

## COMPETENZA DIGITALE E GLOTTOTECNOLOGIE PER L'INSEGNANTE DI ITALIANO L2/LS

*Diego Santalucia*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

In diverse scuole italiane sono in essere progetti che mirano all'introduzione sempre più elaborata di tecnologie. Alla diffusione in costante sviluppo delle LIM (Lavagna Interattiva Multimediale) di recente ha fatto seguito una maggiore richiesta di installazioni di reti wi-fi: uno scenario, quindi, che apre in maniera più concreta anche all'utilizzo del tablet in classe (in diversi istituti è già in uso o è stato dato agli studenti – e agli insegnanti – in una sorta di comodato d'uso).

Notizie di questo tipo sono sempre più frequenti e si accompagnano a riflessioni sul fatto che l'utilizzo esteso di strumenti tecnologici comporti la necessità di valutarne non solo l'impatto "culturale" al momento ma anche quello in prospettiva. Tant'è che dal punto di vista puramente didattico viene da chiedersi se siano già abbozzati, se non chiari, gli orizzonti che si sviluppano grazie a questo tipo di scelte. A proposito dei tablet, per esempio, viene il dubbio che possano essere interpretati come semplici "lettori a schermo" di manuali pensati finora per la fruizione cartacea (per quanto le edizioni digitali di molti testi siano già notevolmente "evolute"): questo andrebbe contro la percezione stessa dello strumento che ne hanno le nuove generazioni. Ed è pensabile, quindi, che una volta che il tablet entri in classe come strumento anche individuale sviluppi dinamiche collaborative nel suo uso e gestione, in considerazione della sua stessa essenza (possibilità di navigazione in rete, accesso a ipermedia, modalità di ricerche, comunicazione, e così via). Certo, molti studenti sono già abituati alla LIM in classe; in molte scuole ci sono computer collegati alla rete ma, spesso, nel corso della lezione questi strumenti sono gestiti dai docenti in maniera più o meno diretta. Cosa potrà succedere quando nella stessa classe ci saranno 20 tablet? Che tipo di scenari paventare se consideriamo che la percezione che gli studenti attuali hanno degli strumenti TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) si potrebbe definire, quanto meno, più "intensa" rispetto a quella degli insegnanti? Perché per quanto negli ultimi anni la locuzione "nativi digitali" – con i riferimenti datigli da Prensky (2001) – sia stata giustamente discussa da vari punti di vista, resta da considerare il "nodo" di un probabile approccio *diverso* agli strumenti tecnologici.

Ferri qualche anno fa categorizzava tre tipologie differenti di "nativi digitali" che segnano la transizione dall'analogico al digitale dei giovani nei paesi sviluppati: a) *nativi digitali puri* (tra 0 e 12 anni); b) *millennials* (tra 14 e 18 anni); c) *nativi digitali spuri* (tra 18 e 25 anni) (Ferri 2011) "purché non si enfatizzi la faglia tra nativi e immigrati digitali".

<sup>1</sup> Università degli Studi di Milano.

Tuttavia, pur senza enfatizzare quella “faglia” e al di là di categorizzazioni più o meno condivise, si può affermare che l’approccio psicotecnologico agli strumenti da parte di studenti e insegnanti sia già ora analogo? In sostanza è da valutare come giungere a una sorta di “equilibrio” nella percezione e condivisione degli strumenti elettronici a fini didattici tra docenti e discenti.

Ecco, pertanto, che alcune questioni sugli scenari in divenire possono interessare vari aspetti, non ultimo quello relativo all’impatto sullo spazio fisico della classe che propone suggestioni ulteriori: un tablet è trasportabile più di un computer portatile e può sviluppare un uso diverso dell’ambiente della classe al lavoro. Maggiore mobilità significa – in termini positivi – anche migliore possibilità di integrazione nel lavoro a gruppi, quindi maggiore possibilità di scambio e interazione tra gli studenti; spostamento della *centralità* dell’asse cattedra-lavagna, con la possibilità di rinnovare uno spazio comune spesso percepito come “restrittivo”. In termini meno positivi potrebbe esserci il rischio di una dispersione dell’attenzione; la possibilità che la spinta motivazionale, da augurarsi anche contenuta nello strumento, porti alcuni a interpretarne in maniera incontrollata l’uso, snaturandone il senso precipuo nel contesto in cui va a inserirsi. Ma che tipo di didattica è auspicabile con strumenti così innovativi?

Le tecnologie “dentro” la classe ci portano più che mai a sottolineare aspetti dell’apprendimento inteso come processo sempre più attivo, a comporre percorsi in cui la costruzione di conoscenze, di abilità e di comportamenti si sviluppa in forme di interazione probabilmente più complesse, rispetto al passato, tra insegnanti e studenti e tra studenti stessi con i propri compagni, anche attraverso l’uso e la condivisione di media didattici. Sarebbe sostanziale quindi sostenere qualsiasi ricerca e analisi che miri alla definizione di una didattica veramente aperta alla multicanalità, proprio attraverso la consapevolezza della presenza oggettiva di strumenti nuovi che, evidentemente, possono rimodulare prassi e modalità di insegnamento/apprendimento.

In termini immediati pensiamo al fatto che strumenti di questo tipo permettono l’accesso ad ambienti “virtuali” che possono integrare qualsiasi tipo di approccio anche nel lavoro frontale. Pensiamo, ad esempio, al fatto che è possibile l’archiviazione di ogni tipo di documento (tra gli altri, di tutti i lavori degli studenti); gli archivi che si producono in itinere permettono, quindi, di monitorare costantemente lo sviluppo del percorso che si costruisce anche in spazi *virtuali*: questi ambienti diventano contenitori di contenuti digitali sempre raggiungibili, visitabili e “rivisitabili”.

Tornando alla domanda, che tipo di didattica è auspicabile con strumenti che contengono – a loro volta – elementi così innovativi? La risposta potrebbe essere: una didattica consapevole dei mutati stili cognitivi e di apprendimento e quindi disponibile a considerare modalità che si sono sviluppate attraverso l’esposizione al digitale nel vissuto personale e sociale di discenti e docenti, con tutte le dinamiche correlate. Fondamentalmente, però, una didattica dove gli attori siano disponibili ad accettare orizzonti affatto nuovi, con definizioni che aprono finestre chiarificatrici in merito: pensiamo, per esempio, a quello che Penge indica come *apprendimento digitale*, che configura come un processo originale nel quale si rende necessario un ripensamento tanto dei ruoli (studenti e docenti), quanto delle strategie di insegnamento/apprendimento e, implicitamente, di quelle di valutazione (Penge, 2010).

In questo contesto, in sostanza, percorsi di uso e presenza sul web, in ambienti didattici gestiti, muterebbero alcune delle modalità dell’e-learning (l’ambiente “virtuale”, le varie piattaforme *online*, l’accesso a materiali condivisi e a ipermedia, ecc.)

per andare a comporsi dapprima in apprendimento digitale *assistito* per poi vedere svilupparsi orizzonti ulteriori. Mettere l'accento qui sul termine "assistito" intende sottolineare che gli insegnanti devono essere, in ogni caso, consapevoli attori del percorso, in grado di *guidare* gli studenti con un approccio didatticamente coerente e consapevole nell'uso delle tecnologie. Per molti docenti, tuttavia, permangono dubbi e perplessità su modalità, "dosaggi", funzionalità e applicabilità didattica delle tecnologie. Eppure è proprio la consapevolezza che gli stili di apprendimento delle nuove generazioni sono mutati – e non si può non tenerne conto – che dovrebbe promuovere ulteriormente tentativi e sperimentazioni che, in ogni caso, avrebbero il merito di produrre dati, innescare dibattiti, valutare possibilità, indicare prospettive.

Queste brevi riflessioni sull'uso dei tablet in classe a scuola, il loro utilizzo in prospettiva portano ad affrontare la questione su che cosa dovrebbe "saper fare" un insegnante a proposito delle TIC. Quale, quindi, dovrebbe essere la sua *competenza digitale*? Esistono contributi che affrontano la questione in generale ed è a quelli che si rimanda per uno studio più approfondito dal punto di vista teorico e delle prospettive di sviluppo futuro dell'uso delle tecnologie nell'insegnamento/apprendimento. Qui, dopo la trattazione di alcuni elementi che rientrano in un quadro generale, si tenterà di indicare alcune possibili linee guida all'uso delle glottotecnologie con riferimento all'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS, così da ipotizzare alcuni percorsi possibili, con margini di concretezza riscontrabili.

## 2. LA COMPETENZA DIGITALE

### 2.1. *La competenza digitale nelle definizioni istituzionali*

Nella *Raccomandazione* del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa del 18 dicembre 2006 la competenza digitale rientra tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente. Vediamone la definizione:

La competenza digitale consiste nel saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione (TSI) per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è supportata da abilità di base nelle TIC: l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet.

Come si può osservare c'è un incrocio evidente, a sottolinearne la relazione, tra le tecnologie come elementi "socializzanti" (TSI = Tecnologie della Società dell'Informazione) e il loro utilizzo pratico ed effettivo (TIC = Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione).

