di accoglienza e del rilascio dei certificati ai partecipanti:

- Collaborare con i CEL all'elaborazione della Scheda Descrittiva del Progetto per partecipare al Bando ERASMUS+ PROGRAMME KA131 – BLENDED INTENSIVE PROGRAMMES – BIP

- Tenere i contatti con i referenti delle Università *Partner* per concordare il numero di studenti in mobilità, gestire le iscrizioni e predisporre il *Learning Agreement* che deve essere firmato dal partecipante, dall'Università *Partner* e dall'Università di accoglienza prima dell'inizio del corso
- Pubblicizzare i corsi sui siti web del CLA e Unifi/EUniWell
- Raccogliere le informazioni dai partecipanti riguardo la propria lingua madre e le altre lingue conosciute (con il corrispondente livello secondo il QCER) e raccoglierle in un file condiviso con gli insegnanti per la formazione dei gruppi
- Organizzare le attività di corredo al corso offerte durante la permanenza a Firenze: visite guidate a musei e fuori città, buffet di benvenuto all'arrivo e di saluto alla ripartenza, coffee break di metà mattinata, consegna gadget all'inizio del soggiorno
- Curare la gestione dei costi, affidare gli incarichi ai conferenzieri esterni ed effettuare la rendicontazione contabile: finanziamento di 6.000 euro nel 2023, 8.000 euro nel 2024
- Predisporre i registri e i fogli firma
- Tenere i contatti con i colleghi dell'Ufficio Mobilità Internazionale di Ateneo per il rilascio dei *Transcript of Records e degli Statement of study period*
- Avviare la procedura per il rilascio degli *Open Badge (BESTR/CINECA)* agli aventi diritto

5. DOCENTI DI INTERCOMPRENSIONE E ACCOMPAGNATORI USCITE DIDATTICHE

Ai due percorsi del corso di Intercomprensione hanno partecipato come docenti alcuni Collaboratori Esperti Linguistici in servizio a tempo indeterminato al CLA di Firenze e inoltre sono stati conferiti degli incarichi attingendo ai fondi dello stesso CLA di Firenze e ai fondi BIP per assicurare l'intervento di persone di altre lingue.

I CEL in servizio al CLA che hanno svolto la loro attività sono stati:

- Dott. Hugues Sheeren lingue francese e italiana
- Dott.ssa Monica Molina Aragones lingue catalana, italiana e spagnola
- Dott.ssa Petra Brunnhuber lingua tedesca
- Dott.ssa Jessica Ann Thonn lingua inglese

Grazie all'utilizzo dei fondi del CLA di Firenze sono stati coinvolti:

- Dott. Fabio Cavallini Bispo de Araujo lingua portoghese
- Dott. Kristian Bjornsen lingua norvegese
- Dott. Johannes Albertus Schut lingua olandese

Attingendo ai fondi BIP sono potuti intervenire:

- Dott.ssa Anette Sashia Scalvini lingua danese in Mobilità Erasmus⁺
- Dott.ssa Anna Lundström (Linnéuniversitetet, Växjö) lingua svedese
- Dott. Alexandru Mardale (INALCO, Paris) lingua rumena

Sempre attingendo ai fondi BIP è stato possibile organizzare un servizio di accompagnamento e di visite guidate avvalendoci della collaborazioni di:

- Dott.ssa Silvia Coll Bayo 2 visite guidate lingue catalana, italiana e spagnola
- Dott.ssa Valérie Niemeyer visita guidata di Firenze + accompagnamento gita San Gimignano lingua italiana e tedesca

6. PROGRAMMA DEI CORSI

Intercomprensione tra lingue romanze					CALENDARIO LEZIONI 13-21 giugno 2024				
	LUNES 3	VENERDI 7	JEUDI 13	SEXTA-FEIRA 14	LUNEDI 17	DIMARTS 18	MIERCURI 19	QUINTA-FEIRA 20	VIERNES 21
mattina	11.30-13 lezione a distanza	11.30-13 lliçó online	9.45 Iscrizione 10-13 lezione	10-13 lección	10-13 lição	9.30-12.30 lezione	10-13 leçtia	10-13 lliçó	10-13 lezione e test finale
pranzo			Buffet accoglienza			Pranzo a sacco			Buffet finale
pomeriggio			14.30-16.30 <u>lectia</u>	Tour della città di Firenze (DE/EN o ES/IT)	14-16 leçon	Gita a San Gimignano Degustazione di vino (DE-IT-EN)	14-16 lição	Caccia al tesoro (CA/ES) o visita museo del Duomo (DA/EN)	
Totale ore 30	1.30	1.30	5	3	5	3	5	3	3

