

INTERAZIONI TELEMATICHE E DIDATTICA DELLA L2 NEI DOCUMENTI EUROPEI: PRIMA E DOPO IL *DIGCOMPEDU* (2017) E IL *CEFR COMPANION VOLUME* (2020)

Pierangela Diadori¹

A partire dalla fine del XX secolo, la rapida diffusione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), favorita da una sempre più estesa possibilità di accesso alla rete, ha modificato la vita pubblica e privata di ognuno di noi, facendo emergere al contempo la necessità di sviluppare competenze digitali avanzate, in grado di consentire una cittadinanza partecipativa e consapevole. Questo percorso ha avuto una repentina accelerata in occasione della pandemia da Covid-19 nel biennio 2020-21, tanto da interessare ogni settore della vita pubblica e privata. Tale necessità appare particolarmente rilevante per coloro che operano in contesto educativo, con la necessità di adottare un atteggiamento riflessivo (Schön, 1983) non solo sulle proprie competenze digitali, ma anche sulla valenza pedagogica dell'uso delle tecnologie digitali nella didattica in presenza o a distanza².

In questo contributo ripercorreremo le tappe di questa evoluzione, a partire dai riferimenti rintracciabili nei documenti europei dedicati alla formazione dei docenti di lingue straniere, con l'obiettivo di fornire delle linee guida per le varie fasi di sviluppo delle conoscenze e delle competenze digitali di queste figure cruciali dell'Europa plurilingue (e non solo).

1. LE COMPETENZE DIGITALI DEL DOCENTE NEI DOCUMENTI EUROPEI PRE-*DIGCOMPEDU*

Immediatamente dopo la pubblicazione a stampa della prima edizione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (CEFR 2001) che tanta risonanza ebbe in Europa e nel mondo anche grazie alle sue innumerevoli traduzioni dall'inglese (trad. it. QCER 2002), negli anni successivi si sono susseguiti vari documenti programmatici che ad esso facevano riferimento ma da angolazioni diverse. Qui commenteremo brevemente quelli che riguardavano la formazione dei docenti di lingue e che al loro interno contenevano dei riferimenti alle TIC, in quanto preparatori del documento europeo a queste dedicato,

¹ Università per Stranieri Siena.

² Per approfondimenti sulla formazione dei docenti di L2 rimandiamo, in ambito italiano, a Dolci, Celentin (2000); Mezzadri (2003); Diadori, Semplici (2009); Betti, Garelli (2010); Diadori (2010); Di Sabato *et al.* (2018); Diadori (2022). In particolare sulla rilevanza delle tecnologie ricordiamo, fra gli altri, Hampel, Stickler (2005); Balboni, Margiotta (2008); Compton (2009); Jafrancesco (2010); Villarini (2010); Caon, Serragiotto (2012); Fratter, Jafrancesco (2014); Troncarelli, La Grassa (2016); Chapelle, Shannon (2017); Cappellini (2018); McLaughing Incalcaterra, Villarini (2018); Pederzoli (2018); Viale (2018); Karsenti *et al.* (2020); Karoulli Constantinou (2020); Peppoloni (2021); De Martino (2021); Troncarelli (2022). Nello specifico, le "competenze digitali" dei docenti di lingue, oltre ad essere oggetto di riflessione nei documenti europei di cui ci occupiamo in questo capitolo, sono argomento di studio di innumerevoli saggi teorici, fra cui: Ferrari (2012), Falloon (2020); Talmo *et al.* (2020); Biletska *et al.* (2021); Ranieri (2022).

il *DigCompEdu*, che apparirà solo nel 2017: ci riferiamo al *Profile*, all'*EPOSTL* e alla *EPG*, che saranno descritti nei prossimi paragrafi.

1.1. *Profile* (Grenfel, Kelly 2004)

Da una indagine realizzata per appurare le competenze linguistiche e la formazione progressiva dei docenti di L2 in Europa³, è emersa, come prevedibile, una situazione estremamente eterogenea, secondo i Paesi presi in esame. In base a questa indagine, nel 2004 è stato pubblicato il *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue. Un Quadro di Riferimento* (Kelly, Grenfell, 2004, trad. it. in Diadori, 2010). Si tratta di una sorta di elenco (o “sillabo”) di contenuti imprescindibili, non tanto in termini di saperi, quanto piuttosto di “aree tematiche collegate a ciò che il docente deve saper fare”, allo scopo di fornire un quadro teorico di riferimento finalizzato ad armonizzare la formazione delle future generazioni di docenti in Europa, in modo da permettere loro di realizzare nella maniera più adeguata quanto suggerito dal *CEFR*.

Il *Profilo* individua quattro aree cruciali (*Struttura, Sapere e comprendere, Strategie e abilità, Valori*), articolate in 40 punti fondamentali, che possono aiutare un ente (università, scuola privata, azienda o altro) a organizzare i contenuti della propria offerta formativa per i futuri docenti di L2 e al tempo stesso possono orientare il futuro docente nella scelta del percorso più adeguato ai propri bisogni. All'interno del volume troviamo questi punti dedicati alla dimensione digitale: 17 e 18 (nella sezione *Sapere e comprendere*) in cui si illustra l'importanza della formazione nel campo delle TIC per l'uso didattico in classe e per l'uso personale, finalizzato alla progettazione, all'organizzazione e alla scoperta di risorse⁴; 30 (della sezione *Strategie e abilità*) e 39 (della sezione *Valori*) in cui si parla dell'importanza del lavoro di squadra fra docenti e della creazione di una rete di contatti all'interno e all'esterno del contesto scolastico, richiamando indirettamente l'utilità delle TIC a questo scopo. Riportiamo di seguito una sintesi di questi tre obiettivi che – secondo gli autori – ogni formando dovrebbe cercare in un corso preparatorio per docenti di L2:

1) **Imparare a usare le TIC in classe (punto 17)**

I docenti in formazione devono imparare come *integrare* le TIC nel proprio insegnamento usandole come *supporto e risorsa*, non come fine in sé, al fine di incoraggiare l'*autonomia* degli apprendenti, per svolgere compiti e progetti anche fuori dal contesto classe e quindi come parte integrante dell'apprendimento continuo. Devono rendersi conto anche dei limiti delle TIC e del fatto che il loro uso va subordinato agli *obiettivi di apprendimento e ai risultati previsti*. *La riflessione continua sulle TIC deve focalizzarsi sul loro valore pedagogico* più che sulle *competenze tecniche*, e va collegata strettamente con lo sviluppo delle competenze comunicative degli apprendenti.

La formazione consisterà in una combinazione di *abilità tecniche* e di loro *applicazioni pratiche*, inserite in *scenari di insegnamento in classe*, utilizzando un approccio basato sull'apprendimento per compiti e progettando un uso didattico delle TIC non marginale rispetto alla lezione tradizionale, bensì *integrale*, allo scopo di *ottimizzare i risultati* di apprendimento e rafforzare *l'interesse e la motivazione* degli apprendenti.

³ Ci riferiamo al Progetto Delphi realizzato da Michael Kelly e Michael Grenfell, dell'Università di Southampton (preliminare a Kelly, Grenfell, 2004).

⁴ A questo obiettivo di crescita personale si collega un riferimento alle TIC del punto 27 della sezione “Strategie e abilità” dedicato alla necessità di mantenere e migliorare costantemente le competenze linguistiche nella L2, quando si parla di «identificare e utilizzare le risorse in rete nella lingua straniera».

2) Imparare a usare le TIC per uso personale (punto 18)

I docenti in formazione devono imparare come usare le TIC per la progettazione, l'organizzazione e la scoperta delle risorse utili per il *proprio lavoro di insegnanti*. In particolare per:

- *organizzare* il carico di lavoro;
- *creare e archiviare* il piano delle lezioni;
- *tracciare i progressi* in un quadro di riferimento di pratica riflessiva;
- *comunicare e scambiare idee* con i colleghi.

Devono imparare come usare al meglio la possibilità di accedere ad una enorme quantità di testi e di dati, gestendo le agende *online*, la posta elettronica, i motori di ricerca, le risorse e le banche dati disponibili in rete.

Durante la formazione saranno incoraggiati a usare diversi programmi del computer a questi scopi, a usare i forum on-line per lo scambio di idee con i colleghi a livello nazionale e internazionale, a *tener traccia dei progressi propri e dei propri studenti* e a *divulgare i risultati* della valutazione e della ricerca, oltre a *tenersi aggiornati* sugli sviluppi della formazione dei docenti e sull'apprendimento linguistico a livello europeo e internazionale.

3) Imparare a usare le TIC per sviluppare i rapporti con gli enti formatori nei diversi Paesi (punto 30)

I docenti in formazione devono rendersi conto del *valore dei contatti personali* nella creazione delle reti di rapporti e si danno da fare per mantenere i legami che hanno creato con le istituzioni in cui hanno precedentemente lavorato o studiato. Devono essere consapevoli:

- delle iniziative a livello europeo che esistono per creare contatti e reti di rapporti con istituzioni in altri Paesi;
- delle reti di rapporti, che possono assumere varie forme: scambi scritti, virtuali o faccia a faccia fra apprendenti; scambi di materiali, risorse e metodologie fra docenti;
- dell'importanza di mantenere i legami con gli enti formatori utilizzandoli come risorse preziose per reperire materiali didattici e per ricevere continuamente consigli e sostegno.

Durante la formazione si faranno esperienze per realizzare reti di contatti *online* fra le istituzioni impegnate nella formazione dei docenti, le scuole e gli enti che forniscono la formazione in servizio, mediante seminari per i docenti in servizio nei diversi Paesi europei, usando internet e la posta elettronica per trovare scuole e istituzioni che possano stabilire contatti con il proprio Paese.

4) Imparare a usare le TIC per fare rete (punto 39)

Il *lavoro in squadra*, la collaborazione e le *reti di contatti* – anche *online* – sono argomenti importanti da sviluppare durante la formazione dei docenti. Durante il periodo passato a lavorare, studiare o insegnare all'estero, i docenti in formazione si rendono conto che stanno costruendo e mantenendo i contatti con scuole e altre istituzioni con cui sono entrati in rapporti.

Durante la formazione i docenti in formazione lavoreranno a stretto contatto con il proprio *mentor* per sviluppare abilità pratiche per lavorare in squadra insieme ad altri docenti in formazione e a insegnanti qualificati, per svolgere pratiche di osservazione e revisione fra pari, per costruire e mantenere una rete di contatti con scuole e altre istituzioni, conosciute durante il periodo che hanno trascorso a lavorare, studiare o insegnare all'estero o nel proprio Paese.

1.2. EPOSTL/PEFIL (Newby et al., 2007)

Come l'apprendente di L2 è spinto ad autovalutarsi costantemente nel proprio percorso di acquisizione che durerà tutta la vita (per es. costruendo via via il proprio portfolio linguistico o scegliendo di sottoporsi agli esami di certificazione più adeguati alle sue competenze linguistiche), così dovrebbe fare anche il docente di L2, imparando ad individuare i punti di forza e di debolezza delle proprie performance didattiche. Il *Portfolio Europeo per la Formazione degli Insegnanti di Lingue (PEFIL)* (Newby et al., 2007, trad. it. in Diadori, 2010: 209-256) rappresenta uno degli strumenti che possono aiutare il docente di L2 in formazione iniziale a sviluppare questa capacità. Si tratta infatti di un documento pensato per coloro che stanno iniziando a insegnare la L2, ai quali non intende fornire ulteriori nozioni, mirando piuttosto a incoraggiarli a riflettere sulle competenze da raggiungere e sulle conoscenze sottostanti che alimentano queste competenze. Attraverso una struttura molto semplice e chiara e grazie a una batteria di descrittori facilmente comprensibili anche a un neofita, il *PEFIL* aiuta il docente di L2 ad autovalutarsi e monitorare i propri progressi, promuovendo anche la discussione con i colleghi, con i formatori e con i *mentor*.