Il documento continua indicando conoscenze, abilità e attitudini essenziali legate a tale competenza:

La competenza digitale presuppone una solida consapevolezza e conoscenza della natura, del ruolo e delle opportunità delle TSI nel quotidiano: nella vita privata e sociale come anche al lavoro. In ciò rientrano le principali applicazioni informatiche come trattamento di testi, fogli elettronici, banche

dati, memorizzazione e gestione delle informazioni oltre a una consapevolezza delle opportunità e dei potenziali rischi di Internet e della comunicazione tramite i supporti elettronici (e-mail, strumenti della rete) per il lavoro, il tempo libero, la condivisione di informazioni e le reti collaborative, l'apprendimento e la ricerca. Le persone dovrebbero anche essere consapevoli di come le TSI possono coadiuvare la creatività e l'innovazione e rendersi conto delle problematiche legate alla validità e all'affidabilità delle informazioni disponibili e dei principi giuridici ed etici che si pongono nell'uso interattivo delle TSI.

È da porre in evidenza come il documento sottolinei all'inizio come la competenza digitale necessaria nell'uso quotidiano delle TSI riguardi non solo la vita privata e sociale, (si pensi alla diffusione capillare dei social network...) ma anche il lavoro, la professione. Successivamente vengono richiamati alcuni elementi sostanzialmente "informatici" (trattamento testi, fogli elettronici, gestire e "conservare" informazioni, ecc.) che vanno a incrociarsi con l'uso della rete che richiede, a sua volta, l'aver consapevolezza dei rischi a cui internet espone gli utenti (pensiamo ai crimini informatici) e che è necessario quindi saper affrontare. Elemento, quest'ultimo, ripreso anche dalla chiosa sulla validità e affidabilità delle informazioni reperibili in rete.

Altro accento è posto sulle "reti collaborative": il web consente la condivisione di informazioni e apre allo sviluppo della ricerca, dell'apprendimento, della formazione e della "creatività".

Il documento indica poi le abilità necessarie che gli utenti sviluppino per un uso adeguato e una fruizione corretta delle TSI:

Le abilità necessarie comprendono: la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare strumenti per produrre, presentare e comprendere informazioni complesse ed essere in grado di accedere ai servizi basati su Internet, farvi ricerche e usarli. Le persone dovrebbero anche essere capaci di usare le TSI a sostegno del pensiero critico, della creatività e dell'innovazione.

Le informazioni devono essere trattate in modo "critico", soprattutto bisogna accertarne la pertinenza: si delinea, in questa fase, la necessità di interpretare una distinzione tra "reale" e "virtuale", e ci si potrebbe chiedere quale possa essere la percezione ora più diffusa dei due lemmi tra molti utilizzatori della rete, al di là delle definizioni istituzionali. Torna alla mente quanto diceva McLuhan in merito alle tecnologie quando affermava che «Ogni tecnologia crea un nuovo "ambiente"» e quindi la rete in sé non va a definirsi come strumento ma, appunto, come ambiente.

Non a caso nella chiosa del punto 4 della *Raccomandazione*, si pone l'accento sull'attitudine riflessiva in merito alle informazioni disponibili e sulla necessità di interpretare forme di interattività che nella comunicazione corrente sviluppano sempre nuovi ambiti (basti pensare alle app dei cellulari di ultima generazione e del loro incrociarsi in rete in sistemi sempre più adatti all'integrazione aggregata):

L'uso delle TSI comporta un'attitudine critica e riflessiva nei confronti delle informazioni disponibili e un uso responsabile dei mezzi di comunicazione

interattivi. Anche un interesse a impegnarsi in comunità e reti a fini culturali, sociali e/o professionali serve a rafforzare tale competenza.

Questi, in sostanza, i punti focali delle *Raccomandazioni*, con delle indicazioni forti e sostenute in merito a *creatività, socialità, costruzione* (e co-costruzione) di conoscenze e così via, valide per gli studenti e quindi anche per gli insegnanti.

## 2.2. *Competenza e “buona educazione” digitale: alcuni esempi pratici*

In termini oggettivi, è possibile ritenere che per gli insegnanti abilità immediatamente pratiche come, ad esempio, la gestione dei software del proprio pc (installazione e aggiornamento), la sua messa in sicurezza (uso degli antivirus, ecc.), l'abilitazione alla navigazione online (ad esempio attraverso la configurazione della propria ADSL) per utilizzare la rete, la configurazione di un profilo su un social network; la capacità di usare una piattaforma predefinita, il rispetto di norme di condivisione in ambienti *social* non solo a sfondo ludico (*netiquette*) e così via, siano elementi di una *competenza digitale* che essi sicuramente posseggono – forse perché acquisita da autodidatti...? Si può ritenere che la “massa critica” degli insegnanti ha seguito/seguirà corsi di aggiornamento che li ha messi/li metterà nella condizione di ottenere queste e altre abilità “di base”? Oppure sono elementi di una competenza digitale, quelli accennati sopra, e altri, che tuttora (le raccomandazioni risalgono al 2006...) non è pienamente acquisita da coloro che vogliono (devono) utilizzare le tecnologie anche a fini didattici?

Da dati di cui oggi si dispone si rileva che spesso le competenze reali “medie” dei docenti della nostra scuola (al di là dei rilievi anagrafici) non comprendono tutte le dimensioni della competenza digitale così come è definita dalla *Raccomandazione* del Consiglio d'Europa.

Facciamo un esempio pratico in merito ad uno dei punti salienti che troviamo nelle *Raccomandazioni*: il trattamento testi. Capita spesso che alla richiesta di spedizione di un file di testo, di una relazione, un compito, ecc., ci si veda recapitare in mailbox un file con estensione *.doc*, che rappresenta il formato di base dei documenti di testo del software *Word* della Microsoft. Tutti sanno che *Word* è il software di scrittura a computer (*wordprocessor*) più diffuso del mondo, ma questo non significa che sia l'unico. *Word* fa parte del pacchetto *Office* di Windows che, in genere, non è in dotazione al computer che compriamo ma è acquistabile separatamente. Tuttavia non si è obbligati a farlo... Per cui c'è da chiedersi se ci si possa sentire in ogni caso “autorizzati” a spedire un file con estensione *.doc*, a meno che non si abbia la certezza che chi lo riceverà abbia acquistato e installato il software della Microsoft o conosca l'esistenza e utilizzi *Google Docs* (ne parleremo in un prossimo capitolo). Certo, è probabile che chi non ha comprato il pacchetto *Office* possa aver installato il sistema gratuito *Libre Office*, che contiene, tra le altre cose, un *wordprocessor* che apre anche i file *.doc* ma, sempre secondo dati puramente empirici, anche questo non è sempre così e spesso ci si trova di fronte a forme di “micro-incomunicabilità elettronica” soltanto perché ancora in molti non si considera o conosce il modo più semplice e sicuro per spedire un file di testo (per esempio in formato *.rtf*) che qualsiasi *wordprocessor* di base, in genere pre-installato – questo sì – su computer appena acquistati può gestire.

Il trattamento dei file di testo da spedire è uno degli esempi più immediati e concreti che potremmo riferire ad una competenza digitale di base ma, lo è anche la spedizione via e-mail: per quanto si raccolga l'implicito consenso per formare una mailing-list, si è certi che sia sempre adeguato utilizzare una lista "visibile" – che rischia di essere integrata con regolarità... – o forse sarebbe preferibile utilizzare il *copia-conoscenza nascosta*, cioè quel sistema che ci permette di indirizzare un e-mail a più destinatari senza che ognuno possa vedere l'indirizzo degli altri?

Un altro esempio: la spedizione di immagini. Ebbene, al di là delle foto reperibili in rete (argomento anche questo "discutibile" per motivi di copyright), in genere le immagini che scarichiamo da una videocamera o da un cellulare su computer sono "pesanti" in termini di megabyte (MB), hanno, cioè, una risoluzione elevata che potrebbe essere utile per la stampa o usi molto specifici, ma che risulta spesso non immediatamente utile in altri contesti (ad esempio allegare in mail un'immagine esplicativa di un fenomeno, una situazione, un momento "sociale" sul quale lavorare in termini linguistici). A chi non è capitato di vedersi recapitare un'immagine che ha richiesto molto tempo per essere scaricata? E quante volte può essersi verificato di avere qualche difficoltà a spedire immagini pesanti per "limiti di peso" attraverso la normale posta elettronica? Prima di cercare altre soluzioni possibili per ovviare al problema, sarebbe utile installare sul proprio computer un software che gestisce le immagini (e ce ne sono tantissimi di ottima qualità e gratuiti, come, per esempio, *Irfanview*) che ci permetterebbe di "alleggerirle" alla bisogna, affinché siano trasportabili in maniera molto più semplice.

