

I DOCENTI DI ITALIANO LS IN EGITTO E LE GLOTTOTECNOLOGIE: PRATICHE DIDATTICHE E FORMAZIONE CONTINUA

Letizia Cinganotto, Giorgia Montanucci, Borbala Samu¹

1. INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, l'integrazione delle tecnologie digitali nell'educazione linguistica ha assunto un ruolo sempre più centrale, offrendo strumenti innovativi per rispondere in modo efficace alla complessità dei contesti educativi contemporanei. In particolare, la formazione dei docenti in ambito linguistico richiede un approccio che coniughi lo sviluppo di competenze metodologiche e progettuali con l'uso consapevole delle tecnologie.

Questo contributo presenta un progetto di formazione curato dalle autrici, rivolto a un campione di docenti di italiano LS in Egitto, finalizzato a promuovere lo sviluppo di competenze tecnologiche, metodologiche e progettuali attraverso un approccio integrato.

La formazione si è articolata in due fasi principali: una parte teorica incentrata sulla presentazione delle potenzialità didattiche delle tecnologie digitali applicate alla didattica delle lingue, con un focus sugli avanzamenti recenti dell'Intelligenza Artificiale (IA) e una parte pratica, con approccio laboratoriale, finalizzata alla progettazione di attività didattiche specifiche per i vari contesti di insegnamento, attraverso l'uso delle glottotecnologie, tra cui il podcast, le piattaforme basate sull'IA e il chatbot AIDI (AI per il Dialogo in Italiano), sviluppato dal gruppo di ricerca² del Dipartimento LiLAIM dell'Università per Stranieri di Perugia.

Questa struttura del percorso formativo ha consentito di offrire agli insegnanti un quadro metodologico di riferimento, utile per guidare i docenti nella progettazione critica e consapevole delle attività didattiche di italiano LS con le glottotecnologie. Al contempo, gli strumenti digitali sono stati proposti in chiave operativa tramite un approccio laboratoriale, con l'obiettivo di favorire una riflessione critica sull'uso delle tecnologie nello specifico contesto didattico di riferimento.

Il percorso formativo è stato accompagnato dalla raccolta di dati relativi alle pratiche didattiche e alle competenze digitali dei docenti partecipanti, attraverso la somministrazione di questionari volti a indagare la percezione dei docenti sull'efficacia e sulle potenzialità di applicazione delle tecnologie proposte durante il corso, all'interno del contesto egiziano.

I risultati raccolti offrono spunti significativi per comprendere le opportunità e le sfide legate all'integrazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento dell'italiano in contesti

¹ Università per Stranieri di Perugia.

Il presente contributo è stato redatto collaborativamente tra le autrici. In particolare, a Letizia Cinganotto sono da attribuire i §§ 1, 4, 5, 6, 8; a Giorgia Montanucci i §§ 2, 3, 9; a Borbala Samu il § 7.

² Il gruppo di ricerca del Dipartimento LiLAIM dell'Università per Stranieri di Perugia è composto da Letizia Cinganotto (referente), Roberto Dolci, Valentino Santucci, Giorgia Montanucci, Simone Filippetti, Talia Sbardella dell'Università per Stranieri di Perugia e Francesco Mugnai dell'Università Telematica degli Studi IUL.

internazionali, inserendosi nel più ampio dibattito sull'innovazione pedagogica e sull'uso dell'IA nella didattica delle lingue.

2. INNOVARE LA FORMAZIONE DEI DOCENTI: UN APPROCCIO INTEGRATO PER LO SVILUPPO DI COMPETENZE LINGUISTICHE, DIGITALI E PEDAGOGICHE

I recenti sviluppi tecnologici e la crescente diffusione di strumenti digitali arricchiti dalle potenzialità dell'IA hanno avviato la cosiddetta "quarta rivoluzione" (Floridi, 2020) che sta ridefinendo non solo le modalità di accesso all'informazione, ma anche le interazioni sociali, le relazioni interpersonali e, soprattutto, i processi educativi. In questa cornice, emerge un dibattito sempre più acceso sull'integrazione di tali risorse nell'apprendimento linguistico e nello sviluppo professionale degli insegnanti (Yee *et al.*, 2024; Greco, Cinganotto, 2023). Questo dibattito include il ruolo del docente e una transizione dagli approcci didattici tradizionalmente orientati ai contenuti verso modelli innovativi, focalizzati sull'apprendente e integrati con le tecnologie digitali.

Un riferimento chiave per un'efficace transizione digitale, in linea con gli standard globali e gli obiettivi internazionali in campo educativo, è definito dai "Sei Pilastri della Trasformazione Digitale nell'Istruzione" (UNESCO, 2024b). Tra gli elementi distintivi del pilastro "Capacità e Cultura" rientra, infatti, lo sviluppo delle competenze pedagogiche digitali degli insegnanti, da promuovere attraverso percorsi di formazione iniziale (*pre-service*), formazione in servizio (*in-service*) e opportunità di sviluppo professionale continuo (UNESCO, 2024b: 17). Studi recenti (Tondeur *et al.*, 2020) hanno infatti evidenziato una stretta relazione tra il successo di un percorso di apprendimento e la competenza degli insegnanti nell'adozione di metodologie e strategie appropriate all'interno della propria pratica didattica, prevedendo un'integrazione consapevole delle tecnologie digitali. Quindi, per un loro utilizzo efficace, è necessario che le istituzioni educative e gli insegnanti siano preparati a gestire gli strumenti digitali in modo critico, evitando approcci superficiali che potrebbero compromettere il valore pedagogico e formativo degli strumenti stessi (Trentin, 2020).

Come evidenziato dall'"AI Competency Framework for Students and Teachers" (UNESCO, 2024a), l'integrazione dell'IA nei contesti educativi può rappresentare uno strumento significativo di *empowerment* per i docenti. L'adozione di tecnologie basate sull'IA sta infatti consentendo sia agli insegnanti che agli studenti di promuovere il coinvolgimento, migliorare l'accessibilità e favorire il raggiungimento degli obiettivi formativi. Questa trasformazione promuove una sostanziale riconsiderazione dei paradigmi tradizionali dell'insegnamento e dell'apprendimento, aprendo la strada a un approccio educativo più dinamico, inclusivo e orientato alle esigenze degli apprendenti (Rajaram, 2023).

