

## PER UNA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE CONNETTIVISTA

Dieser Beitrag entstand aus den Überlegungen zum Lehrbuch "Es macht klick: Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen" (Alloatti & Montemarano 2024), das 2025 in italienischer Sprache bei Paravia erscheinen ist und sich insbesondere auf die transversalen Kompetenzen konzentriert, die für den Einsatz von KI-Tools im Unterricht aller Fächer erforderlich sind. In diesem Beitrag fokussiert sich die Perspektive hingegen nur auf den schulischen Fremdsprachenunterricht und wechselt den Fokus von der Unterrichtspraxis zur Theorie, die die Praxis leitet.

● Sara Alloatti  
| Università di Zurigo  
Filomena  
Montemarano  
| Scuola Pedagogica  
PH FHNW



Sara Alloatti, docente di didattica all'università di Zurigo, insegnante di italiano al liceo di Uetikon am See.



Filomena Montemarano, docente di didattica alla Scuola Pedagogica PH FHNW.

### 1. L'IA che svolge i compiti al posto dell'apprendente

La popolazione scolastica – sia apprendenti che insegnanti – ha reagito in molti modi diversi alla diffusione dell'intelligenza artificiale generativa, in particolare dei traduttori automatici (p. es. DeepL) e dei generatori di testo (p. es. ChatGPT). C'è chi, fin dalla prima ora, li ha usati assiduamente, imparando a combinarli in maniera efficace (o all'opposto fidandosi ciecamente di essi) e chi, invece, li ha banditi dal proprio repertorio – per paura, per principio o per sfiducia. Il passare dei mesi ha messo alla luce significative disparità sia tra apprendenti che tra insegnanti riguardo: a) alle **conoscenze** di diversi strumenti di intelligenza artificiale, b) alle **competenze** nel loro utilizzo, c) agli **atteggiamenti** nei confronti delle loro potenzialità e dei rischi associati e, di conseguenza, d) anche in relazione alle **reazioni emotive** individuali.

È questo divario che abbiamo osservato giorno per giorno crescere nelle scuole

e nelle università in cui insegniamo: al contempo, nel tentativo di cogliere la portata dell'innovazione sulla nostra materia, abbiamo cominciato a chiederci quali vantaggi e svantaggi comportasse l'uso mirato di traduttori e generatori ai fini dell'apprendimento della lingua straniera. Così facendo, ci siamo rese conto che la domanda riguardava un ambito ben più ampio: quello della didattica della scrittura nel contesto scolastico, indipendentemente dalla lingua e dalla materia insegnata.

Ma torniamo alle lingue straniere: i generatori di testo ci pongono indubbiamente di fronte a interrogativi cruciali sulla **funzione**, sulla **validità** e sull'**autenticità** dei formati testuali scritti che tradizionalmente si producono a scuola, dal semplice esercizio a completamento fino alle più complesse presentazioni in classe. Per esempio: ha ancora senso far scrivere a casa un testo per far esercitare i tempi del passato se sappiamo che una buona parte della classe delegherà il compito a un'IA, saltando un'occasione per

acquisire nuove forme verbali e non permettendo più all'insegnante di osservare progressi individuali? Ha ancora senso il tema in cui esprimere un pensiero personale se poi, delegato all'IA, l'output non rappresenta più autenticamente le posizioni dell'individuo? Si tratta dunque di ripensare le attività in modo che in esse sia riconoscibile la prestazione individuale dell'apprendente. Questo implica ripensare obiettivi, approcci e metodi di insegnamento e di valutazione – ben sapendo quali compiti è in grado di svolgere con successo la macchina, quali sono i suoi limiti e quali le potenzialità didattiche delle diverse attività di produzione testuale gestite dall'apprendente in co-costruzione con l'IA.