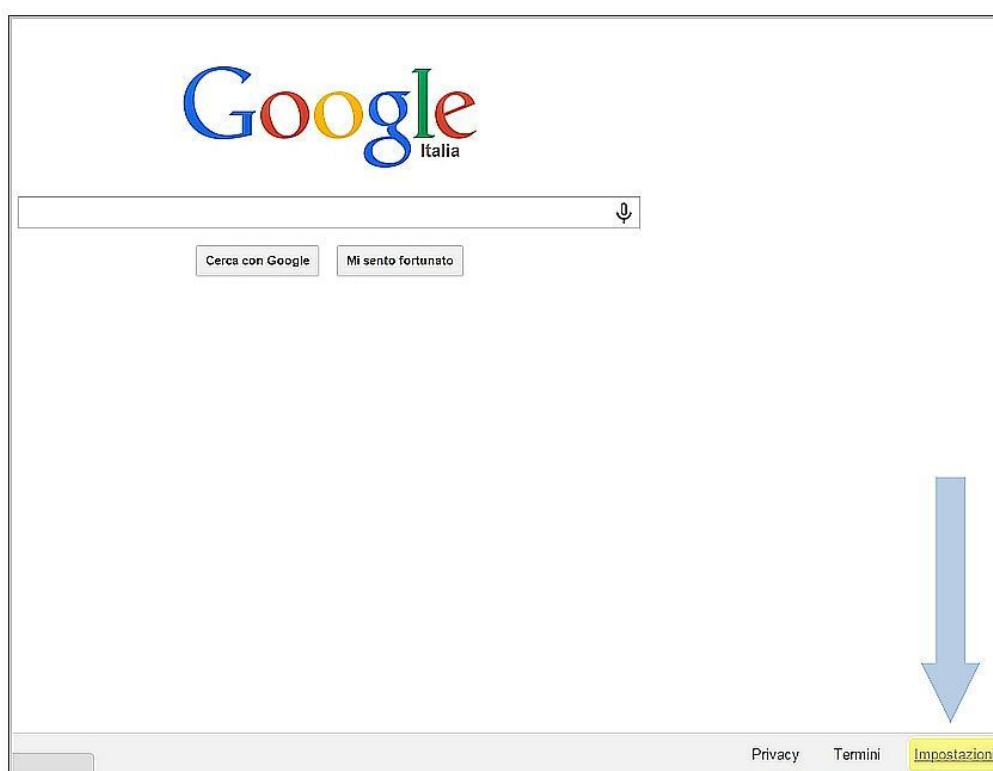
In sostanza nello sviluppo di qualsiasi percorso mirato all'acquisizione di una competenza digitale spendibile professionalmente, dovrebbe essere considerata in parallelo la costruzione integrata di quella che potremmo definire una "buona educazione digitale", ovvero la capacità di valutare i comportamenti più opportuni da mantenere nelle dinamiche della comunicazione in internet, non semplicemente limitandoci a leggere qualche indicazione sulla netiquette reperibile in rete, su una piattaforma didattica o sui siti che si frequentano a fini professionali. E non solo per questioni di privacy (comunque fondamentali), ma anche per sicurezza informatica e "rispetto" per l'interlocutore. Considerare, in conclusione, che mettere i nostri interlocutori sul web nella condizione di poter usufruire al meglio, e nella maniera più semplice, della nostra comunicazione elettronica non è unicamente un elemento riconducibile alla competenza digitale intesa come "saper fare": diventa, in termini estensivi, un elemento sostanziale di "buona educazione digitale", intendendo con questa anche la capacità di prevenire difficoltà oggettive, rischi e lavoro di "decodifica" tecnologica che i destinatari dei nostri materiali potrebbero altrimenti incontrare.

### 2.3. *"Competenza digitale" nella ricerca sui motori di ricerca*

In riferimento a quanto esposto nel paragrafo precedente, è pensabile che la decodifica per eccellenza di elementi non complessi – oltre che di ricerche più o meno specifiche – avvenga attraverso i motori di ricerca. O, quanto meno, questo accade spesso ma non sempre. Anche in questo caso si cercherà di illustrare, attraverso degli esempi, qualche situazione possibile.

I motori di ricerca sono una magnifica invenzione! Tutti sanno che cos'è un *motore di ricerca* e come si usa in generale, ma non sempre tutti – quindi neppure tutti gli insegnanti... – sanno come poterlo utilizzare al meglio, attraverso alcuni suoi elementi di base. Facciamo un esempio utilizzando il motore di ricerca più diffuso e conosciuto: *Google* (considerando anche che il neologismo italiano *googlare* è stato riconosciuto da dizionari aggiornati). Molto spesso effettuando una ricerca attraverso delle parole chiave, ci si ritrova sullo schermo un numero enorme di risultati tra cui pochi, probabilmente, veramente utili rispetto alle informazioni che stiamo cercando in quella data occasione. Se consideriamo l'uso di tempo e di energie che comporta anche solo una superficiale visualizzazione di alcune delle pagine ottenute, dovremmo anche valutare se esiste la possibilità di affinare i termini della ricerca. Ebbene la maniera c'è, è abbastanza semplice ed è prevista dallo stesso motore di ricerca: fare una “ricerca avanzata”; utilizzare, cioè, un sistema che permette di “filtrare” i risultati attraverso dei criteri che possiamo stabilire. Nella videata di Google, infatti, è presente una voce “impostazioni” (Fig. 1: indicata dalla freccia) che permette di impostare dei criteri più adeguati alla nostra ricerca.

Figura 1.



Cliccando su “impostazioni” otterremo un breve elenco di voci tra cui scegliere: una di queste è, appunto, “ricerca avanzata” (Fig. 2):

Figura 2.



L'immagine che segue (Fig. 3) mostra cosa otteniamo: un serie di “campi” da compilare velocemente (non necessariamente tutti) che potranno dare alla nostra ricerca dei margini di funzionalità decisamente più elevati.

Figura 3.

A screenshot of an advanced search interface. The top section is titled 'Trova pagine web che contengono...' and contains five input fields: 'tutte queste parole:', 'questa esatta parola o frase:', 'una qualunque di queste parole:', 'nessuna di queste parole:', and 'numeri da:'. To the right of these fields is a section titled 'Per fare questo nella casella di ricerca.' with instructions: 'Digita le parole importanti: Labrador retriever nero', 'Racchiudi le parole esatte tra virgolette: "labrador retriever"', 'Digita OR tra tutte le parole che vuoi miniatura OR standard', 'Anteponi il segno - (meno) alle parole da escludere: -roditore, - "Jack Russell"', and 'Inserisci due punti (..) tra i numeri e aggiungi un'unità di misura: 10..35 kg, € 300..€ 500, 2010..2011'. Below this is a section titled 'Poi limita i risultati per...' with several dropdown menus: 'lingua: tutte le lingue', 'area geografica: tutti i Paesi', 'ultimo aggiornamento: in qualsiasi data', 'sito o dominio:', 'termini che compaiono: in un punto qualsiasi della pagina', 'SafeSearch: Mostra i risultati più pertinenti', 'tipo di file: qualsiasi formato', and 'diritti di utilizzo: risultati non filtrati in base alla licenza'. At the bottom right, there is a blue button labeled 'Ricerca avanzata'.



Lo stesso percorso si potrà effettuare per la ricerca di immagini: nella stessa videata iniziale di Google, in alto a destra, c'è la voce “immagini” (Fig. 4).

Figura 4.



Basterà cliccare su quella voce e poi su “impostazioni” – in basso a destra – quindi su “ricerca avanzata” per ottenere una videata con dei campi specifici che ci guideranno alla ricerca di una immagine adeguata alle nostre necessità.

Per ricerche accademiche esiste un sistema, proposto dallo stesso motore di ricerca, che permette di affinare ulteriormente le ricerche in ambiti specifici: *Google Scholar*; un sistema, cioè, che permette di raggiungere specificamente risultati collegati alla letteratura accademica (testi, articoli, ricerche, ecc.). È possibile impostare le ricerche tra le diverse discipline e utilizzando varie fonti, con risultati immediatamente utili e che permettono un gran risparmio di tempo ed energie. L'elenco degli articoli segue le modalità più consone al mondo scientifico (testo completo, autore, anno di pubblicazione, ecc.) e, come in una normale ricerca, i risultati più rilevanti sono elencati tra i primi. L'accesso al servizio avviene digitando la stringa “*scholar.google.it/*” nel browser – oppure inserendo i termini “*google scholar*” dentro lo stesso campo di ricerca del motore –, le modalità di utilizzo sono decisamente intuitive. Anche in questo caso è applicabile il sistema della ricerca avanzata, che aprirà un campo nel quale inserire eventuali e ulteriori specifiche (articoli che contengano termini specifici o una intera stringa di testo, una frase, ecc.).

Un modo ulteriore e semplice per filtrare le ricerche avviene anche attraverso l'uso degli *operatori booleani*: trattasi, in sostanza, di alcuni caratteri (*and, not, or, +, -, \*, “ ”*) da inserire nel campo di ricerca, il cui utilizzo è spiegato in termini chiari e veloci su diversi siti rintracciabili attraverso lo stesso motore di ricerca.