Congiuntamente alle nuove opportunità, ci sono anche una serie di sfide nella formazione degli insegnanti e nell'approccio didattico che richiedono un'analisi approfondita (Cuomo *et al.*, 2024). Per allinearsi alle esigenze educative contemporanee, si rende necessaria una riorganizzazione complessiva delle pratiche educative, privilegiando approcci interdisciplinari e metodologie attive per favorire lo sviluppo di competenze trasversali, come il *problem solving* e il pensiero creativo, all'interno di contesti collaborativi, capaci di potenziare l'autonomia e il coinvolgimento degli apprendenti. L'integrazione di tali tecnologie, pertanto, non si limita al semplice utilizzo di strumenti digitali, ma implica un chiaro focus sulla finalità educativa, sul miglioramento della qualità dell'insegnamento e sul potenziamento delle capacità critiche e creative degli studenti. A questo proposito, Selwyn (2017) muove una critica alla retorica sull'innovazione tecnologica, mettendo in evidenza la necessità di un approccio riflessivo, mentre Luckin

(2018) esplora il potenziale dell'IA per creare esperienze di apprendimento personalizzate, suggerendo che il successo di tali innovazioni dipende dalla capacità degli insegnanti di adattare gli strumenti al proprio contesto specifico e considerare approfonditamente le implicazioni delle stesse in ambito educativo. Tra di esse occorre menzionare eventuali *bias*, la perpetuazione di stereotipi discriminatori, la limitata rappresentatività di alcuni gruppi a favore di altri (Dieterle *et al.*, 2024: 637), problemi di privacy e implicazioni etiche di vario tipo (Montanucci, Peconi, 2024: 377).

In un simile scenario, nel quale l'unica costante è il cambiamento, è fondamentale avviare una riflessione pedagogica mirata che, oltre a riconoscere e valorizzare le potenzialità delle tecnologie educative, sappia anche integrarle all'interno di un approccio metodologico consapevole (Rivoltella, Rossi, 2024).

Il compito degli educatori, in questa nuova prospettiva, non è solo quello di saper utilizzare le tecnologie, ma anche di capire come inserirle in un contesto educativo che rispetti i principi di inclusività, equità e responsabilità etica (Pokrivcakova, 2019). In particolare, è essenziale evitare che la tecnologia amplifichi le disuguaglianze già esistenti, assicurandosi che tutti gli studenti, indipendentemente dalle loro risorse e dal loro *background*, possano beneficiare delle stesse opportunità educative (Cuban, 2013). Ciò implica la necessità di favorire un percorso di sviluppo professionale continuo e mirato per i docenti, in grado di rispondere in modo precipuo alle sfide educative contemporanee e di sfruttare appieno le opportunità offerte dalle tecnologie emergenti, creando un ambiente di apprendimento innovativo e inclusivo.

Nel campo dell'apprendimento linguistico, l'IA apre nuove frontiere (Yang, 2024), offrendo strumenti altamente innovativi per personalizzare l'insegnamento e supportare gli studenti in modo costante. I sistemi adattivi basati sull'IA, come *chatbot* educativi e piattaforme di apprendimento intelligenti, consentono agli studenti di praticare la lingua target in contesti autentici, simulando situazioni comunicative reali e permettendo loro di affrontare sfide linguistiche personalizzate (Zawacki-Richter *et al.*, 2019; Cinganotto, Montanucci, 2024a).

Il paragrafo seguente presenterà un'iniziativa di formazione presso l'Università per Stranieri di Perugia, finalizzata allo sviluppo professionale di un campione di insegnanti di lingua e cultura italiana come LS in Egitto all'interno di un percorso integrato di competenze digitali e pedagogiche.

3. UN PERCORSO FORMATIVO PER L'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO LS IN EGITTO CON LE GLOTTOTECNOLOGIE

Nell'a.a. 2024/25 è stata richiesta l'erogazione di un corso internazionale di lingua italiana LS curato dalle autrici, nell'ambito di un progetto di cooperazione tra l'Università per Stranieri di Perugia e l'Università di Helwan, Il Cairo, Egitto. Il corso, in modalità *blended*, prevedeva una prima parte online incentrata sullo sviluppo di competenze glottodidattiche e digitali per l'insegnamento dell'italiano e una seconda parte in presenza in Egitto sull'uso di alcuni strumenti tecnologici per promuovere la collaborazione e l'interazione, tra cui il podcast.

Il gruppo di docenti di lingua italiana di nazionalità egiziana era composto da 51 insegnanti, provenienti da diversi livelli di istruzione, tra cui la scuola secondaria, l'università e gli enti gestori in Egitto.

Dopo una fase iniziale in cui sono stati affrontati i temi dell'acquisizione linguistica e delle tecniche glottodidattiche per favorire l'apprendimento linguistico, il focus si è orientato verso i possibili scenari di utilizzo delle tecnologie digitali e dell'IA nella didattica dell'italiano (Cinganotto, Montanucci, 2025).

Sulla base delle riflessioni e delle sperimentazioni dei vari strumenti, sono state presentate alcune proposte didattiche e la progettazione di attività a carattere culturale. Tra di esse, particolarmente apprezzata è stata la proposta del *h* viaggio virtuale nelle città italiane, per lo sviluppo di competenze ricettive e produttive, all'interno di un approccio multimodale e *task-based*, con l'uso di strumenti digitali quali *360cities.net* per un'esperienza immersiva.

Nella parte laboratoriale per la progettazione e l'integrazione efficace delle tecnologie nella didattica dell'italiano come LS, i corsisti hanno sperimentato in prima persona le potenzialità degli strumenti presentati nel corso, all'interno di una cornice metodologica e didattica ben definita. Usando un modello sintetico, i docenti sono stati invitati a strutturare un'unità di apprendimento oppure a ipotizzare alcune attività calibrate in base al proprio contesto. In seguito, le progettazioni sono state illustrate e condivise nello spazio appositamente creato su *Padlet*³, contenente anche i materiali del corso.

Particolarmente interessanti risultano i contributi di alcuni docenti che hanno suggerito percorsi interculturali, nei quali emerge chiaramente la profonda interconnessione e il reciproco influsso tra la cultura italiana e quella egiziana, come nell'estratto di seguito riportato.

Figura 1. Estratto della proposta didattica redatta da un docente dell'Università del Cairo

Disciplina	Letteratura comparata italiana.
Area tematica	Il primo premio Nobel per la Letteratura nel 1988, in lingua araba, l'egiziano Nagib Mahfuz, e l'influsso della letteratura italiana sulla sua formazione.
Destinatari [riferimento: età, corso frequentato, istituzione scolastica, motivazione allo studio della lingua italiana, nazionalità]	Giovani Adulti, 20 anni, Letteratura Comparata, Dipartimento d'Italianistica, Facoltà di Lettere, Università del Cairo, studenti iscritti al Dip. d'Italianistica e sono motivati, studenti egiziani e di altre nazionalità arabe.
Livello linguistico	B2, C1.
Obiettivo/i linguistico-comunicativo/i	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sviluppare la competenza nella lettura e analisi di testi letterari in italiano. 2. Migliorare l'abilità di esprimere opinioni critiche e analitiche utilizzando un linguaggio accademico. 3. Arricchire il vocabolario specialistico legato alla letteratura comparata e al contesto interculturale. 4. Rafforzare la capacità di ascolto e di interazione orale in contesti accademici.
Competenze attese e modalità di comunicazione	<ul style="list-style-type: none"> • Analizzare e confrontare opere letterarie di contesti culturali diversi. • Comprendere l'influenza della letteratura italiana su un autore egiziano premiato con il Nobel. • Riflettere sull'interconnessione tra letteratura, cultura e colonialismo seguendo la prospettiva di Edward Said. • Elaborare una discussione critica basata su approcci comparativi. <p>Modalità di comunicazione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazione orale: Discussioni guidate, presentazioni di gruppo. • Interazione scritta: Note personali, brevi analisi comparative. • Strumenti digitali: Quiz interattivi e lavori collaborativi su piattaforme online.