## 2. Ripensare gli obiettivi

Partiamo dai macro-obiettivi che guidano l'insegnante nel design dei propri corsi:

1. da un lato le materie scolastiche “lingue straniere” mirano ad **abilitare l'apprendente a fronteggiare con successo situazioni comunicative extrascolastiche**: è questo il principio che ha portato alla redazione del QCER e allo sviluppo della didattica orientata all'azione e, più marginalmente, della didattica interculturale;
2. dall'altro, la didattica delle lingue straniere prevede che, ai fini dello sviluppo delle suddette competenze comunicative, si miri all'**acquisizione di numerose microstrutture linguistiche**, perlopiù grammaticali e lessicali. All'apprendente si propongono ricorrenti occasioni per “allenarle” e automatizzarle – dagli esercizi *drill*, alle attività di vocabolario e alla recitazione di dialoghi preconfezionati.

Entrambi questi ambiti di azione didattica sono tuttavia spesso “oscurati” da un altro obiettivo meno evidente delle lezioni di lingua, dettato dal “sistema scuola”: pensiamo alle non poche attività didattiche sviluppate in un dato formato primariamente per soddisfare la necessità dell'insegnante di assegnare dei voti, e ai non pochi sforzi intrapresi dall'apprendente per acquisire selettivamente le competenze parziali necessarie per una valutazione positiva. È a questo micro-livello istituzionale che si gioca attualmente la partita dell'accettazione o

“L'uso competente di traduttori e generatori di testo non è affatto scontato né in apprendenti né in insegnanti: richiede abilità complesse. Si tratta dunque di ripensare le attività in modo che in esse sia riconoscibile la prestazione individuale dell'apprendente.”

meno, da parte della scuola, dei generatori di testo. Occorre tuttavia mettere da parte per un momento la discussione sull'(ab)uso dell'IA nei contesti valutativi e considerare l'effetto della tecnologia anche ai fini del raggiungimento dei due macro-obiettivi sopra descritti: l'uso mirato dell'IA può sostenere il macro-obiettivo 1 (abilitare l'apprendente a fronteggiare con successo situazioni comunicative extrascolastiche) e/o l'obiettivo 2 (favorire l'acquisizione delle microstrutture linguistiche necessarie a farlo)?

### 2.1 L'IA che porta a distinguere tra «competenza linguistica autonoma» e «competenza linguistica assistita»

Per quanto riguarda il macro-obiettivo 1, ovvero quello di abilitare l'apprendente a saper fronteggiare con successo situazioni comunicative reali, si fa sempre più frequente la voce di chi constata che anni di apprendimento linguistico e ingenti investimenti non sempre portano ai risultati desiderati (SWR 2023, Elmiger 2021) e ricorreranno quindi a software di traduzione automatica o generazione di testo. Sta vacillando allora la validità di una “didattica orientata all'azione”? Sì, secondo Berthele e Udry (2023): [es ist] “nicht auszuschliessen, dass Fremdsprachenunterricht im Rahmen solcher Debatten ganz grundsätzlich in Frage gestellt werden wird, denn das zentrale Ziel des kommunikativen Handelns mit Anderssprachigen kann auch via Übersetzungsmaschinen erfolgen”. Berthele e Udry arrivano a questa conclusione dopo aver analizzato quali (e quanti!) obiettivi didattici degli attuali piani di studio delle scuole dell'obbligo in Svizzera tedesca siano, già nel 2023, raggiungibili senza competenze linguistiche individuali, grazie a generatori di testo – e quanti lo saranno presto. Interrogarsi sulla pertinenza

degli attuali obiettivi comunicativi nei curricula delle lingue straniere porta a chiedersi quali competenze l'individuo debba ancora sviluppare per comunicare con successo – da solo e con l'aiuto di risorse esterne.

A nostro avviso è qui che va introdotto un distinguo: quello tra **competenza linguistica autonoma** – il saper raggiungere obiettivi comunicativi senza aiuti esterni, né di insegnanti, di amici, di traduttori o di generatori di testo – e quella di **competenza linguistica assistita** ovvero quella capacità di “fare lingua” facendo ricorso alle tante risorse che il mio ambiente mi offre e che mi possono anche permettere di esprimermi a un livello superiore rispetto alla comunicazione autonoma.