In conclusione, è il motore di ricerca stesso che può “guidarci” nel suo utilizzo: come trovare le risorse che cerchiamo, come impostare la ricerca, ecc. Spesso l'azione più logica di decodifica di un problema informatico “minimo” (difficoltà nella lettura di un file, ricerca di un software adeguato, ad esempio, alla lettura o gestione di immagini, file audio e così via) è proprio quella di inserire parole chiave nel campo di ricerca (ad esempio “Come fare a gestire un'immagine con estensione *.png?*”) e discriminare tra i risultati ottenuti. Con il tempo e la pratica, l'assunzione di alcuni procedimenti mirati

diventa automatica e un processo “estensibile” di apprendimento continuo (*learning by doing*) di tali sistemi si concretizza in maniera evidente.

### 3. RISORSE E UTILITÀ IN RETE

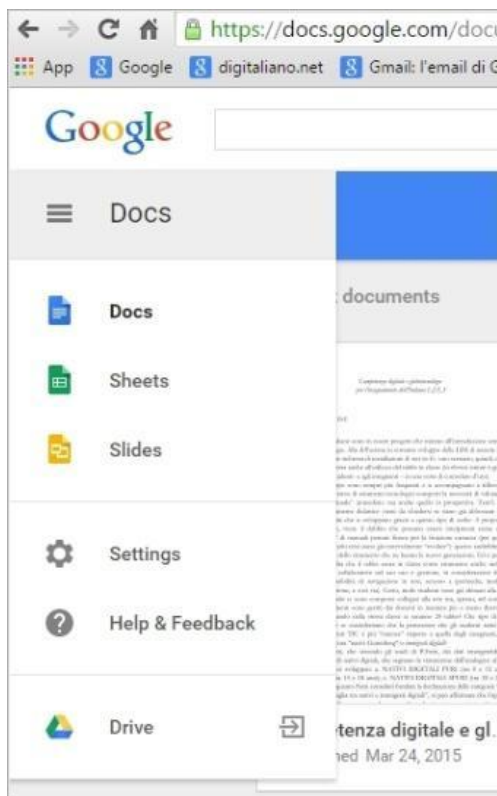
#### 3.1. *Google DOCS e Google Drive*

I motori di ricerca, quindi, sono canali gestibili anche per cercare “utilità” di qualsiasi tipo sul web: software didattici, materiali, percorsi mirati e così via. Consideriamo la possibilità di cercarne alcune e costruire percorsi diretti per lavorare in rete con gli studenti.

Una delle cose fondamentali per un insegnante – sembrerebbe ormai un consiglio “datato”, ma nulla costa ripeterlo... – è fornirsi di un indirizzo e-mail da utilizzare esclusivamente per il lavoro. Ci sono, ovviamente, vari provider che offrono il servizio di registrazione gratuita, tuttavia qui parleremo della gamma di possibilità che offre un account *gmail* per i servizi che vi sono collegati.

Uno degli elementi principali, a cui accennato prima, è il gruppo di programmi gestibili attraverso Google Docs: in sostanza non sarebbe strettamente necessario installare sul proprio computer alcuni software perché utilizzabili direttamente online attraverso questo sistema (Fig. 5).

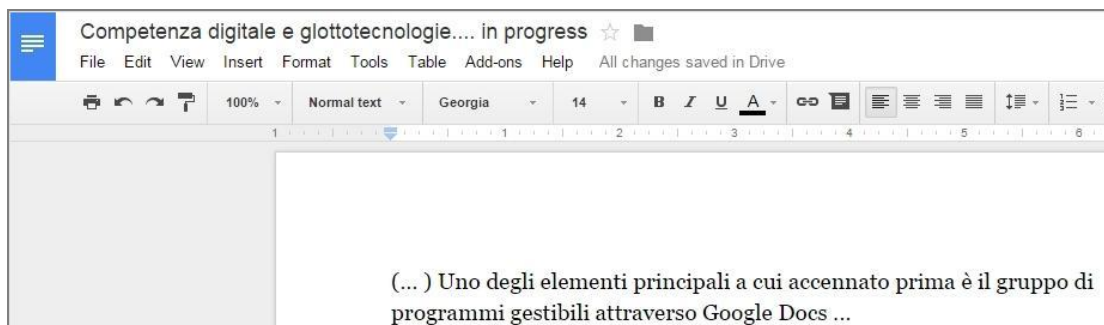
Figura 5.



I “docs” gestiscono documenti di testo; gli “sheets” sono pagine di calcolo che permettono la costruzione di tabelle anche semplici (con orari, elenchi, dati di vario tipo, ecc.); le “slides” permettono, appunto, di costruire slide per presentazioni.

Nell'immagine che segue (Fig. 6) un esempio dell'editor di testo a disposizione sui “docs”:

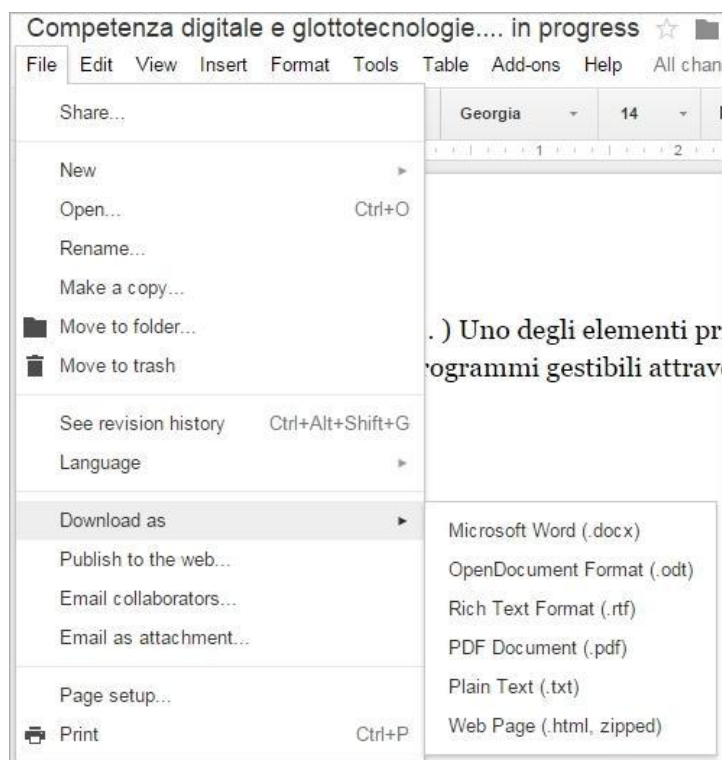
Figura 6.



Come è facile notare gli elementi per la formattazione sono simili a quelli di tutti i programmi di videoscrittura, quindi semplici da utilizzare.

I file prodotti direttamente online si possono scaricare sul proprio computer, o su un supporto digitale, in maniera molto semplice e in un ampio spettro di formati: *.doc*, *.odt*, *.pdf*, ecc., (Fig. 7).

Figura 7.



Come intuibile dal menù contestuale, del documento redatto (o in progress...) si possono informare eventuali collaboratori attraverso una e-mail automatica o allegando il documento in tempo reale.

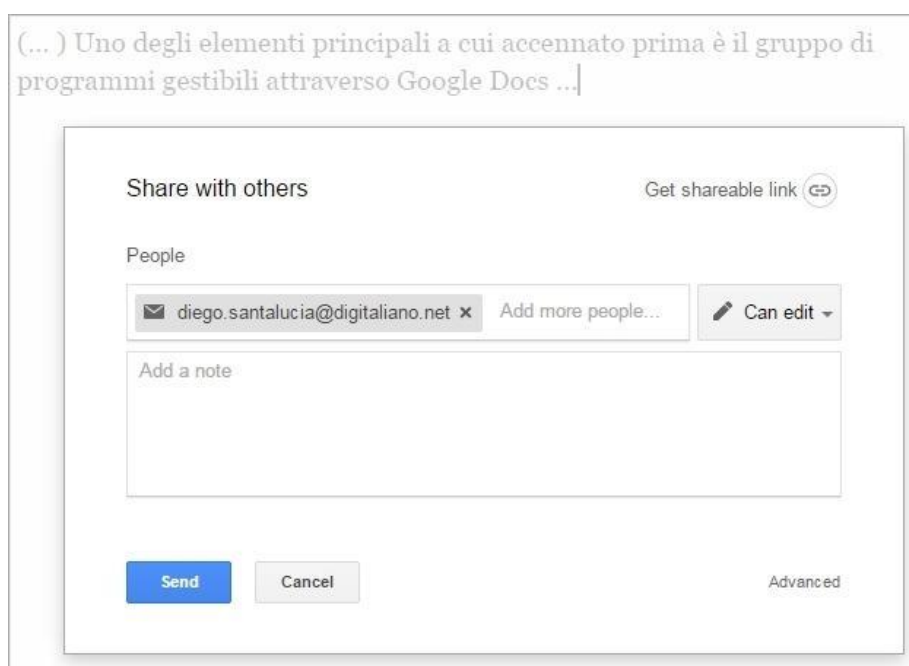
Uno degli elementi fondamentali, tuttavia, e probabilmente più comodo in tal senso, è la possibilità di “condividere” il documento in progress, invitando, quindi, altri ad una eventuale redazione di gruppo cliccando sul tasto “share” (Fig. 8).

Figura 8.



Si avrà, così, a disposizione un campo nel quale inserire gli indirizzi e-mail di coloro che si intende invitare (Fig. 9).

Figura 9.