³ www.padlet.com.

Risorse, webtool, materiali digitali	Risorse e strumenti <ul style="list-style-type: none"> • Estratti digitali di opere letterarie (PDF e EPUB). • Piattaforme online: Google Docs, Padlet, e Kahoot! per quiz interattivi. • Slide PowerPoint. • Video-biografia su Naguib Mahfuz (YouTube o altra piattaforma autorizzata). • Materiali di supporto sull'orientalismo di Edward Said.
Tempo previsto	Tempo previsto per ogni fase <ol style="list-style-type: none"> 1. Introduzione: 15 minuti 2. Lezione frontale e analisi: 30 minuti 3. Attività collaborativa: 30 minuti 4. Discussione critica: 25 minuti 5. Conclusione e riflessione: 20 minuti. <p>Con questa lezione, gli studenti non solo esplorano il dialogo culturale tra Italia ed Egitto, ma migliorano anche le loro competenze linguistiche e critiche in un contesto accademico.</p>

La condivisione, tramite *Padlet*, delle proposte progettuali elaborate dagli insegnanti ha risposto all'esigenza di favorire lo scambio di idee e il confronto critico all'interno della comunità di pratica, al fine di affrontare in modo più efficace e consapevole le sfide connesse a un'implementazione sistematica e funzionale delle tecnologie digitali nei contesti educativi.

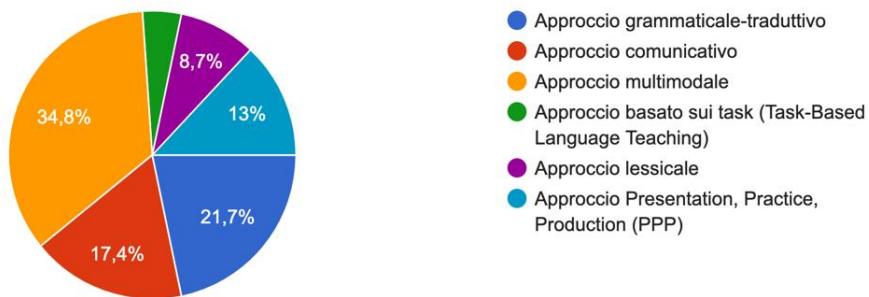
Figura 2. *Il Padlet per la condivisione dei materiali e delle progettazioni*

4. PROFILO DEI CORSISTI

All'inizio del percorso, è stato somministrato un questionario online tramite Google Forms, volto a indagare gli approcci, le metodologie e le tecnologie più diffuse nell'insegnamento dell'italiano come LS in Egitto. Dal questionario è emerso che gli

approcci più frequentemente adottati per l'insegnamento della lingua italiana includono l'approccio multimodale (34,8%), seguito dall'approccio grammaticale-traduttivo (21,7%) e dall'approccio comunicativo (17,4%).

Figura 3. *Approcci maggiormente utilizzati per l'insegnamento dell'italiano LS*

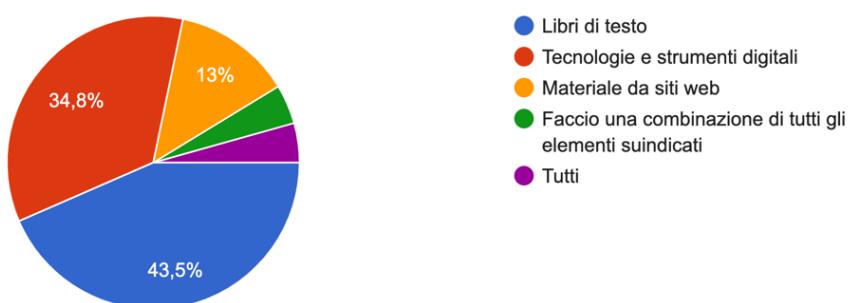


Per quanto riguarda l'integrazione della grammatica nel percorso di apprendimento, il 65,2% dei docenti dichiara di utilizzare una combinazione di modalità esplicite e implicite, mentre il 21,7% preferisce un approccio esclusivamente implicito. Le attività svolte più frequentemente in classe includono l'ascolto e la lettura di testi autentici, la visione di video o film in lingua italiana, conversazioni guidate, esercizi su elementi grammaticali e attività di comprensione del testo scritto. La partecipazione attiva degli studenti durante le lezioni viene incoraggiata principalmente attraverso lavori di gruppo e attività collaborative (73,9%) nonché mediante discussioni guidate su temi culturali (56,5%). Inoltre, il 60,9% dei docenti dichiara di privilegiare l'utilizzo di testi autentici nell'organizzazione delle proprie lezioni.

Gli strumenti digitali maggiormente utilizzati per supportare l'insegnamento dell'italiano sono *Kaboot*, *Wordwall*, *Quizlet*, *Canva*, *ChatGPT*, *Gemini*, *Microsoft Teams*, *Google Classroom*. Nonostante il 65,2% ritenga efficaci le tecnologie digitali per il miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti, alcuni affermano di non usarle affatto nella propria pratica didattica.

Nell'ambito dell'insegnamento della lingua italiana, i docenti dichiarano di privilegiare l'insegnamento della grammatica (78,3%), seguita dal lessico e dalla cultura, indicati dal 73,9% dei partecipanti. La valutazione formativa degli studenti si basa prevalentemente su prove pratiche, quali *task* di produzione scritta, dialoghi e presentazioni orali (78,3%), nonché sull'osservazione sistematica (73,9%). Per quanto riguarda il *feedback*, il 69,6% degli insegnanti riferisce di fornirlo oralmente durante le lezioni, menzionando comunque anche il *feedback* scritto e l'uso di rubriche di valutazione condivise. I materiali utilizzati per la progettazione delle lezioni provengono principalmente dai libri di testo (43,5%), dai siti web (13%) o da strumenti digitali, indicati dal 34,8% degli intervistati.