Il *PEFIL* contiene tre sezioni fondamentali, corrispondenti a quelle analoghe che nel *Portfolio Europeo delle Lingue (PEL)* si riferiscono all'autovalutazione dell'apprendimento della L2. La prima sezione dal titolo *Riflessioni personali* vuole aiutare il docente in formazione a riflettere su questioni generali relative all'apprendimento/insegnamento, richiamando alla memoria le proprie esperienze anche come apprendente di una L2; la seconda sezione (la più corposa) si intitola *Autovalutazione* e consiste in una serie di descrittori su ciò che il soggetto "sa fare"; infine il *Dossier* spinge il soggetto a rendere trasparenti i risultati raggiunti nell'autovalutazione, fornendo le prove dei propri progressi e raccogliendo gli esempi dei lavori più significativi svolti nel campo dell'insegnamento (titoli *post lauream*, relazioni di tirocinio, progetti svolti con gli studenti ecc.).

Nella sezione *Autovalutazione* il *PEFIL* individua sette categorie generali (*Contesto, Metodologia, Risorse, Progettazione, Realizzazione, Apprendimento autonomo, Valutazione*) per aiutare il docente in formazione ad autovalutarsi durante i suoi primi interventi in classe. Ogni categoria si articola in una serie di descrittori di competenze (193 in tutto), che descrivono in termini di "saper fare" una serie di azioni e decisioni che il docente deve compiere durante lo svolgimento dell'attività a contatto con gli allievi. Risulta implicita dal *PEFIL* la necessità per i docenti di L2 di informarsi e aggiornarsi continuamente sui materiali didattici via via pubblicati, sulle tecnologie educative che possono avere ricadute positive sull'apprendimento, sulle aree in cui è più utile una integrazione e quelle invece in cui l'offerta editoriale è ampia e diversificata.

In particolare i riferimenti alle tecnologie si trovano nella sezione *Risorse*, di cui riportiamo sotto i descrittori (Figura 1). I punti 8-11 spingono infatti il docente in formazione a riflettere sulla propria capacità di *usare le TIC in base alle loro potenzialità didattiche*. Si invita a riflettere sulla propria capacità di selezionare materiali, programmi e attività (8), di adattarli ai bisogni degli apprendenti (9), di aiutare gli studenti stessi ad usare le TIC (9) e di guardare ai "programmi di apprendimento TIC" con *spirito critico* (10). Rispetto al *Profile* che nel 2004 guardava alle tecnologie ad ampio raggio, come mezzi per potenziare la didattica della L2 ma anche per la crescita personale del docente e per la condivisione di materiali e esperienze con i colleghi, il *PEFIL*, redatto solo pochi anni dopo, testimonia dunque la crescita dei materiali e delle applicazioni già disponibili in internet e si concentra sull'importanza per i docenti di imparare a *valutarli, sceglierli, adattarli*.

Figura 1. *Descrittori di competenze nella sezione "Risorse" del PEFIL (Diadori, 2010: 226)*

Sono capace di:	
1. identificare e valutare una gamma di libri di testo o materiali adatti all'età, agli interessi e al livello di competenze linguistiche degli apprendenti	[_____]
2. selezionare dai libri di testo i testi e le attività linguistiche più adatte ai miei apprendenti	[_____]
3. individuare e selezionare i materiali di ascolto e lettura adatti ai bisogni dei miei apprendenti, a partire da una serie di fonti (letteratura, mass media, internet)	[_____]
4. utilizzare idee e materiali tratti dai manuali per i docenti e dai libri di risorse	[_____]
5. progettare materiali e attività didattiche adatte ai miei apprendenti	[_____]
6. raccomandare dizionari e altri testi di riferimento adatti ai miei apprendenti	[_____]
7. guidare gli apprendenti a produrre materiali per sé e per altri apprendenti	[_____]
8. selezionare in ambito TIC (tecnologia dell'informazione e della comunicazione) materiali, programmi e attività adatte ai miei apprendenti	[_____]
9. progettare materiali e attività TIC (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione) adatti ai miei apprendenti	[_____]
10. guidare gli apprendenti all'uso di internet per recuperare informazioni	[_____]
11. usare e valutare criticamente i programmi di apprendimento TIC (cioè legati alla tecnologia dell'informazione e della comunicazione)	[_____]

1.3. EPG (EAQUALS, 2013)

Nel 2013, dopo alcuni anni di elaborazione, viene pubblicato (non a stampa come i precedenti documenti, bensì in un sito dedicato *online*) un progetto di ricerca realizzato da

un partenariato di enti specialisti nella formazione dei docenti di lingue (North, 2012)⁵. Si tratta di una griglia di descrittori di competenze (*European Profiling Grid*) articolata su tre fasi di sviluppo e basata su una gamma di descrittori, secondo il principio dei *can-do-statements* inaugurato con il QCER già nella sua prima versione *online* del 1996. Qui le tre fasi di sviluppo sono le seguenti:

- a) docenti in formazione che non hanno ancora ottenuto una qualifica ma che in certi casi lavorano già come docenti;
- b) docenti che hanno appena ottenuto una qualifica ma sono ancora relativamente inesperti o completamente senza esperienza;
- c) docenti che hanno affrontato un'ulteriore formazione e possono assumere speciali incarichi di responsabilità, come per esempio l'assistenza e la direzione di altri insegnanti.

Ciascuna è ulteriormente divisa, secondo uno schema ad albero, in due fasi (1.1., 1.2., 2.1., 2.2., 3.1., 3.2.), in modo da individuare, sull'asse orizzontale della griglia, sei livelli di competenza didattica (paragonabili a quelli del QCER per le competenze linguistiche) e, sull'asse verticale, quattro aree cruciali per i docenti: *Formazione e qualifiche*, *Competenze fondamentali*, *Competenze generali*, *Professionalità*.

Fra le *Competenze generali* si indicano, oltre alla competenza interculturale e alla consapevolezza linguistica, anche le *competenze informatiche*, che rivestono un ruolo importante per l'autoformazione dei docenti, per la preparazione dei materiali didattici, per l'apprendimento con il supporto delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, per il reperimento in rete di materiali multimediali (scritti, audio e video) da didattizzare o da consigliare agli allievi come rinforzo e approfondimento (Figura. 2).

Come si può vedere, con la *EPG* si fa davvero un salto di qualità: non più solo indicazioni generiche, bensì veri e propri riferimenti a quelle che sono ormai delle strumentazioni alla portata di tutti (siti web, documenti di lavoro in formato *word*, *software* Windows e Mac, LIM, DVD, cellulari, *tablet*, piattaforme tipo *Moodle*, *social networks* ecc.). Tenendo conto anche del fatto che i nativi digitali stanno sempre più popolando i banchi di scuola, risulta evidente la necessità per i docenti di stare al passo con le loro abilità digitali, quotidianamente esercitate soprattutto nelle attività del tempo libero. La scuola non può restare estranea a questo rapido cambiamento della società e in particolare la didattica della lingua straniera può avvalersene in senso positivo, sempre che i docenti siano capaci di guidarne il passo, senza esserne passivamente travolti o restandone estranei. La *EPG* non si limita a fornire delle linee guida ma entra nel merito delle competenze, secondo un *percorso graduale di sviluppo*: dalle competenze basilari, che consistono nel sapere accedere ai documenti digitali e scaricarli (1.1) e organizzarli per il proprio insegnamento (1.2), a quelle intermedie che consistono nel gestire i materiali multimediali durante le proprie lezioni (2.1.) insegnando anche agli studenti ad utilizzarli (2.2.), fino alle competenze più avanzate che consistono nel creare materiali digitali *ad hoc* per la classe e mostrare ai colleghi come usarli (3.1.), nonché progettare moduli di apprendimento usando piattaforme digitali tipo *Moodle*. Si parla, nei descrittori relativi alle fasi più avanzate di sviluppo, della capacità del docente di creare materiali digitali propri (mediante programmi autore) e di creare percorsi di apprendimento *blended*, cioè di una combinazione fra apprendimento in presenza e a distanza: sembra dunque delinearsi già la figura del docente esperto in ambito digitale, capace di individuare le potenzialità delle

⁵ Il Centro *DITALS* dell'Università per Stranieri di Siena è stato il partner per l'italiano, insieme all'Istituto Cervantes per lo spagnolo, al *Goethe Institut* per il tedesco, al *CIEP* per il francese e vari altri partner europei. La griglia è disponibile per l'autovalutazione online: <http://www.epg-project.eu/>.

TIC e piegarle ai bisogni della classe e ai propri obiettivi di insegnamento, ma anche di condividere queste competenze con i colleghi meno esperti. Questo principio di condivisione fra pari e di generatività sociale⁶ resterà una costante anche nei documenti programmatici successivi che riguardano il settore educativo e della formazione, indicando la strada verso un ampliamento delle conoscenze e delle competenze non solo dall'alto ma anche fra pari.

Figura 2. *Descrittori di competenze informatiche nella sezione “Competenze generali” della EPG (2013). La traduzione è nostra*

	Fase di sviluppo 1		Fase di sviluppo 2		Fase di sviluppo 3	
	1.1	1.2	2.1	2.2	3.1	3.2
Competenze informatiche	Sa scrivere un documento di lavoro in formato Word o formati simili, seguendo convenzioni standard	Sa creare lezioni con materiali scaricabili da internet: testi, immagini, grafici, ecc.	Sa usare i software per gestire immagini, DVD e file audio	Sa organizzare e controllare il lavoro degli apprendenti <i>online</i>	Sa insegnare agli studenti come selezionare e usare esercizi <i>online</i> adatti ai loro bisogni individuali	Sa insegnare agli studenti come usare qualsiasi attrezzatura tecnica disponibile in classe (compresa la LIM), i loro cellulari, tablet ecc. , in maniera utile per l'apprendimento linguistico
	Sa cercare in rete potenziali materiali didattici	Sa organizzare i materiali in cartelle ordinate secondo un criterio logico	Sa usare qualsiasi software standard (Windows o Mac), compresi i software media player	Sa usare i software per gestire immagini, DVD e file audio	Sa editare e adattare file audio e video	Sa mostrare ai colleghi come sfruttare il potenziale didattico delle attrezzature tecniche disponibili e delle risorse in rete
	Sa scaricare risorse dai siti		Sa consigliare a studenti e colleghi adeguati materiali <i>online</i>		Sa mostrare ai colleghi come usare nuovi software e hardware	Sa progettare moduli di apprendimento blended usando piattaforme tipo <i>Moodle</i>
			Sa usare i proiettori per realizzare lezioni che utilizzano internet, DVD ecc.		Sa coordinare i project work con media digitali (usando per esempio una telecamera, internet, i social networks ecc.)	

⁶ Sul concetto di “generatività sociale”, collegato a quello di “innovazione sociale”, rimandiamo a Lampugnani e Cappelletti (2016).