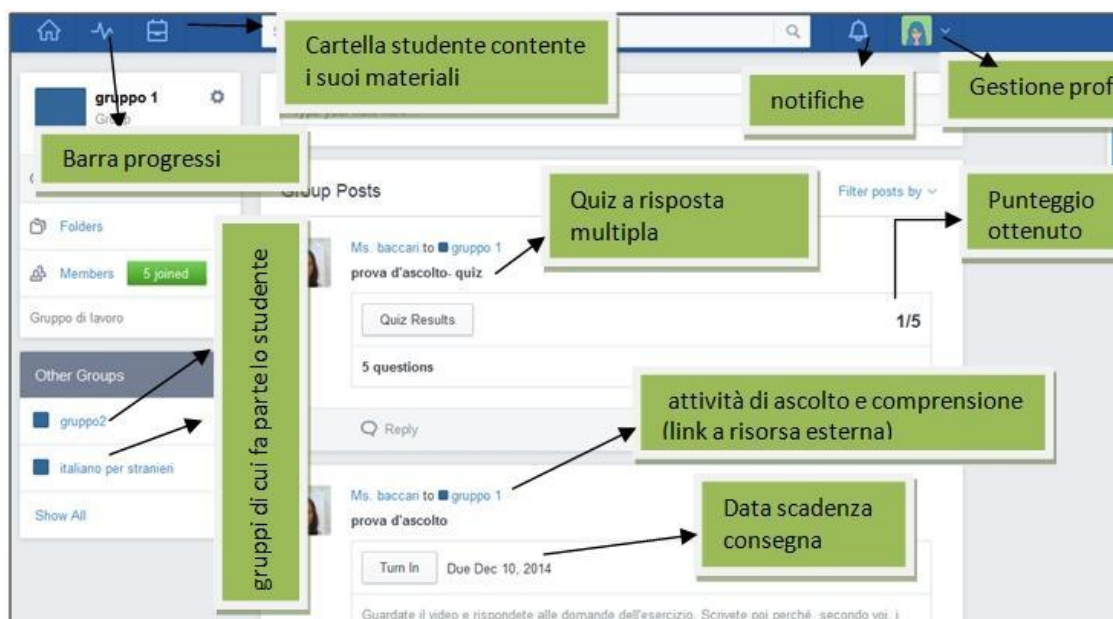


Questo sistema permette, pertanto, ad un insegnante di avere a disposizione un “ambiente” nel quale costruire testi per e con gli alunni, dividerli, proporre lavori di redazione a gruppi, e così via, in maniera molto semplice e con la comodità di avere i

documenti sempre a disposizione perché online, su un server raggiungibile da qualsiasi computer collegato in rete e dovunque ci si trovi. Altrettanto dicasi per i fogli elettronici, che permettono di avere, per esempio, un registro online, con le presenze, note da inserire, tabelle di progresso e così via. Le slide per le presentazioni, poi, possono rivelarsi altrettanto utili per illustrazioni su alcuni temi e ambiti (spiegazioni grammaticali, lavoro sul lessico, ecc.).

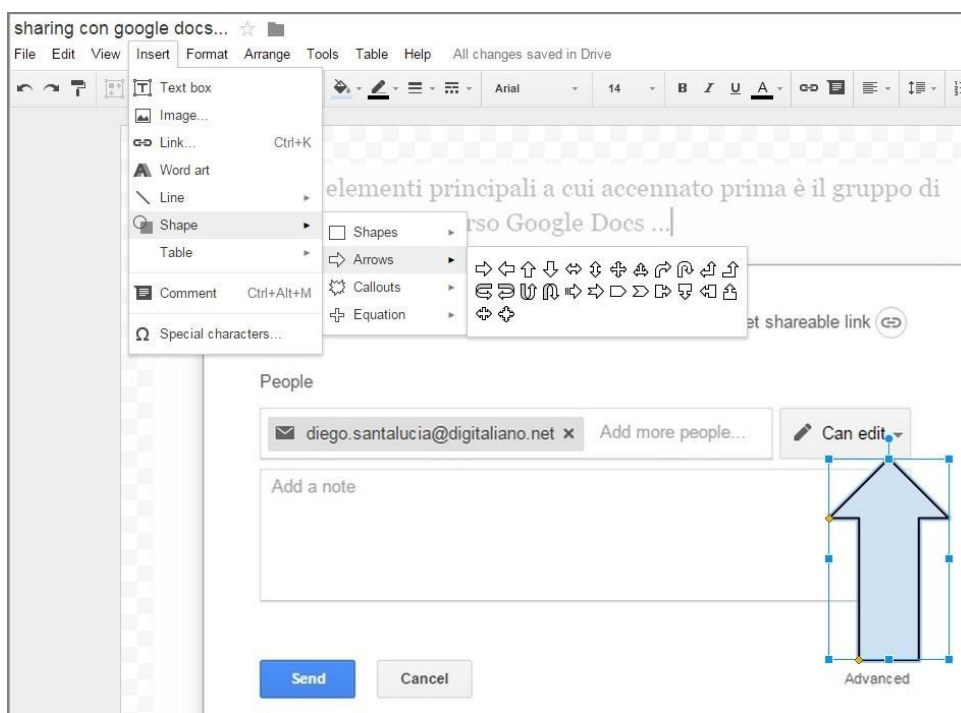
Una delle domande che sorge immediata è se esiste nei discenti una competenza digitale “media” idonea a utilizzare questi sistemi. È evidente che è necessario adeguare proposte di utilizzo della rete in contesti e in situazioni “gestibili” in tal senso. Tuttavia, sempre in termini eminentemente empirici, oltre all’estesa diffusione dei computer, è facilmente riscontrabile come il sempre crescente utilizzo dei social network e degli smartphone abbia, in vari modi, creato un “raccordo” con certe funzionalità digitali molto ampio. L’insegnante, in ogni caso, può articolare il suo intervento – anche in termini di sviluppo di metalinguaggio – attraverso la possibilità di fornire “istruzioni” semplici su alcuni elementi. Vediamone un esempio: nella figura che segue (Fig. 10) l’insegnante indica, attraverso un’immagine connotata con dei *segnali* molto immediati e semplici, la funzione di alcune aree di un ambiente di lavoro online che condividerà con i propri studenti.

Figura 10.



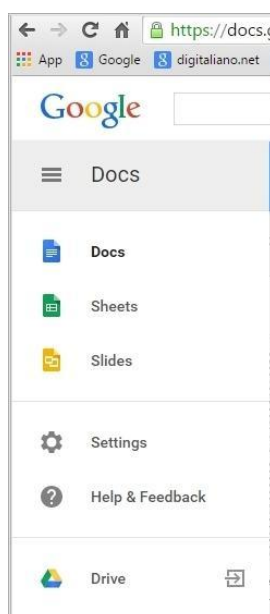
In sostanza dopo aver imparato a fare uno *screenshot* di una videata, si può “costruire” un’immagine con delle istruzioni utilizzando sempre gli strumenti messi a disposizione da Google Docs: l’immagine che segue (Fig. 11) mostra gli elementi utilizzabili per la formattazione. Come gli altri documenti, anche l’immagine può essere condivisa con altri.

Figura 11.



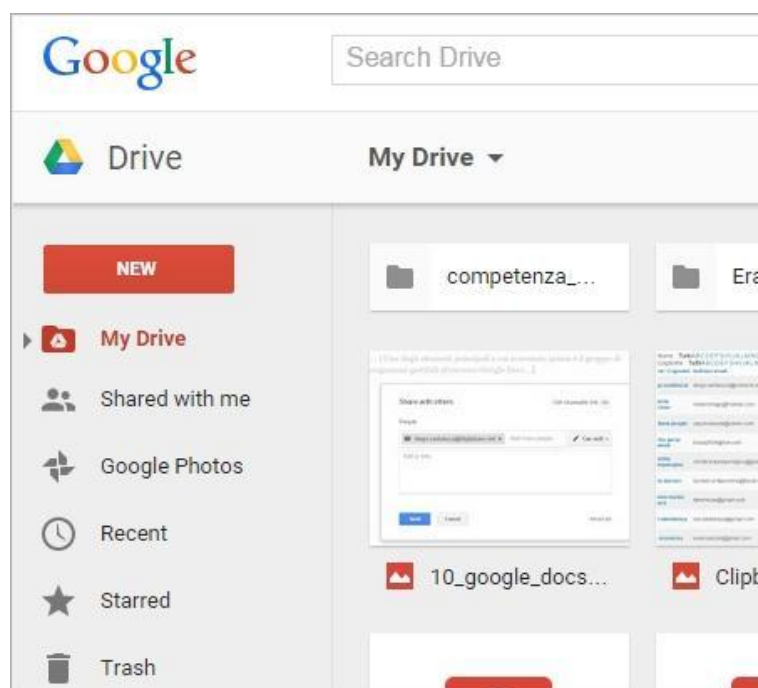
Tra gli altri elementi di utilità sostanziale offerti dai Google Docs c'è anche il sistema di archiviazione dei documenti proposto da Google Drive, cioè un sistema *cloud* che permette di archiviare e, appunto, condividere documenti con più persone. La voce che porta all'ambiente è già inserita in basso, nel menù contestuale (Fig. 12).