Figura 4. *Materiali usati durante le lezioni di italiano LS in Egitto*



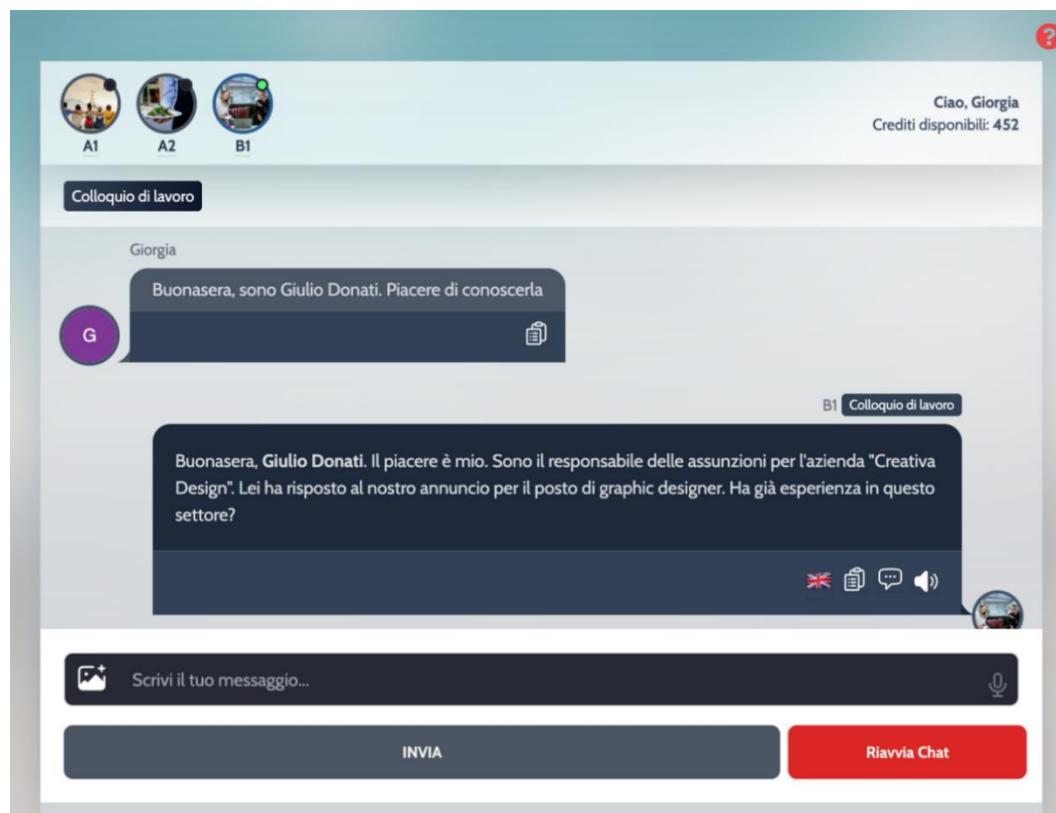
Dai commenti liberi relativi alla propria progettazione didattica, emergono molte riflessioni interessanti. Alcuni rispondenti evidenziano la necessità di integrare in modo più efficace le tecnologie nell'insegnamento dell'italiano, riconoscendone la funzionalità per potenziare l'attività didattica e l'apprendimento degli studenti. Si rileva, inoltre, l'esigenza di adattare la progettazione didattica alle esigenze specifiche degli apprendenti, date le peculiarità del contesto egiziano. Tuttavia, emerge una preoccupazione relativa a eventuali utilizzi impropri delle tecnologie, in particolare dell'Intelligenza Artificiale, per esempio nell'adozione di comportamenti non etici come il *cheating*.

In ultimo, un docente afferma di adottare un approccio comunicativo, con l'integrazione di attività mirate allo sviluppo delle competenze orali, scritte e di comprensione, personalizzando e potenziando il percorso attraverso l'uso di strumenti digitali, per rispondere in maniera più mirata ai bisogni degli apprendenti.

5. AIDI: UN CHATBOT DI INTELLIGENZA ARTIFICIALE PER L'APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO L2/LS

All'interno dei corsi online di lingua e cultura italiana dell'Università per Stranieri di Perugia è stato integrato un sistema di IA sviluppato da un gruppo di ricerca composto da ricercatori, docenti e dottorandi dell'Università stessa, in collaborazione con l'Università Telematica degli Studi IUL. Nello specifico, è stato realizzato il *chatbot* AIDI (Cinganotto, Montanucci, 2024a; Cinganotto *et al.*, 2024; Cinganotto, Montanucci, 2024b) per l'esercizio integrato delle abilità ricettive e produttive. AIDI consente agli studenti di interagire all'interno di scenari conversazionali autentici, negoziando i significati come in un dialogo reale quale, ad esempio, un ordine al ristorante, una chiacchierata tra amici, un colloquio di lavoro.

Figura 5. Scenario "Colloquio di lavoro" di AIDI



La macchina risponde in tempo reale in modalità scritta o orale, mantenendo sempre attivo il flusso interazionale. La pratica conversazionale in italiano viene alimentata anche tramite la funzione “genera tre risposte” che, nel caso in cui l’apprendente esiti nel proseguire il dialogo, propone tre possibili risposte all’ultimo messaggio di AIDI.

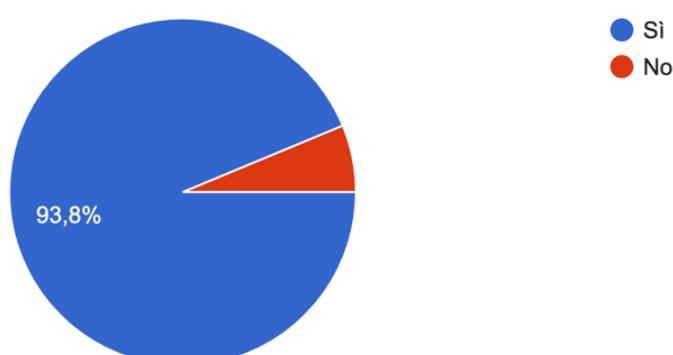
Durante l’interazione, l’utente può usare diverse funzioni, tra cui copiare e tradurre il messaggio in inglese, quale lingua ponte, e ottenere la sintesi vocale del testo scritto, sia in italiano che in inglese, tramite la funzione *text-to-speech*, utile anche per l’affinamento della pronuncia. La funzione “immagine”, invece, permette all’apprendente di caricare un’immagine a propria scelta e chiederne una descrizione calibrata sul proprio livello linguistico. Tale funzione promuove l’ampliamento del lessico e facilita la preparazione agli esami di certificazione linguistica, che spesso presentano prove basate proprio sulla transcodificazione.

La funzione “feedback” segnala gli eventuali errori, tramite un’icona in rosso collocata sotto il messaggio dell’utente, fornendo anche la versione corretta in verde. Contestualmente, AIDI fornisce suggerimenti per il miglioramento, indicando in modo personalizzato gli ambiti da approfondire.

I partecipanti al corso di formazione hanno sperimentato individualmente le funzioni di AIDI, interagendo nei vari scenari di apprendimento. Al termine della sessione di dialogo, è stato chiesto loro di compilare un questionario basato sul modello TAM (*Technology Acceptance Model*) (Davis, 1989; Venkatesh, Davis, 2000), un modello utile per valutare l’efficacia e l’accettabilità di AIDI nel supportare l’apprendimento linguistico. L’obiettivo era quello di valutare il grado di utilità percepita, la facilità d’uso e l’intenzione di utilizzo futuro da parte dei docenti, soprattutto in riferimento alla loro interazione con gli scenari comunicativi autentici. Il questionario comprendeva sia domande chiuse a scala Likert (1-5) sia domande aperte, con *item* riferiti a dimensioni quali la semplicità d’uso, il coinvolgimento e il grado di soddisfazione nei confronti di AIDI. L’approccio quantitativo e qualitativo, comprensivo anche di interviste agli insegnanti, rispondeva all’intenzione di esplorare in modo approfondito le percezioni, le esperienze e le aspettative degli utenti nei confronti dell’uso dell’Intelligenza Artificiale per l’apprendimento linguistico. I dati sono stati raccolti online in forma anonima e analizzati statisticamente per identificare tendenze significative al fine di ottenere un *feedback* utile al progetto di ricerca in corso di validazione.