2. DIGCOMPEDU (REDECKER, 2017)

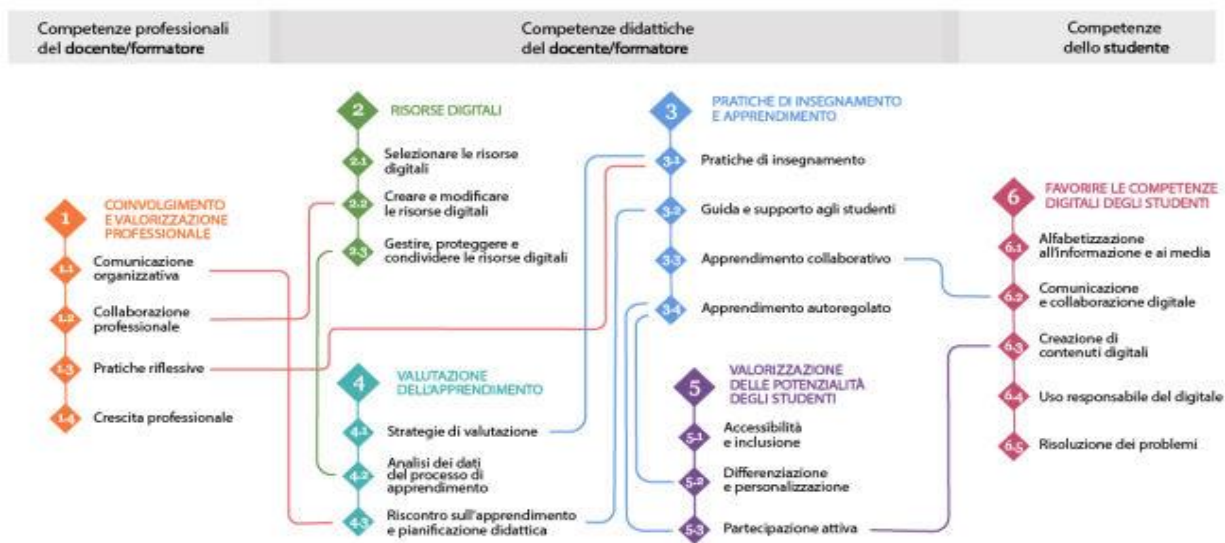
Molto prima che si verificasse la pandemia da Covid-19 che avrebbe fatto emergere il ruolo cruciale delle TIC in ogni settore della vita sociale e in particolare in quello educativo, viene pubblicato il documento europeo *DigCompEdu* (Redecker, 2017), acronimo per *Digital Competence Framework for Educators*, elaborato su incarico della Commissione Europea per definire le competenze digitali dei docenti di qualsiasi disciplina⁷. A partire da sei aree, ognuna articolata in diverse competenze, il volume affronta alcune delle più rilevanti questioni legate all'uso di risorse e tecnologie digitali in contesto educativo:

- Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale (*Professional Engagement*);
- Area 2: Risorse digitali (*Digital Resources*);
- Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento (*Teaching and Learning*);
- Area 4: Valutazione dell'apprendimento (*Assessment*);
- Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti (*Empowering Learners*);
- Area 6: Sviluppo delle competenze digitali degli studenti (*Facilitating Learners' Digital Competence*).

Ognuna di queste aree si articola in una serie di sotto-aree (Figura 3) che vanno a toccare in maniera dettagliata le conoscenze e le competenze digitali dei docenti ad esse correlate:

- l'area 1 riguarda l'uso delle TIC – da ora in poi definite “tecnologie digitali” (TD) – per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale;
- l'area 2 riguarda l'individuazione, la condivisione e la creazione di risorse digitali;
- l'area 3 riguarda l'uso delle TD nei processi di insegnamento/apprendimento;
- l'area 4 riguarda l'uso di strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione;
- l'area 5 riguarda l'uso delle TD per l'inclusione, la personalizzazione e il coinvolgimento attivo degli studenti;
- l'area 6 riguarda la guida ad un uso creativo e responsabile delle TD da parte degli studenti in campo educativo.

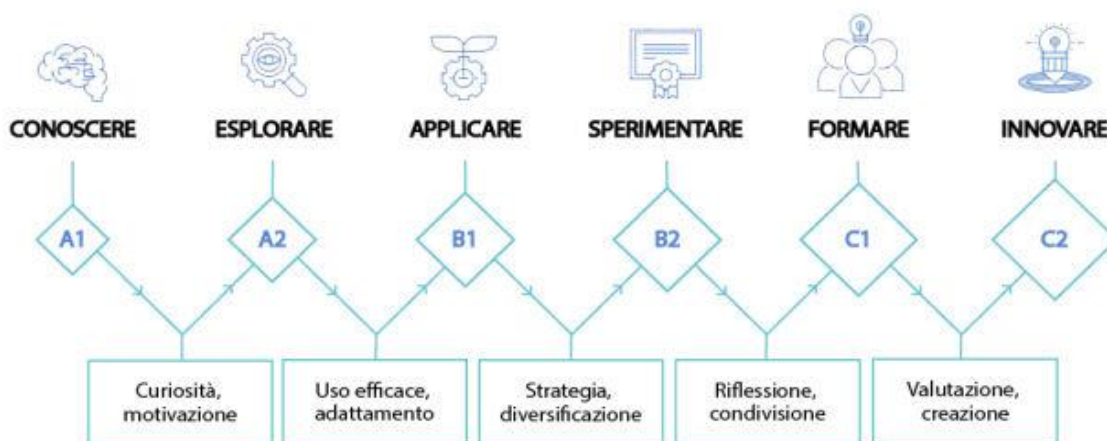
Figura 3. *Le sei aree in cui si articola DigCompEdu (trad. it. 2018: 6)*



⁷ Un'ampia descrizione del *DigCompEdu* in Caena e Redaecker (2019).

Come nel QCER, anche qui le competenze sono illustrate secondo il principio del “saper fare” mediante specifici descrittori (*can-do-statements*) in modo da individuare 6 fasi di sviluppo e 6 figure professionali corrispondenti, sul piano digitale: il docente novizio (A1), l’esploratore (A2), l’integratore (B1), l’esperto (B2), il leader (C1) e il pioniere (C2) (Figura 4). In pratica, in una prima fase si tratta solo di conoscere ed esplorare le potenzialità che le TD offrono nell’insegnamento/apprendimento, mossi da curiosità e desiderio di esplorare nuove metodologie e nuovi materiali; nella seconda si tratta di applicare e sperimentare in maniera sempre più efficace le TD di cui ci si sente pratici e di cui si intuiscono i vantaggi; nella terza si passa a condividere i risultati con i colleghi, aiutandoli a formarsi sul piano della didattica digitale, per poi arrivare allo stadio più avanzato, in cui il soggetto stesso, forte delle sue competenze sia disciplinari che tecnologiche, si sente pronto a valutare materiali e metodologie di uso delle TD esistenti, ma anche a innovare creandone di nuove⁸. Una proposta di test di autovalutazione per le competenze digitali in ambito didattico (non specificamente linguistico), basata su *DigCompEdu* si trova descritta in Ghomi e Redecker (2019).

Figura 4. *I sei livelli di sviluppo in cui si articola DigCompEdu (trad. it. 2018: 18)*



3. IDEAL (2019-2021)

Dopo essere stato tradotto in varie lingue⁹, il *DigCompEdu* è stato preso come punto di partenza per un suo adattamento al caso specifico delle competenze digitali dei docenti di L2 con il progetto europeo IDEAL (*Integrating Digital Education in Adult Language Teaching*), finanziato dalla Comunità Europea nel periodo 2019-2022. Lo scopo era quello di fornire una guida per un uso efficace di questo documento adattandone il contenuto per coloro che operano nel settore della formazione linguistica, in particolare nella didattica della L2 ad adulti, essendo chiamati ormai a dimostrare nella pratica una competenza digitale sempre più avanzata e al passo con i tempi¹⁰. Niente avrebbe lasciato presagire quanto questo progetto sarebbe stato rilevante esattamente nel periodo della sua realizzazione, corrispondente alla pandemia da Covid-19.

⁸ Una descrizione critica di *DigCompEdu* si trova in Troncarelli (2022: 74-75).

⁹ La versione in italiano, realizzata nel 2018 da un gruppo di esperti del CNR, è disponibile online: https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.

¹⁰ Per una descrizione dettagliata del progetto rimandiamo a Bottana *et al.* (2021).

L'indagine preliminare per verificare mediante questionari di autovalutazione le competenze digitali dei docenti di lingue nei paesi partner (Germania, Italia, Spagna, Polonia, Francia e Irlanda) aveva dimostrato una certa eterogeneità, con una media pari a un livello A2-B1 nelle autovalutazioni dei docenti interpellati. Dalle riflessioni nei *focus group*, inoltre, è emerso che nella maggior parte dei Paesi partner gli insegnanti di lingue tendono a concentrarsi su procedure di base, tra cui l'uso di internet per la preparazione delle lezioni, l'uso in classe di proiettori e/o lavagne digitali, *blog*, *wiki*, *e-book*, quiz automatizzati, giochi di memoria digitali, bacheche digitali, piattaforme per l'*e-learning*, Youtube, Skype e altre *app* e media digitali specifici per le lingue. Per la creazione di nuovi contenuti per le attività di classe, alcuni di loro avevano citato presentazioni *power point*, registrazioni vocali, questionari on-line, podcast, software di video e grafica digitale.

L'obiettivo del progetto *IDEAL* era quello di creare una *piattaforma free-access*, con la possibilità di scegliere fra le diverse lingue dei partner del progetto (inglese, italiano, tedesco, francese, spagnolo e polacco), su cui caricare e rendere disponibili i materiali e gli strumenti realizzati, selezionabili per parole chiave. La piattaforma *IDEAL* è attualmente disponibile e contiene appunto queste risorse utili per la formazione e per la pratica didattica¹¹:

- a) Il *profilo del docente di lingue europeo digitalmente competente*¹², delineato a partire dai descrittori del *DigCompEdu*, adattati al caso specifico dei docenti di L2, contiene un glossario e una serie di descrittori specifici, organizzati in base alle 6 aree del *DigCompEdu*.
- b) Il *questionario di autovalutazione delle competenze digitali dei docenti di L2*¹³, basato sugli stessi descrittori del *profilo*, permette a chiunque di autovalutarsi ricevendo alla fine un *identikit* personalizzato, proprio come avviene con la *EPG* che abbiamo descritto sopra. Una volta eseguito il *placement test*, il sistema fornirà anche suggerimenti su come migliorarsi e su quali TD integrare nella propria pratica didattica per salire di livello.
- c) La *batteria di Digital Tools* attualmente disponibili e selezionati sulla base delle indicazioni del *DigCompEdu (2017)* e del *CEFR/CV (2020)*, consultabile attraverso parole chiave (area del *DigCompEdu*, obiettivo didattico, tutorial video o scritto), permette di scegliere quelli più adatti ai propri obiettivi didattici¹⁴. Per ogni applicazione selezionata viene fornita una descrizione tecnica (tutorial video o scheda scritta) che ne illustra le caratteristiche e aiuta quindi l'insegnante nelle fasi di selezione e di utilizzo.

Entrando nell'area *Digital Tools* e selezionando la sezione 1 del *DigCompEdu*, dedicata al coinvolgimento e alla valorizzazione professionale, si otterranno per esempio i nomi di piattaforme per la collaborazione come *Microsoft Teams* o *Slacks*, che permettono di creare gruppi fra colleghi per la condivisione dei materiali; la sezione 2 (*Risorse digitali*) rimanda, fra gli altri a *Make Beliefs Comix*, per realizzare fumetti adatti all'uso didattico; la sezione 3 (*Pratiche di insegnamento e apprendimento*) suggerisce varie piattaforme per l'*e-learning*, comprese alcune che permettono di creare *break-out rooms* e somministrare test e compiti interattivi (*Zoom*, *Moodle*, *Skype*, *BigBlueButton*); la sezione 4 (*Valutazione dell'apprendimento*) offre sistemi utili per la verifica delle competenze, come *Google Forms*, *Kaboot*, *Quizizz*; la sezione 5 (*Valorizzazione delle potenzialità degli studenti*) suggerisce piattaforme di presentazione interattive e multifunzionali come *ThingLink* e *Padlet*; la sezione 6 (*Sviluppo*

¹¹ Cfr. <http://IDEAL-project.eu>.

¹² Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/digital-competence-profile>.

¹³ Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/self-assess-your-digital-competences>.

¹⁴ Cfr. <http://platform.IDEAL-project.eu/open-resources>.