Figura 12.



All'interno dell'ambiente sono contenuti i vari documenti; il menù mostra anche la voce con gli elementi già condivisi, oltre ad altre funzioni utili (Fig. 13).

Figura 13.



In conclusione, questo tipo di supporti mette l'insegnante nella condizione di avere – gratis e senza la necessità di costruirsi competenze “informatiche” complesse – un ambiente di elaborazione di documenti facilmente gestibile, con la possibilità di condividere file per attività di vario tipo con i propri studenti; contemporaneamente di archiviare quanto e quando necessario tutto ciò che viene prodotto.

### 3.2. EDMODO: un ambiente sociale per la didattica online

L'uso delle piattaforme online come “ambienti didattici” è ormai diffuso in tutti gli ambiti formativi. È utile ricordare che, nel tempo, hanno avuto uno sviluppo nelle denominazioni, che sono andate a definire sempre più specificamente la loro funzione. Le prime furono definite CMS, cioè *Content Management System*, evolvendosi, poi, a fini didattici, in LMS, con la “L” a indicare nel *Learning* il loro focus. Il web contiene enormi quantità di materiali di riferimento su piattaforme didattiche e web 2.0, per cui non si insisterà sul tema.

Molte istituzioni posseggono e sviluppano piattaforme “proprietarie”, cioè LMS che utilizzano un codice “non-aperto”; molto successo hanno avuto, tuttavia, piattaforme didattiche *open source* (cioè con codice “aperto” allo sviluppo volontario da parte di programmatori in ogni parte del mondo) e tra queste la più famosa e diffusa è *Moodle*,

utilizzata non solo da privati ma anche da istituzioni pubbliche (Scuole, Università, ecc.) in tutto il mondo.

Negli anni trascorsi dall'avvento dei primi ambienti didattici e nello sviluppo continuo delle piattaforme *open source*, c'è stato quello che alcuni definiscono l'"avvento" dei social network, innanzitutto di *Facebook*. Una delle politiche più interessanti, dal punto di vista digitale, di questo ambiente sociale online (certamente il più diffuso nel mondo) è stata quella di semplificare all'utente la gestione del profilo e delle pagine che può autonomamente creare e caratterizzare da vari punti di vista. Questo ha ingenerato, anche, una "generalizzazione" dei sistemi di condivisione di contenuti online, con scelte che spesso hanno fatto e fanno riferimento a quelli adottati da *Facebook*, tanto da creare automaticamente quella che potremmo definire una sorta di "competenza digitale-sociale" diffusa negli utilizzatori.

La possibilità di creare ambienti ispirati alle funzionalità didattiche delle piattaforme pensate per la formazione e la valorizzazione delle caratteristiche "social" di ambienti come *Facebook* è stata, probabilmente, la spinta per lo sviluppo di piattaforme di *e-learning* sociale come *Edmodo*.

*Edmodo* nasce nel 2008, grazie a due tecnici scolastici di Chicago, con l'obiettivo di creare una sorta di "connessione" tra diverse esperienze scolastiche non solo in ambito statunitense. La somiglianza dell'ambiente con *Facebook* è evidente e non solo per l'interfaccia grafica, ma soprattutto per l'idea di interazione tra gli utenti di uno stesso gruppo. La visione di base era che si dovesse trattare di un ambiente con accesso aperto anche ai genitori degli studenti, forse per creare una "rete" relazionale più intensa, dove i rapporti scuola-famiglia potessero andare oltre le dinamiche più usuali. Con il tempo, comunque, è probabile che sia stato utilizzato con obiettivi didattici più immediati e quindi con configurazioni che si sono maggiormente adeguate a questo tipo di necessità.

Se è evidente come la dimensione "social" si sia ispirata a *Facebook*, è tuttavia da sottolineare che *Edmodo* può funzionare come una vera piattaforma didattica: gli insegnanti possono inserire materiali di vario tipo (testi, audio, video, slide), segnalare link e percorsi di ricerca, monitorare il progresso degli studenti, costruire percorsi individualizzati; gli studenti possono lavorare tanto individualmente quanto a gruppi, condividere materiali, frequentare forum, e così via.

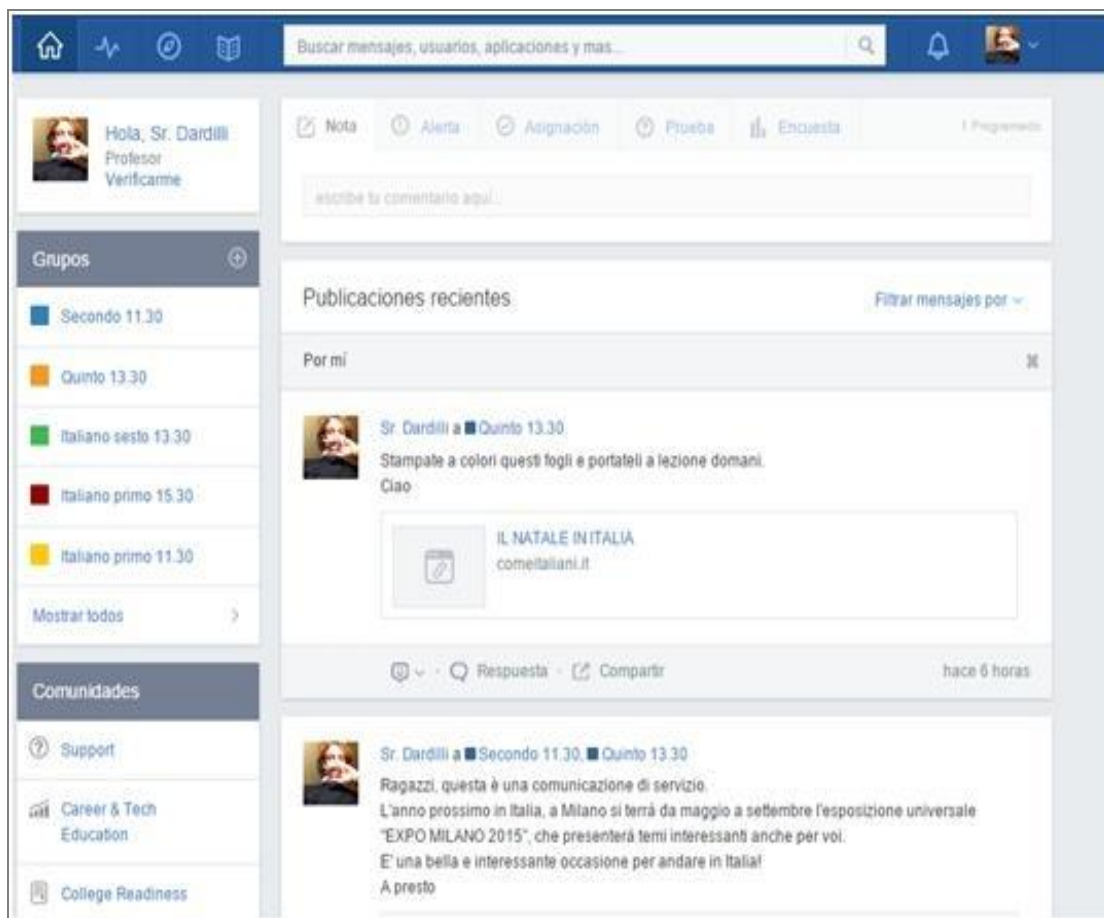
Per iniziare un docente deve registrarsi e creare un ambiente nel quale "invitare", tramite e-mail, i propri studenti (questi riceveranno un link con l'url dell'ambiente). La registrazione è semplice, così come sono piuttosto intuitivi i "primi passi" (per quanto sia necessario un minimo di impegno nelle prime fasi), innanzitutto quello di configurare l'ambiente come "privato" – quindi *riservato* ai propri studenti – con solo accesso per inviti, o "pubblico", con iscrizione aperta.

All'interno del gruppo costituito tutti possono "postare", commentare, o inserire materiali o link; gli insegnanti possono, tra le altre cose, creare un calendario che tenga conto delle scadenze nelle consegne o di altre necessità.