Figura 3: Programma attività percorso lingue romanze

Intercomprehension between germanic languages						CLASS SCHEDULE 13-21 giugno 2024			
	DINSDAG 28/05	TORSdag 4/06	DONDERDAG 13	FREDAG 14	MAANDAG 17	TIRSDAG 18	MITTWOCH 19	THURSDAY 20	FEEDAG 21
morgen			9.45 enrolment 10-13 class	10-13 les	10-13 lektion	9.30-12.30 leksjon	10-13 les	10-13 lektion	10-13 lesson and final test
middageten			Welcome buffet			Panino/ sandwich			Closing buffet
namiddag	15-16.30 online lesson	15-16.30 online lesson	14.30-16.30 class	Guided city tour (ES/IT o EN/DE)	14-16 lektion	Guided tour in San Gimignano Wine tasting (DE-IT-EN)	14-16 les	Chasse au trésor (CA/ES)/ Bezoek aan de kathedraal (DA/EN)	
Totale ore 30	1.30	1.30	5	3	5	3	5	3	3

Figura 4: Programma attività percorso lingue germaniche

7. PARTECIPANTI

Corso di Intercomprensione tra lingue romanze:

denominazione università/ tipologia partner	paese	numero partecipanti	lingua madre partecipanti	altre lingue partecipanti
Universidade de Murcia/EUniWell	Spagna	3	spagnolo	francese (2), italiano (2), catalano (1)
Universidade de Aveiro/BIP	Portogallo	1	portoghese	inglese, francese, spagnolo
Nantes Université/EUniWell	Francia	3	francese	inglese (3), italiano (3), spagnolo (3)
Universitatea Babeş-Bolyai di Cluj-Napoca/BIP	Romania	2	romeno	italiano (1), spagnolo (1)
Université Libre de Bruxelles/BIP	Belgio	4	francese (3) ucraino (1)	italiano (4), inglese (2), francese (1), olandese (1), tedesco (1)
Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO)/EUniWell	Francia	2	francese	spagnolo (2)

Figura 5: Provenienza partecipanti percorso lingue romanze

Corso di Intercomprensione tra lingue germaniche:

denominazione università/ tipologia partner	paese	numero partecipanti	lingua madre partecipanti	altre lingue partecipanti
Nantes Université/EUniWell	Francia	2	francese	inglese (2), danese (1), olandese (1), spagnolo (1), svedese (1)
Linnéuniversitetet, Växjö/EUniWell	Svezia	2	svedese	inglese (2)
Universität zu Köln/EUniWell	Germania	3	tedesco	inglese(3)
Universität Konstanz/EUniWell	Germania	1	arabo, tedesco	francese, inglese, spagnolo
Université Libre de Bruxelles/BIP	Belgio	1	francese, olandese	inglese, italiano
Université Lumière Lyon 2/BIP	Francia	4	francese (2), bulgaro (1), greco (1), tedesco (1), spagnolo (1)	inglese (4), tedesco (3), francese (2)

Figura 6: Provenienza partecipanti percorso lingue romanze

8. GALLERIA FOTOGRAFICA



Figura 7: Lezione in aula



Figura 8: Foto di gruppo

SITOGRAFIA

<https://www.cla.unifi.it/vp-422-intercomprensione.html>, consultato il 19/05/2025

<https://www.unifi.it/it/ateneo/nel-mondo/iniziative-e-reti-internazionali/european-university-well-being-euniwell>, consultato il 19/05/2025

<https://www.unifi.it/it/news/al-progetto-well-beintercomprension-riconoscimento-della-commissione-europea>, consultato il 19/05/2025

<https://www.unifi.it/it/ateneo/nel-mondo/erasmus-e-mobilita-internazionale/blended-intensive-programmes-bip>, consultato il 19/05/2025

<https://www.erasmusplus.it/news/adulti/label-lingue-2022-ecco-i-12-vincitori-selezionati-dalle-agenzie-nazionali-erasmus-indire-e-inapp/>, consultato il 19/05/2025

<https://best.it/about>, consultato il 19/05/2025

Finito di stampare nel mese di novembre 2025
presso EUT Edizioni Università di Trieste