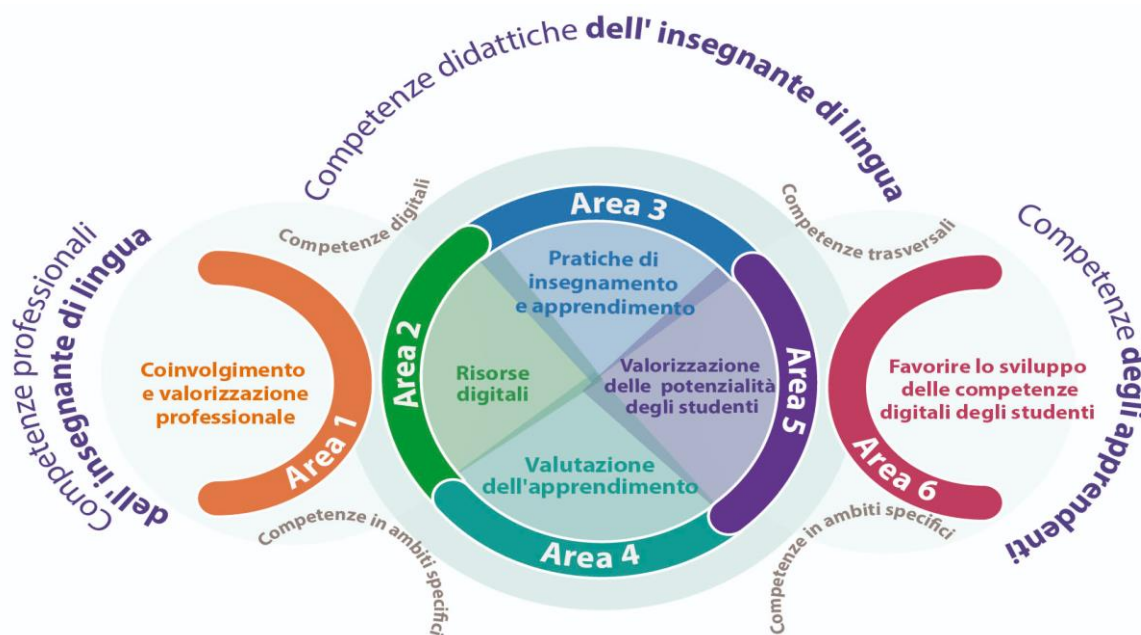
delle competenze digitali degli studenti) propone strumenti *online* che aiutino gli apprendenti a individuare in rete fonti affidabili, come *Plagiarism Detector*, o piattaforme di discussione come *Flipgrid*.

La ricerca può essere anche più specifica: se interessano solo i software utili per insegnare la L2 concentrandosi sulla comprensione orale, si può applicare un filtro a questi due soli ambiti e si otterranno i video tutorial di questi prodotti digitali: *Educaplay*, *Duolingo*, *News in Levels*, *Socrative*, *Discord*, *BigBlueButton*, *Screencast-O-Matic*.

A integrazione dei documenti europei descritti sopra (*Profile*, *EPOSTL*, *EPG*, *DigCompEdu*), qui si offrono dunque dei consigli pratici che hanno il solo svantaggio di poter rapidamente diventare obsoleti, considerando la rapidità con cui si evolvono le tecnologie.

Più teorico-pratiche sono invece le aree della piattaforma *IDEAL* dedicate alla descrizione delle competenze digitali del docente di L2 e all'autovalutazione. A partire dalle 6 aree individuate dal più generico *DigCompEdu* (Figura 5) e dai 22 descrittori in cui si articolano, sono stati fatti degli adattamenti al caso specifico delle competenze digitali per l'insegnamento della L2 ad adulti, in modo da delinearne il profilo secondo un modello di progressione su 6 livelli, dal "Novizio" (A1) al "Pioniere" (C2).

Figura 5. Le sei aree in cui si articola *DigCompEdu* da cui parte l'adattamento del progetto *IDEAL* al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti (<http://ideal-project.eu>)



Vediamo alla Figura 6 i descrittori relativi alle sei fasi di sviluppo per l'area 1.1. *Comunicazione organizzativa* del *DigCompEdu* e alla Figura 7 quelli per l'area 3.1. *Pratiche di insegnamento*. Si tratta di due ambiti che erano stati già identificati nel *Profile* del 2004 e poi ripresi nell'*EPOSTL* del 2007 e nella *EPG* del 2013. Qui però la descrizione in termini di "saper fare" è molto più dettagliata e soprattutto individua una progressione corrispondente alle sei fasi di sviluppo, di carattere implicazionale: chi si trova infatti negli stadi più avanzati implicitamente è in grado di svolgere anche le azioni previste agli stadi inferiori.

L'area 1 è dedicata, come abbiamo visto, al *coinvolgimento e alla valorizzazione professionale* del docente mediante l'uso delle TD. La prima sotto-area riguarda la *comunicazione organizzativa* che trae sicuramente vantaggio da un impegno mirato dei sistemi di comunicazione digitali per quanto riguarda i contatti con gli studenti, con i colleghi, con lo staff amministrativo.

Questo tipo di interazioni sincrone e asincrone mediate da vari mezzi tecnologici sono ormai una prassi rapidamente consolidatasi specialmente nel periodo pandemico, per cui difficilmente oggi troveremo un docente che ammetta di trovarsi nella fase di sviluppo A1 o A2. Ma già saper selezionare gli strumenti disponibili in base al contesto, alle abilità digitali dei destinatari o ai diversi tipi di netiquette è una competenza più avanzata (B1)¹⁵, così come scegliere e adattare le risorse digitali ai destinatari che possono trovarsi in contesti diversi ed avere abilità digitali differenziate (B2)¹⁶.

Con i due stadi di livello più alto le competenze cambiano e diventano più proattive, varie, riflessive e collaborative, con forti ricadute sull'efficacia e la trasparenza (C1), fino a diventare più creative e sperimentali, nonché generative nelle attività di *mentoring* al livello di competenza ancora più elevato (C2).

L'area 3 si riferisce invece più propriamente all'applicazione delle TD nella *didattica della L2*, con la sotto-area specificamente dedicata alle *pratiche di insegnamento*. In questo caso non mancheranno, a nostro avviso, docenti di L2 che ammetteranno di non servirsene se non di rado (A1): non sempre, infatti, i contesti di insegnamento guidato sono attrezzati adeguatamente, anche se ormai la telefonia mobile, di cui ognuno dispone, è in grado di fornire accesso anche in classe agli strumenti digitali di base.

Dal livello successivo in poi, invece, il docente sostiene di usare le TD nella propria pratica di insegnamento: con lavagne digitali, proiettori o piattaforme per l'*e-learning* (A2), selezionando e integrando i dispositivi digitali nella didattica in relazione agli obiettivi e alle competenze degli studenti (B1), tenendo conto anche dei nuovi descrittori del *Companion Volume* del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (CEFR/CV: cfr. *infra* § 4) sullo sviluppo delle competenze linguistiche degli studenti e della comunicazione digitale in L2, in ambienti di insegnamento sincroni e asincroni (B2). Anche in questo caso le due fasi più avanzate segnano un salto di qualità: a livello C1 il docente è in grado di usare le TD che reputa più adeguate secondo i propri principi metodologici e i destinatari a cui si rivolge, variando, sperimentando e rivendendo i propri interventi nell'ottica della ricerca-azione; a livello C2 è in grado di creare moduli didattici completi che integrano diverse TD, aiutando anche i colleghi a realizzarli.

¹⁵ A questo livello per esempio il docente dovrebbe sapere che non tutte le piattaforme sono accettate e utilizzabili in ogni parte del mondo, che gli studenti orientali sono in difficoltà nel comunicare nella lezione di lingua realizzata a distanza in sincrono, mentre altri si trovano a disagio a interagire per scritto nelle piattaforme usate nei moduli asincroni.

¹⁶ Durante un webinar, per esempio, il partecipante più esperto può aiutare il meno esperto condividendo lo schermo per presentare un *power point* oppure sopperendo ad un improvviso problema tecnico usando altre forme di comunicazione condivisa (telefono mobile, *social media* ecc.).

Figura 6. I descrittori di competenza digitale relativi al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti per l'area 1.1. del DigCompEdu "Comunicazione organizzativa" (<http://ideal-project.eu>)

Progressione	Dichiarazioni di competenza
Novizio (A1) Fare scarso uso delle tecnologie digitali per la comunicazione per scopi professionali.	Non uso mai o raramente le tecnologie digitali per la comunicazione con gli studenti, con esperti dell'insegnamento delle lingue e con altre parti interessate.
Esploratore (A2) Essere consapevole e fare uso basilare delle tecnologie digitali per la comunicazione con studenti, esperti dell'insegnamento delle lingue e amministrazione.	Faccio uso di tecnologie digitali basiche, sincrone e asincrone per la comunicazione con gli studenti adulti, coi colleghi insegnanti di lingue o con lo staff amministrativo.
Sperimentatore (B1) Utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione in modo efficace e responsabile.	So riconoscere e utilizzare molteplici canali e strumenti di comunicazione digitali a seconda del background educativo e interculturale del mio pubblico target. Seleziono e utilizzo una combinazione di strumenti e strategie di comunicazione digitali basati sulla mia pratica dell'insegnamento linguistico, del contesto comunicativo e delle abilità digitali dei miei destinatari. Comunico in modo responsabile ed etico attraverso le tecnologie digitali, aderendo alla netiquette generale e alle politiche di uso accettabile come è appropriato.
Esperto (B2) Utilizzare le tecnologie digitali per la comunicazione in modo strutturato e reattivo in base alle esigenze di insegnante di lingue oltre che al gruppo target educativo indirizzato.	Valuto e seleziono in maniera sistematica i canali, i format e gli stili più appropriati per una determinata comunicazione tra un'ampia gamma di strumenti digitali, secondo lo scopo e il contesto del processo di insegnamento linguistico. Adatto le mie strategie comunicative in base ai bisogni unici del gruppo target specifico, il quale può includere apprendenti in possesso di abilità digitali molto basilari oppure molto avanzate. Seleziono e combino strategie comunicative e strumenti digitali opportuni per comunicare efficacemente con studenti, esperti nell'insegnamento delle lingue e terzi in maniera strutturata e reattiva.
Leader (C1) Valutare e discutere le strategie di comunicazione, che cambiano sulla natura dell'interazione nella pratica dell'insegnamento (delle lingue).	Valuto e sviluppo proattivamente le mie strategie e l'uso delle tecnologie digitali per scopi di comunicazione professionale, combinando più applicazioni e piattaforme digitali. Discuto e collaboro con altre parti interessate riguardo l'uso delle tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa e individuale per un'efficace pratica di insegnamento delle lingue. Utilizzo una combinazione di tecnologie digitali per rendere le procedure amministrative più trasparenti per gli studenti di lingua, in modo da permettere loro di fare scelte di apprendimento consapevoli.
Pioniere (C2) Riflettere e riprogettare le strategie di comunicazione.	Valuto, rifletto, sviluppo e adatto visioni o strategie coerenti sull'uso e la combinazione di diverse tecnologie digitali in modo efficace alla comunicazione durante il processo di apprendimento delle lingue. Sostengo e consiglio i colleghi per aiutarli a sviluppare abilità e competenze nell'uso degli strumenti digitali per la comunicazione per l'apprendimento delle lingue. Metto a disposizione di altri insegnanti di lingua, colleghi, altri soggetti coinvolti nell'apprendimento delle lingue e del pubblico in generale, le mie conoscenze, risorse e strategie relative all'uso degli strumenti digitali per la comunicazione a sostegno dell'apprendimento delle lingue.