Vediamone un esempio:

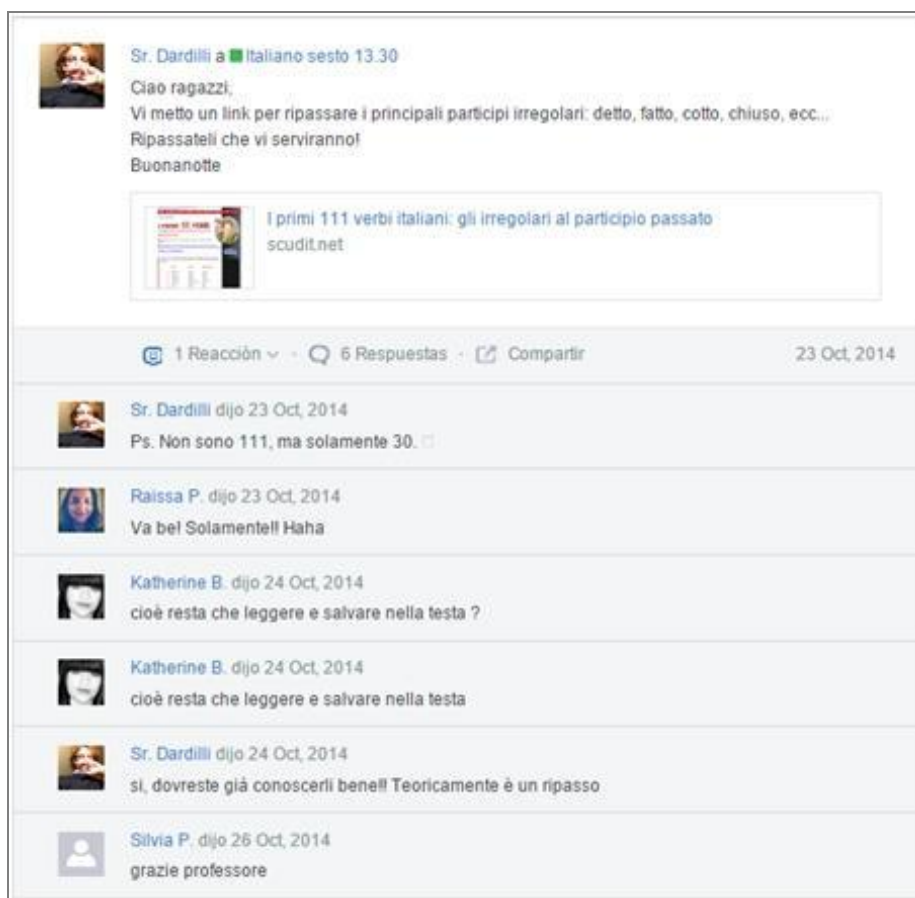


Figura 14.



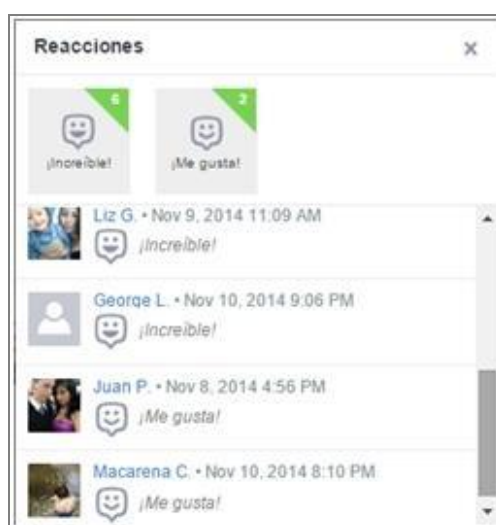
Come si può osservare, l'insegnante ha predisposto lo spazio per vari gruppi (menù a sinistra), così da poter utilizzare lo stesso ambiente per le sue varie classi. In questo caso (Fig. 14) notiamo che ha postato una richiesta (con un file allegato) e, successivamente un avviso di interesse generale. È da notare anche come lo sviluppo "sociale" sia implicito nella relazione attraverso le reazioni/richieste specifiche sulla consegna (Fig. 15).

Figura 15.



Un ulteriore elemento di interesse, inoltre, è dato dal fatto che l'interazione da parte degli studenti può veicolarsi anche attraverso il linguaggio iconico essenziale (e universalmente condiviso) degli emoticons (Fig. 16).

Figura 16.



Su *Edmodo* si possono creare diverse tipologie di esercizi (Fig. 17, a, b, c, d)), dei quali è possibile, successivamente, ottenere e vedere automaticamente archiviati i risultati (Fig. 18).

Figura 17.

a)

The screenshot shows an Edmodo exercise titled "Esercizio di completamento- congiuntivo presente" with a 19:56 time limit. The question is "Question 1" and is worth 10 points. The text of the exercise is a letter from Valeria to Samuele, with several blank spaces for conjugating verbs in the present subjunctive mood. The text reads: "Caro Samuele, spero che tu [ ] bene e che [ ] cinque minuti per leggere questa email. Immagino che lì a Cagliari il mare [ ] fantastico e che tu e Licia vi [ ] divertendo molto. Qui a Berlino sto bene e, nonostante [ ] a diretto e freddo, non posso lamentarmi di niente. Suppongo che Milano non vi [ ] per niente e che [ ] stare ancora lì per qualche giorno. Penso che alla mia amica sarda Clara [ ] piacere che voi [ ] a trovarla uno di questi giorni, dunque non c'è bisogno che la [ ] prima di andarci. Spero di poterti vedere presto. Un caro saluto. Valeria".

b)

The screenshot shows an Edmodo quiz titled "prova d'ascolto- quiz" with a 10:00 limit. The quiz is 5/5 questions completed and is worth 1 point. The question is "Question 1" and asks "Il piercing:". The answer options are: A) è una moda contemporanea (marked as the correct answer), B) veniva usato anche nell'antica Roma, and C) veniva usato anche in Egitto.

c)

The screenshot shows a digital assessment interface for a matching exercise. On the left, a sidebar labeled 'QUESTIONS' contains a list of question numbers, with '1' selected and highlighted in blue. The main area is titled 'Question 1' and includes navigation arrows. The instruction reads: 'Abbina gli elementi di destra con quelli di sinistra.' Below this is a hint: 'Hint: Match choices by rearranging options on the right side or clicking the Save button.' The exercise consists of three items on the left (A, B, C) and three corresponding options on the right. Item A is 'Credo che la grammatica italiana', with the option 'ci sia vita nell'universo'. Item B is 'Supponiamo che sabato prossimo tu', with the option 'facciano più attenzione a come parlano'. Item C is 'Spero che i nostri colleghi', with the option 'debba uscire con la tua fidanzata'. The total score for the question is indicated as 'Question Total: 6 points'.

d)

The screenshot shows a digital assessment interface for a true/false exercise. At the top, there is a search bar containing the text 'esercizio vero/falso' and a timer showing '59:41 left'. Below this is a sidebar labeled 'QUESTIONS' with a list of question numbers (1, 2, 3), where '1' is selected and highlighted in blue. The main area is titled 'Question 1' and includes navigation arrows. The instruction reads: 'I marinai facevano il piercing perché ritenevano servisse a vedere meglio'. Below the instruction are two buttons labeled 'True' and 'False'. The total score for the question is indicated as 'Question Total: 1 point'.

Figura 18.

Progreso / Italiano primo 11.30				
Notas		Insignias		
Calificación nueva		Unfiled quiz	PREPOSIZIONI	Articoli determinativi
Estudiante		-2014-11-04-08-03-32		
	E...s	10/10	13/15	8.5/10
89%		13/15		
	N...zar	10/10	11/15	9.5/10
83%		11/15		
	N...ez	8/10	12/15	8/10
84%		14/15		
	M...e...	8/10	11/15	
76%				
	Is...n...	-		
0%				
	C...s	-	13/15	
87%		13/15		
	Lu...ez	9/10	10/15	8.5/10

Si può, inoltre, chiedere agli studenti un feedback sulla eventuale difficoltà di un particolare esercizio (Fig. 19).

Figura 19.



In conclusione, *Edmodo* contiene tutti gli elementi affinché un insegnante possa creare e gestire, con i propri studenti, un ambiente stimolante e che possa contenere non solo materiali didattici, ma strutturarsi come “luogo” online dove la costruzione di competenza linguistica e comunicativa si sviluppa in un percorso di rafforzamento e approfondimento adeguato al vissuto sociale degli studenti.

#### 4. *Gli smartphone e alcune possibili applicazioni*

Gli smartphone di ultima generazione, non esclusivamente quelli di fascia alta, hanno raggiunto livelli di funzionalità notevoli. Senza addentrarci nel campo del *mobile learning*, potremmo però valutare alcune possibilità immediate dell'uso dello smartphone in classe nei corsi di italiano L2/LS.

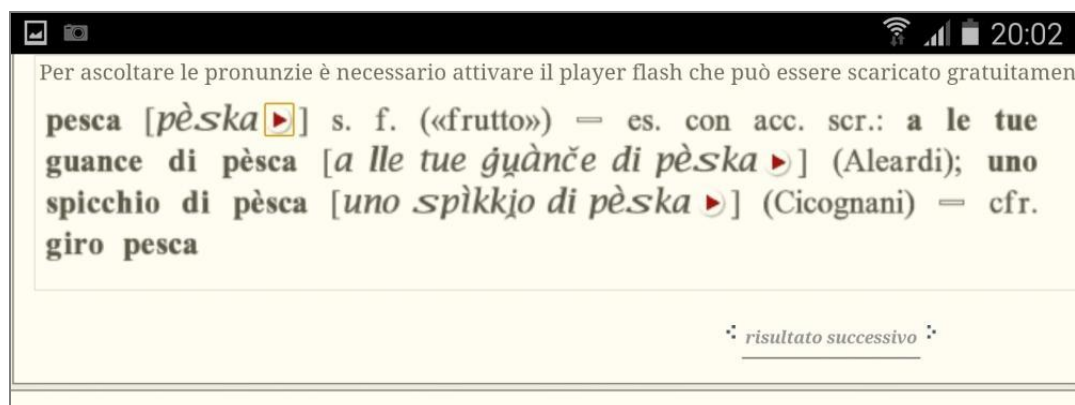
Una delle eventualità da considerare è se l'utilizzo dell'*oggetto* in sé possa comportare un abbassamento della soglia di attenzione o il rischio, da parte dei corsisti, di una “deriva” traduttiva, quando l'accesso viene limitato ai dizionari e considerato ineludibile a lezione.