Tra le funzionalità ritenute maggiormente utili dai partecipanti emergono l’interazione automatica per il miglioramento delle abilità linguistiche, la facilità d’uso della piattaforma (93,8%), la possibilità di conversare su temi specifici per un apprendimento contestualizzato e autentico, e la funzione di *feedback* immediato, che permette di visualizzare e correggere gli eventuali errori grammaticali e ortografici.

Figura 6. Percezione di utilità della funzione *feedback* di AIDI



Tra i suggerimenti avanzati dai partecipanti vi è la richiesta di implementare le impostazioni anche in arabo, per facilitare l'accesso e l'utilizzo del sistema da parte degli apprendenti egiziani con livelli di competenza linguistica iniziali.

Il sistema AIDI è complessivamente giudicato completo ed efficace nella sua proposta didattica. La comprensione delle frasi utilizzate da AIDI è ritenuta soddisfacente da tutti i partecipanti, così come gli argomenti proposti, considerati adeguati e coinvolgenti per il contesto di apprendimento. L'87,5% dei partecipanti sottolinea che l'utilizzo della piattaforma può migliorare significativamente l'efficienza degli studenti nello studio o nel lavoro, dichiarandosi molto d'accordo sul fatto che il sistema possa aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento prefissati. Il 93,8% afferma che imparare a utilizzare AIDI e navigare nella piattaforma è semplice; il 93,7% dichiara infatti, di non aver incontrato difficoltà tecniche durante l'uso del sistema. Inoltre, tutti i partecipanti riconoscono la chiarezza dei comandi e delle opzioni disponibili. L'analisi dei dati raccolti evidenzia una percezione complessivamente positiva da parte dei docenti, sottolineando le potenzialità di AIDI per le abilità scritte e orali.

6. UNA PIATTAFORMA BASATA SULL'IA: CURIPOD

Tra le piattaforme basate sull'IA, è stata proposta ai docenti la piattaforma *Curipod*⁴, che consente di selezionare la lingua target e chiedere, attraverso la formulazione di prompt dettagliati, la progettazione di attività didattiche su un tema specifico con modalità erogative e interattive, alle quali gli apprendenti possono partecipare in sincrono o in asincrono, anche ricevendo un feedback personalizzato dall'Intelligenza Artificiale stessa.

Ai docenti è stata proposta un'attività in sincrono incentrata su un viaggio virtuale attraverso la cultura italiana, a partire da un'immagine realizzata con l'Intelligenza Artificiale raffigurante una città visionaria, quasi onirica, in cui Palazzo Gallenga, la sede storica dell'Università per Stranieri di Perugia, affaccia sul Canal Grande di Venezia (Figura 7). L'immagine, utilizzata come *ice-breaker*, è stata oggetto di divertenti riflessioni e commenti da parte dei docenti sulle due città italiane, da molti di essi già visitate e molto apprezzate.

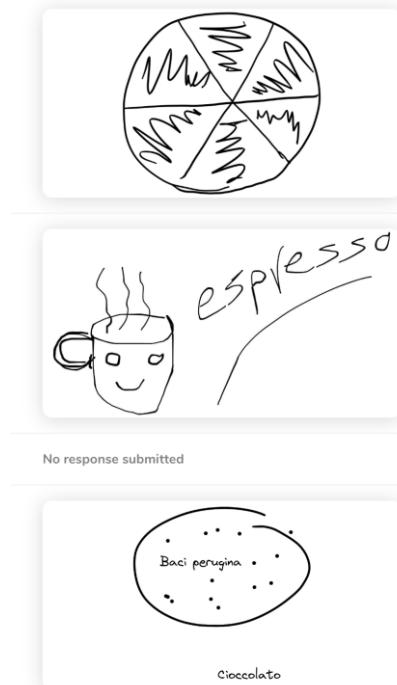
Figura 7. *Palazzo Gallenga a Venezia*



⁴ <https://curipod.com/>.

Tra le attività interattive, è stato presentato il *task* grafico, che permette agli apprendenti di esprimere la loro creatività attraverso un simbolo o un disegno, come nelle immagini di seguito riportate, che raffigurano alcuni simboli della cultura italiana disegnati dai partecipanti (la pizza, il caffè espresso e i Baci Perugina). La condivisione e la discussione sui vari disegni hanno contribuito a creare un'atmosfera informale e divertente, alla scoperta della cultura italiana.

Figura 8. *Simboli della cultura italiana in Curipod*



La piattaforma Curipod è ritenuta molto utile e divertente dai docenti, come testimoniano alcuni dei loro commenti:

Questi strumenti digitali sono stimolanti e aiuteranno gli apprendenti a migliorare. Sono utili per attirare l'attenzione degli studenti.

Sono strumenti che possono agevolare di molto la comprensione degli alunni e presentare loro situazioni comunicative reali.

Serve per creare contenuti interattivi e coinvolgenti per gli studenti.

Penso che queste tecnologie siano utili nell'insegnamento della lingua italiana.

7. IL PODCAST PER SVILUPPARE LE COMPETENZE ORALI IN ITALIANO LS

Durante la parte in presenza del corso di formazione, i docenti hanno avuto l'opportunità di sperimentare l'utilizzo di strumenti tecnologici finalizzati a favorire la collaborazione e l'interazione in aula, nell'ambito di metodologie didattiche basate sul *task-based teaching*, sul *project-based teaching*, sull'apprendimento esperienziale e collaborativo. Questo approccio ha consentito ai partecipanti non solo di riflettere sui propri modelli educativi, ma anche di sperimentare, attraverso attività laboratoriali, pratiche didattiche innovative e alternative (v. § 2).

Una giornata del corso è stata dedicata al podcast, presentato come strumento tecnologico che i docenti di italiano LS operanti in Egitto potrebbero integrare nella propria pratica didattica per potenziare le competenze orali degli apprendenti, con particolare attenzione all'insegnamento della pronuncia. Gli apprendenti di madrelingua arabo-egiziana sperimentano una serie di difficoltà nell'apprendimento della pronuncia italiana che derivano dalle differenze tra i due sistemi fonologici (Abdelsayed, 2021). Menzioniamo solo due esempi relativi alla produzione dei suoni: la neutralizzazione della coppia minima /p/ vs /b/ tramite la sostituzione dell'occlusiva bilabiale sorda /p/ con la bilabiale sonora /b/ (ad es. problema 'problema') e la riduzione del sistema vocalico italiano di sette fonemi ai tre suoni /a/, /i/, /u/ (ad es. *diciso* 'deciso', *cuminciata* 'cominciata') (Della Puppa, 2006, 2007; Martari, 2002), con conseguenti ripercussioni anche sulla comprensibilità del messaggio (si pensi, ad esempio, all'importanza della distinzione tra /e/ e /i/ nell'espressione dell'opposizione singolare/plurale).