Figura 7. I descrittori di competenza digitale relativi al caso specifico dei docenti di L2 ad adulti per l'area 3.1. del DigCompEdu "Pratiche di insegnamento" (<http://ideal-project.eu>)

Progressione	Dichiarazione di competenza
Novizio (A1) Fare poco o nessun uso delle tecnologie digitali per l'istruzione nella lingua di destinazione.	Non uso, o molto raramente, dispositivi digitali o contenuti digitali nella mia pratica di insegnamento della lingua.
Esploratore (A2) Fare un uso di base delle tecnologie digitali disponibili e delle risorse educative aperte per l'istruzione nella lingua di destinazione.	Utilizzo le tecnologie disponibili in classe per supportare l'insegnamento delle lingue, ad esempio lavagne digitali, proiettori, ecc. Identifico e scelgo le tecnologie digitali di base per l'e-learning in base agli obiettivi di apprendimento e al livello linguistico degli studenti allineato al QCER. Faccio uso delle risorse digitali <i>online</i> esistenti, comprese le risorse educative aperte (OER) per sostenere il mio insegnamento.
Sperimentatore (B1) Integrare le varie tecnologie digitali in modo significativo nel processo di insegnamento delle lingue.	Organizzo e gestisco l'integrazione di dispositivi digitali (ad esempio tecnologie di classe, dispositivi degli studenti, ecc.) nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue sia in ambienti di classe che come parte di processi di insegnamento a distanza. Applico una serie di strategie pedagogiche per sostenere l'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue. Gestisco l'integrazione dei contenuti digitali disponibili, inclusi ad esempio video, attività interattive, ecc. nel processo di insegnamento e apprendimento delle lingue, considerando l'alfabetizzazione digitale degli studenti adulti.
Esperto (B2) Usare le tecnologie digitali in modo mirato per migliorare le strategie pedagogiche per l'insegnamento delle lingue.	Considero i contesti sociali appropriati, le questioni culturali e le modalità di interazione tra studenti di diverse nazionalità, l'alfabetizzazione digitale e le lingue parlate quando si integrano le tecnologie digitali in classe. Uso le tecnologie digitali per supportare i processi di insegnamento delle lingue in classe, faccia a faccia e a distanza, per aumentare la variazione metodologica e garantire la conformità con i nuovi descrittori del QCER. Organizzo sessioni di apprendimento linguistico insieme a una serie di altre interazioni di apprendimento, sia sincrone che asincrone, all'interno di un ambiente digitale.
Leader (C1) Orchestrare, monitorare e adattare in modo flessibile l'uso delle tecnologie digitali per migliorare le strategie pedagogiche nel contesto dell'insegnamento delle lingue.	Strutturo sessioni di apprendimento linguistico sia faccia a faccia che a distanza in modo che le diverse attività digitali (guidate dall'insegnante e dallo studente) soddisfino gli obiettivi di apprendimento e corrispondano al livello linguistico degli studenti e alle loro competenze digitali. Strutturo e gestisco i contenuti linguistici, i contributi e l'interazione in un ambiente digitale attraverso l'applicazione di una serie di strategie pedagogiche progettate per sostenere l'uso delle tecnologie digitali per migliorare l'apprendimento. Valuto continuamente l'efficacia delle strategie di insegnamento linguistico potenziate dal digitale e rivedo le mie strategie di conseguenza, usando il QCER come punto di riferimento.
Pioniere (C2) Usare le tecnologie digitali e le risorse educative aperte per innovare le strategie di insegnamento delle lingue in una comunità di studenti, prendendo in considerazione i bisogni degli studenti adulti e i descrittori del QCER.	Offro corsi di lingua completi o moduli di apprendimento a diversi livelli (adattati in base ai descrittori del QCER e ai bisogni dei miei studenti) in uno o più ambienti di apprendimento digitali. Cerco, analizzo e integro regolarmente strategie pedagogiche innovative per l'uso delle tecnologie digitali e delle risorse educative aperte adattate ai bisogni di apprendimento e alle competenze digitali degli studenti adulti e condivido il mio lavoro nelle comunità di insegnamento a cui partecipo. Sostengo e consiglio regolarmente gli altri sull'uso efficace delle tecnologie digitali e delle risorse educative aperte.

4. CEFR/CV – QCER/VC (2020)

Come avvenuto per gli altri documenti europei dedicati alla didattica della L2 e, indirettamente, alla promozione del plurilinguismo in Europa, anche il *CEFR/CV* (*Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume*) è stato realizzato coinvolgendo per quattro anni nella stesura un pool di esperti e nella sperimentazione un buon numero di docenti, formatori e istituzioni in vari Paesi. A distanza di circa 20 anni dal *CEFR* (apparso *online* nel 1996 e pubblicato a stampa nella prima versione in inglese nel 2001) si sentiva infatti la necessità di realizzarne una integrazione per coprire alcune aree rimaste in ombra e per aggiungerne altre mancanti. Dopo una fase di validazione durata circa due anni, nel 2020 è stato pubblicato *online* e tradotto in varie lingue, fra cui l'italiano¹⁷, con vari aggiornamenti nei descrittori delle attività linguistico-comunicative di ricezione, produzione e interazione e alcune novità. Le integrazioni riguardano in particolare una descrizione arricchita per i livelli A1 e C, la ricezione del testo creativo letterario e le competenze nella lingua dei segni. Le novità riguardano i descrittori per:

- il livello pre-A1;
- l'attività linguistico-comunicativa di interazione *online* (conversazione e discussione *online*, transazioni e collaborazione *online* finalizzate a uno scopo);
- l'attività linguistico-comunicativa di mediazione orale e scritta (a livello testuale, concettuale e comunicativo);
- la competenza fonologica;
- la competenza plurilingue;
- la competenza pluriculturale¹⁸.

L'interazione *online* non era presente nella versione precedente del *QCER* ed è stata aggiunta nel *QCER/VC* declinandone i descrittori sui sei livelli per due sole sottocategorie: la capacità di conversare e discutere *online* in L2 e la capacità di portare avanti transazioni e forme di collaborazione *online* finalizzate a uno scopo. Alla Figura. 8 abbiamo riportato i descrittori della prima sottocategoria, allo scopo di mostrare la complessità del nuovo formato e di commentarne il contenuto.

La griglia è articolata in due parti: nella colonna a sinistra sono riportati i descrittori veri e propri, riferiti ai sei livelli di competenza, mentre sulla destra sono incolonnati per ogni livello contesti e ruoli riferiti ai quattro domini già individuati nel *QCER* 2001: personale, pubblico, professionale, educativo. Se per esempio a livello C1 si dice che il soggetto è in grado, usando la L2, di «intraprendere in tempo reale scambi *online* con più partecipanti», a fianco si specifica che questo può avvenire in una discussione politica fra amici (dominio personale), in una *chat* fra estranei, successiva a una presentazione pubblica (dominio pubblico), in un incontro fra colleghi (dominio professionale), nel *forum* di un percorso formativo (dominio educativo). Interpretando questa griglia (e quella analoga relativa alle transazioni *online*, che qui non abbiamo riportato) dal punto di vista del docente di L2, si notano le forti ricadute sul piano delle competenze digitali del docente stesso. Dando per scontato che le competenze digitali degli studenti saranno sempre più forti per ragioni anagrafiche, anche quando si trattasse di giovani adulti, è evidente che il gap generazionale non può essere evocato dal docente per giustificare la propria difficoltà sul piano tecnico. Tutte le TD a cui si fa riferimento nei descrittori devono essere familiari al docente, che dovrà agire promuovendo le competenze in L2, oltre a quelle digitali in coloro che ne fossero sprovvisti.

¹⁷ La versione italiana è stata realizzata da due linguisti esperti di didattica dell'italiano, Edoardo Lugarini e Monica Barsi, e pubblicato nel numero 2 (2020) della rivista *online* "ItalianoLinguaDue".

¹⁸ Per maggiori approfondimenti sul *QCER/VC* rimandiamo a Marrazzo (2022).

Figura 8. I descrittori dell'attività linguistico-comunicativa "interazione online" (conversazione e discussione online) (QCER/VC, 2020, pp. 199-202)

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
C2	<p>È in grado di esprimersi con precisione e chiarezza in una discussione on line in tempo reale, adeguando con flessibilità e sensibilità la lingua al contesto e comunicando attraverso emozioni, allusioni e battute umoristiche.</p> <p>È in grado di anticipare e affrontare eventuali malintesi (tra cui i malintesi culturali), problemi di comunicazione e reazioni emotive in una discussione on line.</p> <p>È in grado di adattare facilmente e velocemente registro e stile in funzione dei diversi contesti on line, degli obiettivi comunicativi e degli atti linguistici.</p>	in una discussione politica o filosofica on line tenuta da amici/appassionati, o nel forum di un club di libri on line.	come moderatore o partecipante ad un forum su temi di attualità politica.	come responsabile di un forum on line e/o di un sito web di un sindacato.	come principale collaboratore /conduttore di uno spazio di hang-out on line per co-ricercatori in un'università.
	<p>È in grado di intraprendere in tempo reale scambi on line con più partecipanti, comprendendo le intenzioni comunicative e le implicazioni culturali dei vari contributi.</p>	in una discussione politica o filosofica on line tenuta da amici/appassionati, o nel forum di un club di libri on line.	partecipare ad una discussione on line (<i>chat thread</i>) a seguito di una presentazione pubblica.	nella chat interdipartimentale di una grande azienda.	come studente che partecipa a un corso o ad un forum on line.
	<p>In diretta on line è in grado di partecipare in modo efficace a discussioni professionali o accademiche, chiedendo e fornendo ulteriori chiarimenti su questioni complesse e astratte in caso di necessità.</p>			in un incontro on line per discutere della strategia aziendale a lungo termine, in una sessione di formazione professionale on line per insegnanti.	come studente che partecipa a un corso o ad un forum on line (ad es. ad un massive on line open course - MOOC).
C1	<p>In diretta on line è in grado di valutare, riformulare e contestare delle argomentazioni in una chat o in una discussione professionale o accademica.</p>	<i>Non applicabile.</i>	in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.	come consulente partecipare a una riunione d'affari o di progetto on line.	partecipare a un forum di discussione on line durante un dibattito che si svolge all'università.

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
B2+	È in grado di intraprendere scambi on line, collegando i suoi contributi a quelli pubblicati precedentemente, cogliendo le implicazioni culturali e reagendo in modo appropriato.	in una discussione sul sito di un social network.	come partecipante ad un gruppo di sostegno su un sito on line per risolvere problemi sociali o personali. in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.	nella chat interdipartimentale in una grande azienda. in una riunione on line della divisione del personale per discutere delle condizioni di lavoro o come partecipante a un focus group on line.	in un forum on line per studenti o insegnanti della stessa disciplina.
B2	È in grado di partecipare attivamente a una discussione on line, di prendere posizione e di rispondere a delle opinioni su argomenti interessanti, a condizione che i partecipanti non utilizzino una lingua inusuale o complessa e lascino tempo per rispondere.	in una discussione critica on line con gli amici sull'arte o sulla musica.	in un forum di discussione on line aperto al pubblico / in un <i>comment thread</i> tenuto da un'emittente televisiva/ agenzia di stampa.	durante una riunione on line della divisione del personale per discutere delle condizioni di lavoro o come partecipante a un focus group on line.	in una discussione con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning. in un incontro collaborativo con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
	È in grado di intervenire in scambi on line tra più partecipanti, di collegare efficacemente i suoi contributi a quelli pubblicati precedentemente, a condizione che un moderatore agevoli la discussione.	contattare on line amici e / o familiari lontani per avere dettagliate informazioni su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un forum su un sito commerciale o un sito di giochi. come partecipante ad un gruppo di sostegno su un sito on line per risolvere problemi sociali o personali.	durante una riunione on line della divisione del personale o come partecipante a un focus group on line.	in una discussione con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
	È in grado di rendersi conto dei malintesi e dei disaccordi che si creano in un'interazione on line ed è in grado di gestirli, a condizione che l'interlocutore o gli interlocutori siano disponibili a cooperare.	in una discussione sul sito di un social network.	in un forum on line di particolare interesse valutare contenuti e problemi.	in una chat interdipartimentale in una grande azienda.	in un incontro collaborativo con studenti di un'altra scuola in un progetto di e-twinning.
B1+	È in grado di intervenire in scambi on line in tempo reale con più di un partecipante, rendendosi conto delle intenzioni comunicative di ognuno, ma potrebbe non capire certi dettagli e certe implicazioni senza una ulteriore spiegazione.	in una discussione sul sito di un social network.	come partecipante a un forum su un software commerciale o su un sito web di gioco.	in una riunione della divisione del personale che si tiene on line, o come partecipante a una riunione del focus group on line.	