Facciamo un esempio concreto: spesso, anche in corsisti presenti nei corsi più avanzati, si sono sedimentate imprecisioni nella pronuncia anche sostanziali; in tal senso uno dei riferimenti da condividere potrebbe essere il DOP. In una classe che non ha un dispositivo centrale a disposizione dell'insegnante (computer con casse e/o proiettore, LIM, ecc.), potrebbe rivelarsi utile (anche con un sotteso approccio ludico positivo) fare ricorso agli smartphone. La pagina del dizionario è facilmente raggiungibile anche dai dispositivi mobili (Fig. 20) e altrettanto lo è la consultazione (Fig. 21).

Figura 20.



Figura 21.



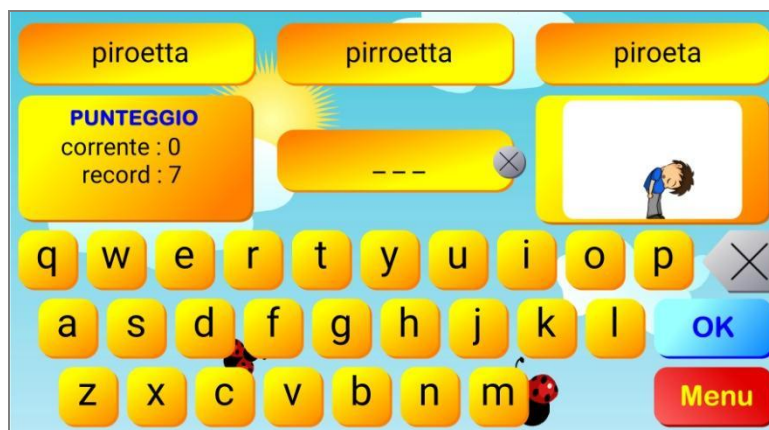
Anche altri dizionari, meno “impegnativi”, certamente più essenziali, e di diversa tipologia di consultazione, sono altrettanto raggiungibili (Fig. 22) e utilizzabili (sempre con la *misura* di cui detto in precedenza), con la possibilità, anche qui, di ascoltare la pronuncia del lemma.

Figura 22.



Negli ultimi tempi, tra l'altro, lo sviluppo di applicazioni viaggia verso possibilità ulteriori; una applicazione gratuita, semplice e, a suo modo, utile – se utilizzata con lo spirito opportuno – è quella che esercita gli utenti all'ortografia delle doppie, con un gioco semplice e una grafica accattivante (Fig. 23):

Figura 23.



Altro elemento da considerare è che le dimensioni medie degli smartphone attuali permettono anche di spedire dei veri e propri documenti di testo, oltre che file audio. L'utilità di questo ulteriore elemento è tutta in divenire, ciò non toglie che, come sempre con le tecnologie, sapere che esistono dei sistemi che potenzialmente pongono l'utente nella condizione di avere un accesso "mobile" a risorse di vario tipo diventa un valore aggiunto.

Sono molte le *app* gratuite che permettono di prendere note e gestire diversi tipi di documenti (non solo testo vero e proprio ma anche slide, immagini e così via) (Fig. 24).

Figura 24.







I documenti di testo e altro tipo, creati sullo smartphone o sul tablet sono facilmente trasferibili su uno spazio comune, un repository cloud della classe, del gruppo di lavoro, come già detto a proposito di Google Drive.

## 5. CONCLUSIONI

Parlare di *competenza digitale* in un periodo così frenetico di diffusione e sviluppo di tecnologie mobili e di uso pervasivo dei social network rischia di aprire diversi fronti di

analisi. Resta presente la convinzione che la “sovraesposizione” all’uso di strumenti tecnologici se non mediata in maniera chiara possa portare all’inserimento di certi strumenti nella didattica in maniera poco “strutturata” e a volte dispersiva.

L’opportuno “abbandono” dell’aula di informatica – laddove disponibile – come spazio deputato all’accesso a ipermedia ha evidenti vantaggi (la tecnologia entra in classe per realizzare percorsi di costruzione di competenze, non è “la classe” ad andare alla tecnologia), tuttavia il tempo delle scelte concrete dovrebbe, come già detto, predisporre *psico-tecnologicamente* gli insegnanti a orizzonti certo meno noti ma sicuramente più ampi, anche rispetto al passato recente. La LIM, ad esempio, ha costituito e costituisce un ottimo “passaggio” per molteplici ragioni e, tuttora, utilizzata con consapevolezza e spirito adeguato è uno strumento di supporto molto utile. Tuttavia resta un elemento che difficilmente può, da “solo”, sostenere un approccio multicanale alla glottodidattica (soprattutto se il numero di insegnanti favorevole ad un suo utilizzo integrato non è esteso) se è riconoscibile come supporto di condivisione esclusivamente nello spazio fisico dell’aula. Un computer con proiettore in classe – se non collegato alla rete – diventa, anch’esso, uno strumento di uso locale, al quale “portare” i materiali da utilizzare. Un computer con proiettore e connessione diventa, invece, uno strumento attraverso il quale rendere tangibili anche sviluppi “estemporanei” che vanno a inserirsi nel percorso di insegnamento/apprendimento in maniera sostanziale, definendosi automaticamente come un veicolo flessibile e concreto (si pensi anche solo alla possibilità di accedere a un motore di ricerca in tempo reale; alla possibilità di mostrare un’immagine che risolva un problema di definizione; a un brano audio che confermi o approfondisca elementi lessicali scaturiti da una discussione, domande, curiosità, ecc.).

Al di là degli strumenti presenti e utilizzati in classe, gli ambienti online a supporto rappresentano un aspetto certamente più complesso da gestire ma costituiscono anche una risorsa intrinseca e ormai riconosciuta nella quotidianità delle attuali generazioni di studenti, a tutti i livelli. Il riferimento è, certamente, in questo contesto, mirato ai percorsi di insegnamento/apprendimento di Italiano L2/LS per adulti (studenti Erasmus, corsi per le certificazioni, ecc.): inoltre si pensi quanto, per l’italiano LS, l’accesso a fonti di vario tipo (video, audio, testi) presenti su repository online sia possibile da qualsiasi luogo del mondo e, generalmente, senza restrizioni. Utilizzare quindi gli strumenti più immediati di “contatto” e collaborazione extra-classe, come alcuni tra quelli illustrati nelle pagine precedenti, sarebbe implicitamente riconosciuto come un valore aggiunto alla lezione in presenza da parte degli studenti.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ferri P. (2011), *Nativi Digitali*, Bruno Mondadori, Milano.

Ferri P. (2011), “Nativi digitali puri e nativi digitali spuri”, Education 2.0:

[http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/nativi-digitali-puri-nativi-digitali-spuri-404174180.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.educationduepuntozero.it/tecnologie-e-ambienti-di-apprendimento/nativi-digitali-puri-nativi-digitali-spuri-404174180.shtml?refresh_ce-cp)

McLuhan M. (1991), *La Galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*, Armando Editore, Roma.

Penge S. (2010), "E-learning dalla pratica alla teoria", in Villarini A. (a cura di), *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori Education, Milano.

Prensky M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*:

<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Consiglio d'Europa (2006), Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio dell'Unione Europea, 2006/962/CE:

[http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione\\_europea.pdf](http://www.indire.it/db/docsrv/PDF/raccomandazione_europea.pdf)

## SITOGRAFIA

DOP: <http://www.dizionario.rai.it/>

Edmodo: <https://www.edmodo.com/>

googlare: [http://www.treccani.it/vocabolario/googlare\\_%28Neologismi%29/](http://www.treccani.it/vocabolario/googlare_%28Neologismi%29/)

Google Drive: [https://www.google.com/intl/it\\_it/drive/](https://www.google.com/intl/it_it/drive/)

IrfanView: <http://www.irfanview.com/>

Libre Office: <https://it.libreoffice.org/>

Netiquette: <http://it.wikipedia.org/wiki/Netiquette>

Operatori booleani: <http://posizionamento.triplaw.it/news/56/ricerche-avanzate-su-google-gli-operatori-booleani/>

Le immagini 10, 17 e 19 sono tratte da: Baccari R.: *I corsi ibridi di italiano L2: lezioni in presenza e piattaforme multimediali come strumenti di co-costruzione della conoscenza. Una proposta per i corsi di italiano L2 nelle scuole secondarie di secondo grado*, tesina Master Promoitals 2014/2015. (vedi articolo in questo numero della rivista)

Le immagini 14, 15, 16 e 18 provengono da: Dardilli N.: *Descrizione dell'evoluzione nella prassi dell'insegnamento dell'italiano LS e rilevanza dell'uso dell'e-learning*, tesina Master Promoitals 2014/2015.