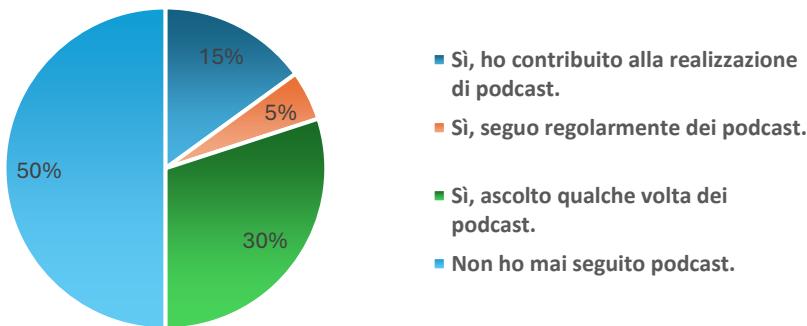
A complemento delle tecniche tradizionali utilizzate nell'insegnamento della pronuncia, il podcast si configura come uno strumento tecnologico innovativo e versatile in quanto permette non solo l'esposizione a modelli di parlato autentico, ma offre anche la possibilità di esercitarsi nella produzione orale, imparare a modulare il tono della voce, perfezionare la dizione e acquisire maggiore sicurezza nell'espressione verbale. La facilità di fruizione dei podcast su dispositivi mobili consente agli apprendenti di accedere ai contenuti ovunque si trovino, offrendo opportunità di apprendimento informale in contesti quotidiani. Il docente che opera all'estero può sfruttare la grande varietà di trasmissioni liberamente accessibili per proporre attività di ascolto con diversi livelli di difficoltà, dalla comprensione di conversazioni quotidiane alla trattazione di argomenti specialistici. I podcast autentici possono rappresentare una risorsa preziosa per esercizi di comprensione orale o per stimolare discussioni su temi di attualità. Questi materiali arricchiscono il corso di lingua, ampliando la varietà di risorse didattiche e forniscono esempi di uso linguistico nativo in contesti reali, con una vasta gamma di registri e stili comunicativi. Nei contesti LS, come nel caso degli apprendenti che studiano l'italiano in Egitto, spesso l'unica fonte di input orale è il docente non nativo, il quale ha il compito di selezionare risorse adeguate per compensare la carenza di input autentico e le limitate opportunità di interazione con parlanti nativi (Pellegrino *et al.*, 2014: 153). I podcast, oltre ai programmi televisivi, ai giornali e riviste online, possono essere un'ottima risorsa al fine di permettere agli apprendenti di confrontarsi con la lingua e la cultura attuali e offrono al docente la possibilità di lavorare non solo sugli aspetti prettamente linguistici, ma anche su quelli sociopragmatici e culturali e di trasmettere un'immagine realistica dell'Italia di oggi.

Nelle lezioni di lingua straniera i podcast possono essere utilizzati non solo come complemento ai materiali didattici tradizionali, ma anche come prodotto realizzato dagli insegnanti o dagli studenti stessi (v. Tardi, 2025). Come esempio di podcast prodotto dai docenti si può citare il corso di inglese accademico presso la Iowa State University, descritto da O'Bryan e Hegelheimer (2007). Nel quadro di questo intervento didattico, gli studenti ascoltano 14 podcast creati dai docenti che si collegano alle lezioni in aula in tre modi: sintetizzando i concetti trattati durante le lezioni, fungendo da ponte tra una lezione e l'altra, e introducendo nuovi contenuti per preparare gli studenti alla lezione successiva. Dopo l'ascolto, gli studenti completano esercizi di comprensione o quiz. I podcast, progettati appositamente per facilitare l'apprendimento, ripetono e rinforzano l'input, riformulando concetti chiave discussi in aula.

Nel corso delle attività laboratoriali, è stato approfondito l'uso creativo del *podcasting*, con particolare focus sui podcast prodotti direttamente dagli apprendenti. Questa tipologia di attività è generalmente molto apprezzata in quanto avvertita come un *task* realistico. Infatti, il prodotto finale non è un semplice esercizio in classe, ma è destinato a

un potenziale pubblico reale. Nella cornice del *Project-Based Learning* il docente può pianificare la realizzazione di un podcast composto da una serie di episodi creati dagli apprendenti divisi in piccoli gruppi. Tuttavia, dal questionario somministrato ai docenti risulta che solo il 15% dei partecipanti aveva già esperienza nella creazione di podcast, appena il 2% affermava di ascoltarli regolarmente e il 50% non ne aveva mai fruito. È stato, quindi, necessario iniziare la formazione con alcune indicazioni di base riguardo al format e alle tipologie di podcast.

Figura 9. *Esperienze dei docenti egiziani di italiano relative ai podcast*



In un secondo momento, i partecipanti al corso hanno riflettuto sugli elementi fondamentali della fase di progettazione, cioè:

1. la finalità principale del progetto e le modalità di valutazione dell'attività;
2. la struttura della serie, la lunghezza degli episodi, il tipo di contenuto e le regole di assegnazione dei singoli episodi ai gruppi;
3. le tappe della realizzazione degli episodi e le scadenze;
4. le modalità di sostegno e di feedback sul prodotto degli studenti;
5. le tecniche di scrittura creativa (*script-writing* o *digital storytelling*) da presentare agli studenti per creare contenuti strutturati e coinvolgenti;
6. gli strumenti tecnologici da impiegare (software di registrazione e di audio-editing, applicazioni per praticare e correggere la pronuncia);
7. gli elementi che garantiscono uniformità agli episodi come la copertina, l'intro e l'outro ed eventuali effetti sonori;
8. i destinatari e la piattaforma su cui pubblicare il podcast.

Successivamente, in piccoli gruppi, hanno elaborato lo script di un episodio destinato a un pubblico di ascoltatori da loro selezionato. Infine, è stato presentato un software di audio editing, *Audacity*⁵, che permette di selezionare, tagliare e copiare tracce audio, rimuovere rumori o aggiungere una musica di sottofondo. Si tratta di un programma gratuito, compatibile con i principali sistemi operativi. Gli episodi possono essere registrati anche senza attrezzature professionali, utilizzando un computer o uno smartphone (ad esempio in formato MP3). Non è indispensabile, ma migliora sensibilmente la qualità della registrazione l'utilizzo di microfoni di buona qualità e un ambiente di registrazione per evitare rumori indesiderati. Infine, i docenti hanno appreso come si carica e si pubblica il podcast su una piattaforma come *Spotify*. Hanno tuttavia osservato che nel contesto scolastico egiziano sarebbe stato più opportuno pensare alla pubblicazione degli episodi creati dagli studenti all'interno di piattaforme istituzionali ad accesso chiuso.