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
B1+	È in grado di pubblicare on line resoconti di eventi sociali, esperienze e attività che si riferiscono a link, video o audio incorporati e condividere impressioni personali.	contattare on line amici e / o familiari lontani per avere dettagliate informazioni su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un forum di un sito web per eventi collegato a un festival pubblico / culturale.	come partecipante ad un dipartimento aziendale on line che si occupa di eventi sociali.	come partecipante ad un evento sociale di una associazione studentesca dell'università.
B1	È in grado di pubblicare un contributo comprensibile in una discussione on line riguardo a un contenuto di interesse comune, a condizione di aver preparato il testo in anticipo e di poter utilizzare degli strumenti on line per colmare le sue lacune linguistiche e controllare la correttezza di ciò che scrive.		come partecipante all'area recensioni, revisioni e problemi di un software commerciale o di un sito di giochi.	come partecipante ad un semplice focus group.	in un forum on line per studenti che lavorano sugli stessi argomenti disciplinari.
	È in grado di pubblicare on line a titolo personale delle esperienze, delle impressioni e degli avvenimenti e rispondere individualmente in modo dettagliato ai commenti di altri, anche se delle lacune lessicali provocano a volte delle ripetizioni e delle formulazioni inappropriate.		come partecipante ad un forum di un sito web per eventi collegato a un festival pubblico / culturale.	come partecipante ad un forum di formazione professionale.	
A2+	È in grado di presentarsi e condurre semplici scambi on line, facendo domande, dando risposte e scambiando pareri su argomenti prevedibili di tutti i giorni, a condizione di avere abbastanza tempo per formulare le risposte e di interagire con un solo interlocutore per volta. È in grado di pubblicare on line brevi post descrittivi su argomenti di tutti i giorni, attività sociali e impressioni, fornendo semplici dettagli chiave È in grado di commentare gli interventi on line di altre persone, a condizione che siano scritti/segnati in una lingua semplice, reagendo a video/audio incorporati in modo semplice tramite espressioni di sorpresa, interesse e indifferenza.	prendere contatto on line con amici e/o familiari lontani per aggiornarsi su notizie e progetti personali.	come partecipante ad un servizio on line di consigli di viaggio.	come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.

Interazione on line					
	Conversazione e discussione on line	Contesto (& ruoli)			
		Personale	Pubblico	Professionale	Educativo
A2	<p>È in grado di intraprendere una semplice comunicazione sociale on line (ad es. comporre un semplice messaggio su biglietti virtuali per un'occasione speciale, condividere notizie e organizzare o confermare appuntamenti).</p> <p>È in grado di fare dei brevi commenti positivi e negativi on line su link e video/audio incorporati, usando un repertorio linguistico di base, anche se dovrà generalmente ricorrere a uno strumento di traduzione on line e ad altre risorse.</p>	prendere contatto on line con amici e/o familiari lontani per aggiornarsi su notizie e progetti personali.	messaggi postati su un sito web di festival / eventi.	come partecipante ad un semplice forum di servizio on line su argomenti familiari.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico.
A1	È in grado di formulare semplicissimi messaggi e post personali on line sui suoi hobby, su ciò che gli/le piace o non gli/le piace ecc., componendo frasi molto corte e ricorrendo a uno strumento di traduzione on line.	contattare on line amici e / o familiari lontani - anche come possibile simulazione in classe.	messaggi postati su un sito web di festival / eventi - anche come possibile simulazione in classe.	come partecipante ad un semplice forum di servizio professionale on line - anche come possibile simulazione in classe.	nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico - anche come possibile simulazione in classe.
	È in grado di utilizzare espressioni fisse e combinazioni di parole / segni semplici per replicare brevemente, in senso positivo o negativo, a semplici post e a link e video/ audio incorporati ed è in grado di rispondere a ulteriori commenti ringraziando o scusandosi con espressioni standard.				nella sezione "Domande e Risposte" di una piattaforma per l'apprendimento scolastico - anche come possibile simulazione in classe.
Pre-A1	<p>È in grado di pubblicare semplici messaggi di saluti on line, usando espressioni fisse e emoticon.</p> <p>È in grado di pubblicare on line brevi e semplici informazioni su di sé (ad es. stato civile, nazionalità, occupazione), a condizione che possa selezionarle da un menu e / o fare riferimento a uno strumento di traduzione on line.</p>	nel sito di un social network.	nel sito di un social network.	<i>Non applicabile.</i>	nell'ambito di una simulazione in classe.

5. DC4LT (2019-2021)

Nello stesso triennio 2019-2021 del progetto *IDEAL* è stato finanziato dall'Unione Europea un altro progetto dedicato alle competenze digitali nel campo dell'educazione linguistica, che va sotto il nome di *DC4LT (Digital Competences in Language Education)*. I risultati del progetto che ha coinvolto cinque Paesi (Norvegia, Italia, Macedonia, Cipro e Russia) sono disponibili dalla piattaforma dedicata¹⁹, nata per creare una comunità di pratica aperta, composta da docenti di L2 e *tutor online* (nuova figura professionale emergente), per promuovere webinar di formazione, eventi e ricerche, e per permettere di scaricare una serie di documenti frutto del lavoro dei partner e altre pubblicazioni sul tema delle competenze digitali per l'insegnamento della L2.

In questa sede ci interessa discutere il contenuto di tre documenti scaricabili direttamente dalla piattaforma dalla sezione *Risorse*, in quanto rappresentano un passo avanti nella strada tracciata dai documenti europei che abbiamo sopra illustrato:

- *Digital Competences in Language Education: Teachers' Perspectives, Employers' Expectations, and Policy Reflections* (Fominykh *et al.* 2019);
- *Language Teacher Trainer Guide on Digital Competences: Practical instructions and advice on how to organize digital competence training for language teachers* (Fominykh *et al.* 2021);
- *Digital Competence Assessment Framework & Tool for Language Teachers* (Perifanou 2021).

Il primo documento (Fominykh *et al.*, 2019) offre una sintesi dei risultati delle indagini preliminari realizzate in vari Paesi europei sulle politiche nazionali sulle TD in campo educativo, sulle competenze digitali dei docenti di lingue e sul ruolo che viene loro attribuito nel mercato del lavoro. Dai dati raccolti intervistando 283 docenti di L2 di 43 Paesi, operanti a tutti i livelli di istruzione, emerge una generale mancanza di formazione digitale, a fronte dell'importanza che viene attribuita a queste competenze dai docenti stessi, dalle istituzioni educative e dagli *stakeholders* del mercato del lavoro.

Il secondo documento (Fominykh *et al.*, 2021) consiste in una guida per i formatori dei docenti e offre una serie di consigli pratici, derivati dalla ricerca e dalle esperienze sul campo, per organizzare corsi di formazione efficaci mirati allo sviluppo delle competenze digitali dei docenti di lingue. Si suggeriscono eventi formativi in cui sia possibile favorire l'interazione fra pari, la presentazione di buone pratiche, la partecipazione a *workshop* e il lavoro collaborativo per compiti. Il documento è diviso in tre parti: a) una panoramica delle metodologie di insegnamento linguistico nei formati in presenza, *online* e *blended*; b) un quadro di riferimento per la progettazione di percorsi formativi per i docenti; c) una raccolta di 15 moduli formativi disponibili anche come risorse aperte *online* (*Open Educational Resources – OERs*).

Il terzo documento (Perifanou, 2021) illustra una serie di strumenti attualmente esistenti per la verifica delle competenze digitali dei docenti di lingua, per poi descrivere il *DC4LT Assessment Framework* che fornisce specifici criteri e descrittori da utilizzare per una dettagliata autovalutazione delle competenze digitali.

Ci sembra utile soffermarci in particolare su quest'ultimo documento, che riteniamo cruciale per la prosecuzione degli studi e delle esperienze in questo ambito e in particolare per la creazione di strumenti di certificazione seri e affidabili (non solo di autovalutazione), attualmente inesistenti.

Come osserva Perifanou (2021), sono molti i quadri di riferimento che negli ultimi anni sono stati utilizzati per creare batterie di descrittori utili per l'autovalutazione delle competenze digitali. La maggior parte riguardano le competenze didattiche in generale,

¹⁹ Cfr. <https://www.dc4lt.eu/>.

come abbiamo visto nel caso di *DigCompEdu*, mentre un numero più ridotto si è occupato delle competenze in ambito linguistico (non è necessario ricordare che l'insegnamento della L2 ha delle caratteristiche che lo differenziano fortemente dall'insegnamento delle altre discipline). Alcune proposte hanno riguardato le competenze digitali dei docenti di inglese (cfr. *Cambridge Assessment English*, 2017), mentre *DC4LT* si concentra sul docente di L2 in generale, con una particolare attenzione al quadro teorico di riferimento e alle altre proposte precedenti. Parte infatti dalle considerazioni teoriche di Anusca Ferrari (2012) che, in un documento promosso dalla Commissione Europea dal titolo *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*, illustra le varie proposte emerse a partire dal 2006, anno in cui la "competenza digitale" era stata inclusa fra le otto competenze chiave indicate dall'Unione Europea nell'ambito dell'educazione permanente (*Lifelong Learning*)²⁰ condividendo la convinzione che, per un docente, tale competenza vada ben oltre le semplici abilità tecniche. La prima questione, quindi, riguarda le diverse aree in cui si articola tale competenza. Ferrari (2012: 4) ne individua sette in quest'ordine:

- *Information Management*
- *Collaboration*
- *Communication and Sharing*
- *Creation of Content and Knowledge*
- *Ethics and Responsibility*
- *Evaluation and Problem Solving*
- *Technical Operations*

Secondo questa prospettiva, una persona digitalmente competente dovrebbe essere in grado di realizzare compiti, risolvere problemi, comunicare con altri, gestire informazioni, collaborare, creare e condividere contenuti per contribuire a costruire conoscenze in modo efficace, appropriato, critico, etico, creativo, autonomo, flessibile e riflessivo, nel proprio ambito di attività. Applicati al caso dell'insegnamento, questi parametri saranno associati ad altri più specifici, come abbiamo visto già nella proposta *DigCompEdu* e in quella *IDEAL* dedicata ai docenti di L2 ad adulti, tenendo conto di due ambiti che, oltre a quello tecnologico, sono peculiari del settore educativo: la pedagogia e la verifica e valutazione (Compton, 2009).

Oltre all'individuazione delle aree in cui si articola la competenza digitale, un obiettivo ampiamente sentito è quello della definizione dei livelli di sviluppo sulla base di descrittori relativi al "saper fare". Già nel 2005 era stata proposta un modello piramidale per i tutor linguistici *online* (Hampel, Stickler, 2005), che prevede le competenze tecnologiche di base (*Basic ICT Competence*) come il primo passo per poi includere progressivamente tutte le altre sei procedendo dal basso verso l'alto²¹:

Own style
Creativity and Choice
Facilitating Communicative Competence
Online Socialization
Dealing with Constraints and Possibilities of medium
Specific Technical Competence for the Software
Basic ICT Competence

²⁰ Cfr. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

²¹ Si tratta di una piramide ispirata alla tassonomia di Bloom *et al.* (1956), secondo la quale le fasi cognitive di qualsiasi processo di apprendimento consistono, in progressione, nel ricordare, capire, applicare, analizzare, valutare e infine creare.

Il *DigCompEdu* (2017) distingue, come abbiamo visto, una progressione in sei fasi di sviluppo delle competenze digitali dei docenti (riprese anche in IDEAL per applicarle al caso dei docenti di L2 ad adulti):

Pioniere (C2)
Leader (C1)
Esperto (B2)
Integratore (B1)
Esploratore (A2)
Novizio (A1)

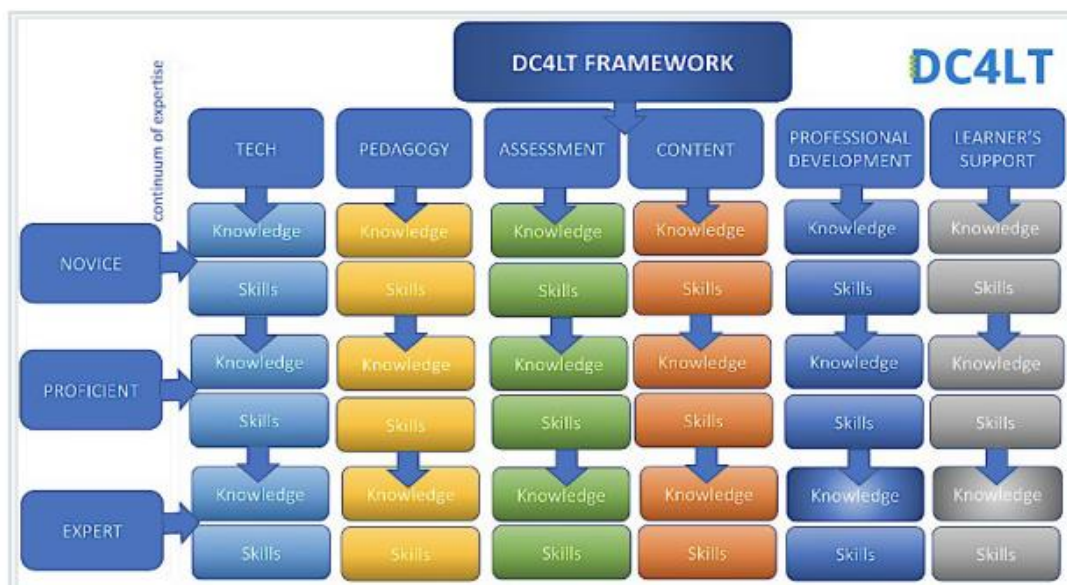
Il modello *DC4LT* è ancora diverso. Prima di tutto utilizza tre sole fasi, già individuate in Ferrari (2012), applicate al docente di L2:

Expert (C1-C2)
Proficient (B1-B2)
Novice (A1-A2)

Al primo stadio il docente è capace di replicare, sa assimilare nuove informazioni e realizzare pratiche digitali di base; al secondo è consapevole di quello che fa, sa applicare e espandere e riflettere sulle pratiche digitali che impiega; al terzo è un esperto facilitatore, trasferisce ad altri le proprie conoscenze, ha uno spirito critico nei confronti delle pratiche esistenti e ne sviluppa di nuove. Come tutti i modelli che abbiamo analizzato e che risalgono ai primi due decenni del secolo attuale, anche qui si rispettano alcuni punti fermi: prima si impara a conoscere le TD, poi si scelgono e si applicano in maniera consapevole, infine si adattano, si innovano e se ne condividono i risultati con i colleghi.

I tre livelli vengono articolati in descrittori suddivisi nelle sei aree più rilevanti per la professione di docente di L2 (in parte coincidenti e in parte diverse rispetto a quelle usate in *DigCompEdu* e in *IDEAL*: 1) *Tecnologia*, 2) *Pedagogia*, 3) *Valutazione*, 4) *Contenuto*, 5) *Sviluppo professionale*, 6) *Sostegno agli apprendenti*²² (Figura. 9):

Figura 9. *Quadro di riferimento per la valutazione delle competenze digitali dei docenti di L2: DC4LT Assessment Framework* (Perifanou, 2021: 15)



²² Tutti i riferimenti in italiano al *DC4LT* sono in traduzione dall'inglese (la traduzione è nostra).

Ognuna di queste categorie si articola in 5 ambiti, diversi per ogni area (Figura 10). L'area "Sviluppo professionale", per esempio, che fin dal *Profile* (2004) riguarda le tecnologie per l'uso individuale finalizzato alla crescita professionale dei docenti di L2, viene qui declinata nei seguenti ambiti: *Organizzazione e comunicazione, Collaborazione professionale, Autovalutazione e pratica riflessiva, CPD (Continuing Professional Development), Collaborazione in progetti con parlanti nativi*

Figura 10. *Arete tematiche del D4LT Assessment Framework (Perifanou, 2021: 16)*

TECHNOLOGY	PEDAGOGY	ASSESSMENT	CONTENT	PROFESSIONAL DEVELOPMENT	LEARNER'S SUPPORT
Digital Tools & Devices	Pedagogical Approaches/Methods in Technology Enhanced Learning	Digital assessment of Language Learning skills	Search, evaluate & find digital language content	Organisation & communication	Facilitate learners to develop ICT for practicing language skills
Digital tools in Language Education	Pedagogical Approaches/Methods in Digital Language Learning and Teaching	Digital assessment strategies to monitor/assess language learners' progress	Use and store digital language content	Professional collaboration	Guide learners to develop and manage their digital identity
Social Media & Classroom collaboration platforms	Interactive Language Learning supported by technology	Digital assessment strategies to assess Language learners' achievements	Modify & create digital language content	Self-assessment & reflective practice	Guide learners to find, use, create and share language digital material respecting legal rules
Netiquette/Ethics	Collaborative Language Learning supported by technology	Learning Analytics strategies for Supporting Language Learning	Manage & share digital language content	CPD	Facilitate learners to foster communication & interaction skills
Security	Autonomous Language Learning supported by technology	Modes of digital feedback	Copyrights	Collaborate in projects with native speakers	Facilitate learners to foster collaboration skills

Quello che ci sembra interessante nel modello *DC4LT* è la distinzione fra "conoscenze" (*knowledge*) e "abilità" (*skills*). La complessa impalcatura che permette di incrociare nei descrittori i livelli con le aree di competenza, indica infatti per ogni area le conoscenze teoriche e le abilità pratiche che la riguardano, declinando ogni descrittore in tre stadi, che corrispondono appunto ai tre livelli (*Novice/Proficient/Expert*). Riportiamo come esempio i primi descrittori relativi alle conoscenze e le abilità di tre aree: "Tecnologia", "Pedagogia" e "Sviluppo professionale":

TECNOLOGIA:

Ho le conoscenze su:

- *l'uso e la valutazione di una limitata / adeguata / ampia gamma di software e sistemi necessari per la comunicazione a livello gestionale o organizzativo con colleghi e studenti (gestione del tempo, dei compiti ecc.);*
- *l'uso e la valutazione di una limitata / adeguata / ampia gamma di software e sistemi necessari per preparare i materiali delle lezioni e gli handout per l'insegnamento linguistico in relazione a specifici bisogni linguistici (produzione scritta, comprensione orale ecc.);*
- ...

Ho le abilità per:

- usare una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti digitali per gestire il tempo e i compiti (per es. Monday.com, Youtrack ecc.);
- trovare, esplorare e usare una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti digitali per l'apprendimento linguistico (dizionari online, strumenti per registrare la voce, flashcards online, forum ecc.);

PEDAGOGIA:

Ho le conoscenze su:

- una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie e metodologie innovative a sostegno dell'Apprendimento Potenziato dalle Tecnologie (Technology Enhanced Learning TEL);
- una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie, metodi, approcci, strategie che possono aiutare i docenti di lingue a integrare e implementare con successo le tecnologie digitali nell'insegnamento linguistico, rispondendo a specifici bisogni linguistici dei gruppi di apprendenti a un livello esploratorio / a un buon livello / a un ottimo livello;
- ...

Ho le abilità per:

- capire una limitata / adeguata / ampia gamma di teorie innovative a sostegno dell'Apprendimento Potenziato dalle Tecnologie (Technology Enhanced Learning TEL) (per es. costruttivismo, connettivismo, blended learning, flipped classroom ecc.);
- trovare, (ri)usare scenari e buone pratiche di insegnamento (Open Educational Resources OER, Open Educational Practices OEP) nella classe di lingua e/o condividerle con la più ampia comunità dei docenti di lingua con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- ...

SVILUPPO PROFESSIONALE:

Ho le conoscenze su:

- una limitata / adeguata / ampia gamma di metodi, tecniche e strumenti sincroni (per es. chat, videoconferenza) per fornire un feedback digitale istantaneo agli studenti e per comunicare con i colleghi;
- una limitata / adeguata / ampia gamma di metodi, tecniche e strumenti asincroni (per es. email, messenger, google drive, LMS) per fornire un feedback digitale agli studenti e per comunicare con i colleghi;
- ...

Ho le abilità per:

- gestire e organizzare i miei compiti lavorativi usando una limitata / adeguata / ampia gamma di strumenti, con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- orientare gli studenti e fornire loro supporto continuo in ambienti di apprendimento linguistico blended o totalmente online, con molte difficoltà / con una certa difficoltà / facilmente;
- ...

Ben diverso, infatti, è avere le conoscenze sull'uso e la valutazione di software, rispetto alla capacità di individuarli e usarli (area "Tecnologia"); diverso è conoscere teorie e

metodologie relative alle TD e capirne la *ratio*, scoprendo anche altre buone pratiche da condividere con i colleghi (area “Pedagogia”); diverso è conoscere metodi digitali sincroni e asincroni di feedback e gestire con questi i propri compiti lavorativi o il supporto agli studenti. La distinzione fra un livello teorico e uno pratico in cui si articolano le sei aree del *DCALT*, così come la distinzione per ogni descrittore in tre livelli progressivamente più elevati di complessità, costituisce un modello concretamente applicabile non solo all’autovalutazione ma anche all’eterovalutazione: non ci risulta, infatti, che esistano ad oggi delle consolidate pratiche di verifica e valutazione delle competenze digitali dei docenti di L2 che permettano di certificare da parte di un ente esterno legalmente riconosciuto le conoscenze e competenze digitali dei docenti di L2, come avviene invece da anni per le conoscenze e le competenze linguistiche e glottodidattiche²³. Se infatti la pratica riflessiva dell’autovalutazione è altamente formativa e rappresenta un elemento imprescindibile della crescita professionale dei docenti, è anche vero che sono sempre più importanti strumenti validi per permettere di dimostrare le conoscenze e le competenze acquisite, in modo da renderle trasparenti e spendibili sul mercato del lavoro, un mercato in cui la richiesta di docenti di L2 digitalmente competenti è sempre più forte.

6. CONCLUSIONI

Nell’era digitale in cui stiamo vivendo, i docenti non possono prescindere da una piena conoscenza, responsabilità e autonomia tecnologica combinata con un uso consapevole di strumenti informatici per l’insegnamento/apprendimento. In particolare la figura dell’insegnante di lingua straniera (L2) digitalmente competente – a cui fanno riferimento i documenti e i progetti europei degli ultimi 20 anni (*CEFR e CEFR/CV, Profile, EPOSTL, EPG, DigCompEdu e DCALT*) – si è via via delineata sulla base di presupposti teorici condivisi secondo un percorso evolutivo che in questo contributo abbiamo cercato di illustrare.