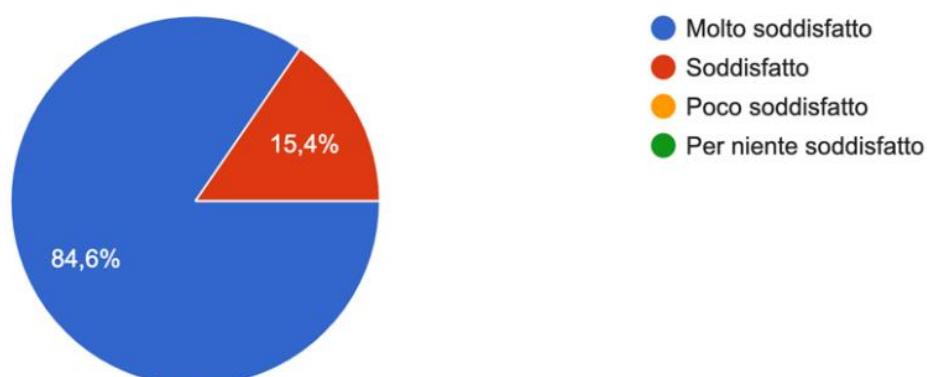
⁵ <https://www.audacityteam.org>.

Un podcast realizzato dagli apprendenti è un compito complesso che richiede da parte degli studenti una ricerca, una pianificazione e una realizzazione collettiva. Il risultato ha una rilevanza reale ed è percepito come significativo per loro stessi e per gli altri compagni a cui è destinato. Infatti, i progetti podcast includono le caratteristiche chiave del *Project-based learning*, come la presenza di un problema impegnativo, l'autenticità del compito, l'autonomia degli apprendenti, le attività di riflessione e il prodotto finale pubblico (Samu, 2024). Durante il progetto gli studenti collaborano tra loro rafforzando competenze comunicative e relazionali, mentre il docente, nel ruolo di facilitatore, guida il processo e offre supporto tecnico e linguistico. Tale attività produce una serie di effetti positivi sull'apprendimento linguistico, tra cui una migliore comprensione delle convenzioni del discorso orale in italiano, una maggiore consapevolezza della pronuncia e una maggiore sicurezza nell'espressione orale in LS (Amorati *et al.*, 2022). La registrazione di un episodio, destinato ad essere ascoltato da un pubblico reale, stimola una preparazione più attenta rispetto alle tradizionali presentazioni orali in classe e aiuta gli studenti a riflettere sulla propria pronuncia. La ripetizione e l'autocorrezione durante la preparazione dell'episodio sono utili per migliorare la pronuncia, offrendo agli studenti l'opportunità di mettersi alla prova in un contesto autentico. Allo stesso tempo, registrare un podcast può ridurre l'ansia del *public speaking*, offrendo agli apprendenti la possibilità di esercitarsi o di rifare la registrazione da soli o davanti a pochi compagni. Il docente deve tuttavia assicurarsi che la registrazione non limiti la spontaneità degli studenti, che potrebbero finire per leggere un copione preparato invece di esprimersi liberamente. Dal punto di vista tecnico, come abbiamo visto, il *podcasting* incoraggia l'interazione con nuove tecnologie e supporti multimediali (Luise, Tardi, 2025; Martari, Maiello, 2019), senza richiedere né al docente, né agli studenti, di possedere competenze tecnologiche avanzate.

8. RISULTATI DELLA FORMAZIONE: COMPETENZE DIGITALI E NUOVE PROSPETTIVE DIDATTICHE

Al termine del corso è stato proposto un questionario per esplorare il gradimento generale dei partecipanti e le intenzioni di uso degli strumenti digitali nella pratica didattica all'interno dei contesti di apprendimento formale in Egitto. I risultati del questionario evidenziano un alto livello di gradimento: tutti i partecipanti dichiarano che il corso ha soddisfatto pienamente le aspettative iniziali e che i contenuti trattati sono rilevanti per la pratica didattica. Gli strumenti digitali presentati durante il corso sono considerati molto utili per l'insegnamento della lingua italiana dal 92,3% dei partecipanti.

Figura 10. *Gradimento del corso rispetto alle aspettative dei docenti*



La totalità dei docenti conferma l'intenzione di integrare tali strumenti nella pratica didattica, motivando questa scelta con diversi vantaggi: gli strumenti digitali possono rappresentare un valore aggiunto per il coinvolgimento degli studenti, la comprensione degli input e la presentazione di situazioni comunicative reali. Un partecipante, nello specifico, riferisce di aver già iniziato a sperimentare alcuni di questi strumenti nella propria classe. Tra gli strumenti considerati più promettenti, sono menzionati *AIDI*, *ChatGPT*, *Twee*, *Padlet*, *Book Creator*, *Mapify* e *DeepL Write*.

Alla domanda finalizzata a indagare in che modo le tecnologie e l'Intelligenza Artificiale possano essere utilizzate per l'insegnamento dell'italiano in Egitto, i partecipanti esprimono opinioni convergenti, sottolineando sia le opportunità che le sfide connesse all'integrazione di queste risorse. Le tecnologie e l'IA sono descritte come una nuova opportunità per migliorare l'apprendimento, ma viene sottolineato il bisogno di finanziamenti e infrastrutture adeguate a sostenerne l'adozione su larga scala. I docenti menzionano specifiche modalità in cui tali strumenti potrebbero essere utilizzati: piattaforme di e-learning, applicazioni come *Duolingo*, *chatbot* per la conversazione e risorse autentiche come video e podcast. Si rileva, inoltre, come le tecnologie e l'IA possano essere integrate ai metodi tradizionali per rendere le lezioni più motivanti e creative.

Di seguito alcuni dei commenti dei docenti, a supporto di quanto precedentemente sintetizzato:

Le tecnologie e l'IA si usano già in Egitto ma occorrono tanti finanziamenti e infrastrutture di cui abbiamo bisogno.

Potrebbe essere una nuova opportunità per migliorare l'apprendimento in Egitto e per sviluppare la lingua italiana.

Le tecnologie e l'IA possono migliorare l'insegnamento dell'italiano in Egitto attraverso piattaforme di e-learning, app come *Duolingo*, *chatbot* per la conversazione e risorse autentiche come video e podcast. Questi strumenti offrono un apprendimento personalizzato, accessibile e interattivo, favorendo la pratica quotidiana e l'integrazione culturale, anche a distanza.

Penso che le tecnologie possano essere integrate ai metodi tradizionali per rendere più motivante e creativa la lezione.

Infine, i partecipanti evidenziano l'importanza di una progettazione accurata, di un attento monitoraggio delle attività e del ruolo guida del docente nell'orientare gli studenti verso un uso efficace degli strumenti digitali, al fine di massimizzare l'impatto sull'apprendimento: "progettare bene, controllare, avere feedback, facilitare l'apprendimento".

9. CONCLUSIONI

Un uso integrato e consapevole delle tecnologie digitali, con particolare riferimento all'IA, rappresenta una sfida cruciale per la formazione linguistica. Queste offrono possibilità inedite di personalizzazione dei percorsi degli apprendenti, favorendo la motivazione e il coinvolgimento nelle attività. Al contempo, le tecnologie di IA consentono anche di ridurre il carico di lavoro dei docenti sia nella progettazione didattica che nella valutazione. In questo contesto si collocano le esperienze di formazione degli insegnanti, affinché le tecnologie digitali, da strumenti neutri, diventino realmente efficaci tramite un'implementazione etica, inclusiva e metodologicamente fondata.

Il percorso formativo descritto in questo contributo intendeva presentare una iniziativa rivolta a docenti egiziani di italiano LS basata sull'integrazione delle glottotecnologie nell'educazione linguistica, con l'obiettivo di indagare le loro percezioni e attitudini in merito alle tecnologie e ai sistemi di IA nella pratica didattica. I docenti hanno partecipato con grande entusiasmo all'iniziativa formativa, manifestando un forte apprezzamento per le glottotecnologie presentate, in particolare per il podcast, le piattaforme basate sull'IA come *Curipod* e il *chatbot* AIDI, la cui integrazione nella didattica tradizionale è stata rilevata come un valore aggiunto per promuovere le competenze linguistiche degli apprendenti anche nei contesti informali autodiretti.

Le glottotecnologie sono comunemente giudicate utili, divertenti e funzionali anche nel contesto egiziano, nonostante l'esigenza di adattare e contestualizzare gli input tecnologici, anche sulla base delle infrastrutture presenti, degli investimenti e delle politiche educative nazionali.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Abdelsayed I. (2021), "Come insegnare italiano L2 agli apprendenti di madrelingua araba? L'italiano e l'arabo-egiziano come sistemi funzionali a confronto: aspetti fonetico-fonologici", in Diadori P., Gennai C., Monami E. (a cura di), *La Nuova DITALS risponde 3*, Edilingua, Roma, pp. 176-194.
- Amorati R., Ferrari E., Hajek J. (2022), "Podcasting as Project-Based Learning and Its Effect on the Acquisition of Linguistic and Non-Linguistic Skills", in *Language Learning in Higher Education*, 12, 1, pp. 7-28.
- Cinganotto L., Montanucci G. (2024a), "L'Intelligenza Artificiale per l'apprendimento dell'italiano L2/LS. Risultati preliminari di una sperimentazione", in *Status Quaestionis*, 26, pp. 617-635: <https://doi.org/10.13133/2239-1983/18792>.
- Cinganotto L., Montanucci G. (2024b), "Exploring the integration of artificial intelligence in online language learning: a case example on Italian as a foreign language", in Greco, S., Cinganotto, L. (a cura di), *Innovation in Education for Deeper Learning*, INDIRE-IUL Press, Collana "Quaderni", Firenze, pp. 37-54.
- Cinganotto, L., Montanucci, G. (2025). *Intelligenza artificiale per l'educazione linguistica*, UTET Università.
- Cinganotto L., Sbardella T., Montanucci G. (2024), "Dagli algoritmi alle competenze linguistiche: il ruolo dell'intelligenza artificiale nell'educazione linguistica online", in *The Journal of Language and Teaching Technology*, 6, pp. 63-74.
- Cuban L. (2013), *Inside the Black Box of Classroom Practice: Change without Reform in American Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- Cuomo S., Ranieri M., Biagini G. (2024), *Scuola e Intelligenza Artificiale. Percorsi di alfabetizzazione critica*, Carocci, Roma.
- Davis F. D. (1989), "Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology", in *MIS Quarterly*, 13, 3, pp. 319-340.
- Della Puppa F. (2006), *Lo studente di origine araba*, Guerra, Perugia.
- Della Puppa F. (2007), "Dall'analisi del contatto arabo-italiano L2 alle implicazioni glottodidattiche", in *Studi di Glottodidattica*, 3, pp. 22-40.
- Dieterle E., Dede C., Walker M. (2024), "The cyclical ethical effects of using artificial intelligence in education", in *AI & society*, 39, 2, pp. 633-643.

- Floridi L. (2020), *Pensare l'infosfera: La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Greco S., Cinganotto L. (2023), “Re-thinking Education in the Age of AI”, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 19, 3, pp. 1-4.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104.locale=en>.
- Luckin R. (2018), *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*, Routledge, London.
- Luise M. C., Tardi G. (2025), “Il podcast come strumento per l'insegnamento-apprendimento delle lingue”, in Bettoni P., Luise M. C., Tardi G. (a cura di), *Podcast nella didattica dell'italiano a stranieri*, I Quaderni della Ricerca, 85, Loescher, Torino, pp. 19-28.
- Martari Y. (2022), “Basic variety e interlingua in italiano L2. Note sulla scrittura di arabofoni”, in *Italiano LinguaDue*, 13, 2, pp. 74-95.
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/17130>.
- Martari Y., Maiello A. (2019), “Il podcast nella classe di lingua. Spunti teorici sulla multimodalità e dati di un'esperienza”, in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 197-212.
- Montanucci G., Peconi A. (2024), “La scuola ai tempi di ChatGPT: sfide, opportunità e considerazioni etiche”, in *Nuova Secondaria*, 41, 9, pp. 375-382.
- O'Bryan A., Hegelheimer V. (2007), “Integrating CALL into the classroom: The role of podcasting in an ESL listening strategies course”, in *ReCALL: Journal of Eurocall*, 19, 2, pp. 162-180.
- Pellegrino E., Vitale M., Vitale G., Lipari S. T. (2014), “La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning”, in De Meo A., D'Agostino M., Iannaccaro G., Spreafico L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AitLA 1, Officinaventuno, Milano, pp. 153-168.
- Pokrivcakova S. (2019), “Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education”, in *Journal of Language and Cultural Education*, 7, 2, pp. 1-12: <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>.
- Rajaram K. (2023), *Leading and Transforming Organizations. Navigating the Future*, Routledge, London.
- Rivoltella P. C., Rossi P. G. (2024), *Tecnologie per l'educazione*, Pearson, London.
- Samu B. (2024), “L'uso del podcast per sviluppare le competenze orali in italiano L2”, in *Italiano a stranieri*, 36, pp. 10-14.
- Selwyn N. (2017), *Education and Technology: Key Issues and Debates*, Bloomsbury Academic, London.
- Tardi G. (2025), “Imparare le lingue attraverso il podcast, imparare le lingue creando podcast: modelli didattici”, in Bettoni P., Luise M. C., Tardi G. (a cura di), *Podcast nella didattica dell'italiano a stranieri*, I Quaderni della Ricerca, 85, Loescher, Torino, pp. 29-42.
- Tondeur J., Scherer R., Siddiq F., Baran E. (2020), “Enhancing pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK): A mixed-method study”, in *Educational Technology Research and Development*, 68, 1, pp. 319-343.
- Trentin G. (2020), *Didattica con e nella rete: Dall'emergenza all'uso ordinario*, FrancoAngeli, Milano.
- UNESCO (2024a), *AI competency framework for teachers*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- UNESCO (2024b), *Six pillars for the digital transformation of education: a common framework*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391299>.

- Venkatesh V., Davis F. D. (2000), “A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies”, in *Management Science*, 46, 2, pp. 186-204.
- Yang A. (2024), “Challenges and Opportunities for Foreign Language Teachers in the Era of Artificial Intelligence”, in *International Journal of Education and Humanities*, 4, 1, pp. 39-50.
- Yee K., Uttich L., Main E., Giltner L. (2024), *AI Hacks for Educators*, FCTL Press, Orlando, (FL).
- Zawacki-Richter O., Marín V.I., Bond M., Gouverneur F. (2019), “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators?”, in *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16, 39, pp. 1-27.