Il punto di partenza, emerso fin dai lavori degli anni Settanta sui “Livelli soglia” e poi ribadito dalla metà degli anni Novanta con la gestazione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento delle lingue* poi pubblicato nel 2001 (CEFR, 2001), riguarda l’approccio metodologico all’insegnamento della lingua non materna: un approccio comunicativo orientato all’azione, in cui si punta allo sviluppo di competenze legate ai bisogni linguistico-comunicativi degli apprendenti, definendole sotto forma di ciò che questi “sa fare” e non di ciò che ancora gli manca per raggiungere una competenza pari a quella di un parlante nativo. Le batterie di *can-do-statements*, utilizzate nel CEFR per le competenze linguistiche in L2, saranno da allora in poi applicate anche alle competenze didattiche dei docenti, come abbiamo visto nei documenti sopra descritti, compresi quelli che hanno affrontato il tema delle competenze digitali, costruendo modelli basati su aree discrete e su livelli di sviluppo in base ai quali fare emergere il proprio “profilo”, i propri punti di forza e di debolezza. La dimensione digitale emerge, in riferimento alla formazione iniziale dei docenti di L2, già nel *Profile* (2004) e poi – con approfondimenti e ampliamenti – nei documenti successivi, anche in relazione al rapido evolversi delle tecnologie digitali al servizio della didattica. L’ultima forte accelerazione è stata data nel primo triennio della pandemia da Covid-19 (2020-2021), che ha coinciso con la diffusione *online* delle griglie di autovalutazione *IDEAL* e *DCALT*, specificamente dedicate alle tecnologie digitali e ai docenti di L2.

²³ Si pensi agli esami certificatori per le lingue: inglese (CAMBRIDGE ENGLISH, TOEFL, TRINITY), spagnolo (DELE), francese (DELF-DALF), italiano (CILS, CELI, PLIDA, IT), tedesco (GOETHE-ZERTIFIKAT, ÖSD, TestDaf), cinese (HSK) ecc., o agli esami certificatori per la didattica dell’inglese (CAMBRIDGE TKT) e dell’italiano (DITALS, CEDILS, DILS-PG).

Le linee di tendenza che ci sembra di cogliere da questa disamina diacronica riguardano una serie di suggerimenti che abbiamo visto ricorrere nei vari documenti esaminati. Il docente competente digitale è invitato infatti a:

- prendere *consapevolezza* delle potenzialità e dei limiti delle TD fin dai primi anni della propria formazione accademica, continuando ad *aggiornarsi* per tutto l’arco della propria vita professionale;
- integrare le TD più adeguate nel proprio *insegnamento* come supporto e risorsa (motivazione, autonomia e valorizzazione degli studenti, individualizzazione della didattica, valutazione delle competenze ecc.), ma anche per il proprio *sviluppo professionale* e per facilitare i *contatti* con studenti, colleghi e istituzioni: queste tre aree riguardano finalità e mezzi diversi, ma offrono opportunità di innovazione e miglioramento impensabili in passato;
- tener conto delle *fasi di sviluppo* professionale che possono condurre per gradi da uno stadio iniziale di semplice conoscenza e gestione di ambienti e strumenti digitali di base, fino ad uno stadio più avanzato caratterizzato da creatività, innovatività e trasmissione dei saperi e delle competenze acquisite a studenti e colleghi;
- imparare a valutare le TD con spirito critico, in modo da saper *scegliere e adattare* quanto sarà via via disponibile in rete (soprattutto *open access*);
- non escludere la possibilità di *progettare* nuovi materiali digitali e di *condividere* le proprie conoscenze e competenze con i colleghi meno esperti: si tratta del livello di sviluppo più avanzato (C2), quello indicato nei vari modelli con l’etichetta “Docente esperto” o “Pioniere”;
- tener conto degli obiettivi indicati dal *CEFR/CV (2020)* in merito alle *attività linguistico-comunicative di interazione online* che gli studenti devono imparare a svolgere in L2, in modo da facilitarne l’apprendimento;
- considerare che lo sviluppo delle *conoscenze e delle abilità digitali* sono due ambiti complementari che contribuiscono in modo integrato allo sviluppo professionale del docente di L2 digitalmente competente;
- mettere in relazione le TD con le diverse *aree rilevanti* per lo sviluppo professionale del docente di L2 digitalmente competente: tecnologia, pedagogia, valutazione, contenuto, sviluppo professionale, sostegno agli apprendenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni P., Margiotta U. (a cura di) (2008), *Formare online i docenti di lingue e italiano L2*, UTET, Torino.
- Betti S., Garelli P. (2010), *Nuove tecnologie e insegnamento delle lingue straniere*, FrancoAngeli, Milano.
- Biletska I. O., Paladieva A. F., Avchinnikova H. D., Kazak Y. Y. (2021), “The use of modern technologies by foreign language teachers: developing digital skills”, in *Linguistics and Culture Review*, 5, 2, pp. 16-27:
<https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1327>.
- Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. (1956), *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals, Handbook I. Cognitive domain*, David McKay, New York.

- Bottana S., Caruso G., Monami E. (2021), “IDEAL – Integrating Digital Education in Adult Language Teaching: un progetto europeo per promuovere le competenze digitali dei docenti di L2 ad apprendenti adulti”, in Diadori P., Gennai C., Monami E. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 3*, Edilingua, Roma, pp. 477-487.
- Caena F., Redecker C. (2019), “Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges. The case for the *European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)*”, in *European Journal of Education*, 54, pp. 356-369.
- Caon F., Serragiotto G. (a cura di) (2012), *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie, risorse, sperimentazioni*, UTET, Torino.
- Cambridge Assessment English (2017), *The Cambridge English Digital Framework for Language Teachers*: <https://thedigitalteacher.com/framework>.
- Cappellini M. (2018), “Synthèse et discussion de numérique et formation des enseignants de langue. Pistes et imaginaires”, in *Analyse des Livres*, 21: <https://journals.openedition.org/alsic/2993>.
- Chapelle A., Shannon S. (eds.) (2017), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*, Wiley-Blackwell, Hoboken, NJ.
- Compton L. K.L. (2009), “Preparing Language Teachers to teach language online: A look at skills, roles and responsibilities”, in *Computer Assisted Language Learning*, 22, 1, pp. 73-99.
- Council of Europe (2001), *CEFR - Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- De Martino D. (2021), “Oltre l’antinomia *in presenza* e *a distanza*: verso un ambiente di apprendimento sociale e liquido / Beyond the antinomy *in presence* and *at a distance*: towards a social and liquid learning environment”, in *IUL Research*, 2, 3, pp. 136-146.
- Di Sabato B., Cinganotto L., Cuccurullo D. (2018), “Il profilo dell’insegnante di lingue nell’era del CLIL. Analisi dei dati di un’esperienza internazionale”, in Coonan C. M., Bier A., Ballarin E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*, Edizioni Ca’ Foscari, Venezia, pp.499-518.
- Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze.
- Diadori P. (2022), “La formazione iniziale del docente di L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 3-18.
- Diadori P., Semplici S. (a cura di) (2009), *Qualità nella didattica e tirocinio formativo per l’italiano L2*, Guerra, Perugia.
- Dolci R., Celentin P. (a cura di) (2000), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, Bonacci, Roma.
- EAQUALS (2013), *EPG - European Profiling Grid for Language Teachers*: <http://www.epg-project.eu/>.
- EAQUALS (2017), *The EAQUALS framework for language teacher training and development*: <https://www.eaquals.org/wp-content/uploads/The-Eaquals-Framework-for-Language-Teacher-Training-and-Development-Online.pdf>.

- Falloon G. (2020), “From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC)”, in *Educational Technology Research and Development*, 68, pp. 2449-2472: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11423-020-09767-4.pdf>.
- Ferrari A. (2012), *Digital Competence in Practice. An Analysis of Frameworks*, European Commission Office, Seville: <https://ifap.ru/library/book522.pdf>.
- Fominykh M. (ed.) (2019), *DC4LT - Digital Competences in Language Education Teachers' Perspectives, Employers' Expectations, and Policy Reflections*, DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Fominykh M., Kakoulli-Constantinou E., Nicolaou A., Perifanou M., Parmaxi A., Soule M.V., Shikhova E., Talmo T.M., Zhukova D. (2022), *DC4LT - Language Teacher Trainer Guide on Digital Competences: Practical instructions and advice on how to organize digital competence training for language teachers*, DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Fratte I., Jafrancesco E. (a cura di) (2014), *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.
- Ghomi M., Redecker C. (2019), “Digital Competence of Educators (*DigCompEdu*): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence”, in *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education CSEDU*, pp. 541-548.
- Grenfell M., Kelly M. (2004), *European Profile for language teacher education. A frame of reference*, University of Southampton, Southampton. Ed. it.: *Profilo europeo per la formazione dei docenti di lingue. Un quadro di riferimento* (trad. it. di Pierangela Diadori), in Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze, pp. 209-256: www.lang.soton.ac.uk/profile.
- Hampel R., Stickler U. (2005), “New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online”, in *Computer Assisted Language Learning*, 18, 4, pp. 311-326.
- Jafrancesco E. (a cura di) (2010), *Apprendere in rete: multimedialità e insegnamento linguistico*, Le Monnier, Firenze.
- Kakoulli Constantinou E., Papadima-Sophocleous S. (2020), “The use of digital technology in ESP: current practices and suggestions for ESP teacher education”, in *The Journal Of Teaching English For Specific And Academic Purposes*, 8, 1, pp. 17-29.
- Karsenti T., Kozarenko O.M., Skakunova V.A. (2020), “Digital Technologies in Teaching and Learning Foreign Languages: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence”, in *Education and Self Development*, 5, 3, pp. 76-88.
- Lampugnani D., Cappelletti P. (2016), “Innovazione sociale e generatività sociale: quale trasformazione delle relazioni sociali?”, in *Impresa sociale*, 8, pp. 4-14.
- Marrazzo L. (2022), “I livelli, le competenze e le attività linguistico-comunicative in L2 nel QCER (2001/2018-2020)”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 80-97.
- Mezzadri M. (a cura di) (2003), *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland, Ontario.
- Mclaughling Incalcaterra L., Villarini A. (a cura di) (2018), *E-learning MOOC e lingue straniere, studi, ricerche e sperimentazioni. E-learning MOOC and foreign languages: research, studies and experiences*, Il Torcoliere, Napoli.
- Newby D., Allan R., Fenner A.B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. (2007), *European Portfolio for student teachers of languages – EPOSTL* (con glossario), European Centre for Modern Languages, Graz. Trad. it. di Pierangela Diadori, *Portfolio europeo per la formazione iniziale degli insegnanti di lingue. Uno strumento di riflessione – PEFIL*, in Diadori P. (a cura di) (2010), *Formazione, qualità e certificazione per la didattica delle lingue*

- moderne in Europa / TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*, Le Monnier, Firenze, pp. 257-301: www.ecml.at/mtp2/FTE/.
- North B. (2012), “A Profiling Grid for Language Teachers”, in Diadori P. (a cura di), *How to Train Teacher Trainers*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 190-217.
- Perifanou M. (2021), *DG4LT - Digital Competence Assessment Framework and Tool for Language Teachers*. DC4LT Consortium: <https://www.dc4lt.eu/>.
- Pederzoli L. (2018), *Insegnare le lingue online e su app. Strategie, aspetti culturali, inclusione e performance nell'apprendimento linguistico*, Pacini, Pisa.
- Peppoloni D. (2021), *Per una didattica digitale delle lingue*, Mondadori Education, Milano.
- Ranieri M. (2022), *Competenze digitali per insegnare*, Carocci, Roma.
- Redecker C. (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators - DigCompEdu*, Publication Office of the European Union, Luxembourg. Ed. it. (2018), *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*, Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche CNR, Roma: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>.
https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf.
- Schön D., (1983) *The reflective teacher. How professionals think in action*, Basic Books, New York.
- Talmo T., Fominykh M., Giordano A., Soule M.V. (2020), “Digital searchlight – a study on digital skills being sought amongst language teachers”, in *Proceedings of the 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED2020)*, Valencia, Spain, March 2-4, 2020.
- Troncarelli D. (2022), “Tecnologie per la didattica della L2”, in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*, Le Monnier, Firenze, pp. 66-79.
- Troncarelli D., La Grassa M. (a cura di) (2016), *Orientarsi in rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*, Becarelli, Siena.
- Viale M. (a cura di) (2018), *Tecnologie dell'informazione e della comunicazione e didattica dell'italiano*, Bononia University Press, Bologna.
- Villarini A. (a cura di) (2010), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Le Monnier, Firenze.