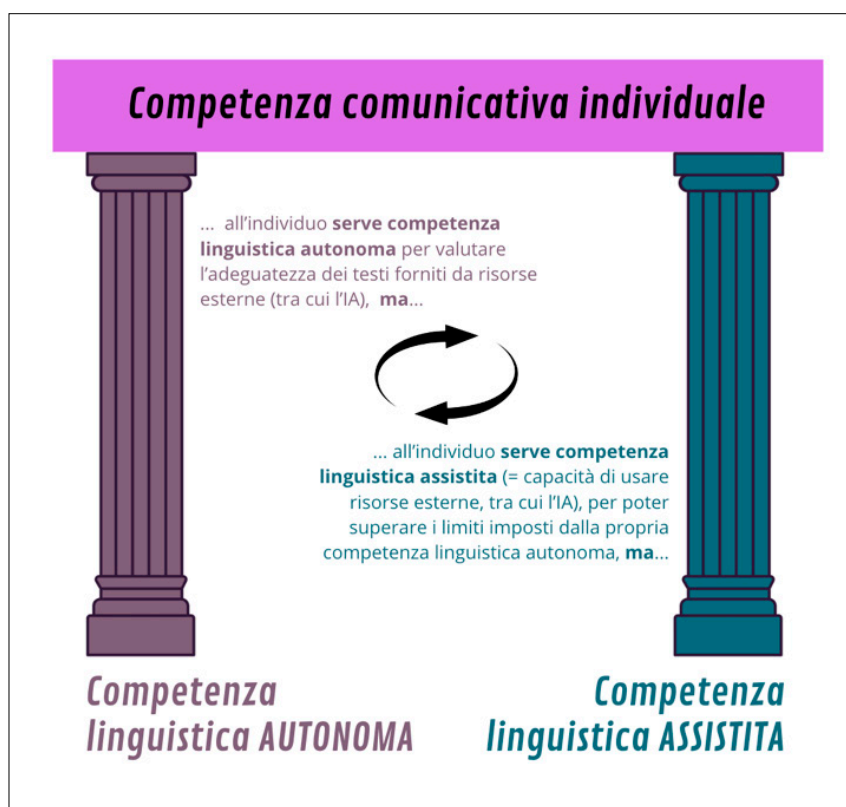
Sviluppare competenza linguistica assistita dovrebbe allora essere un ulteriore obiettivo della scuola? Secondo noi sì, in particolare considerando che

- questi strumenti non sono destinati a sparire, ma a restare, e a migliorare;
- l'apprendente in contesto scolastico oggi ne fa, a volte, un uso poco riflettuto;
- chi comunica in lingua straniera in contesti reali, oggi spesso fa uso di traduttori automatici e generatori di testo con lo scopo di superare i limiti imposti dalle proprie competenze linguistiche autonome;
- gli strumenti di IA hanno il potenziale per raggiungere meglio i propri obiettivi comunicativi se usati in modo competente e al contempo rischiano, se usati senza le competenze necessarie, di minare la comunicazione stessa;
- l'uso competente di traduttori e generatori di testo non è affatto scontato né in apprendenti né in insegnanti: richiede abilità complesse;
- la capacità di sfruttare al meglio le risorse disponibili è una premessa per il *life long learning*.

Come sviluppare allora la competenza linguistica assistita? Si tratta di una competenza complessa che comprende

- a. strategie di autoregolazione: “Quando sono più efficace usando risorse esterne e quando no?”;
- b. competenza nell'uso di funzioni specifiche degli strumenti: “So quale software e quale sua funzionalità potrebbe produrre ciò che mi serve?”;
- c. spirito critico e competenza linguistica autonoma per verificare la qualità dell'output: “sono in grado di valutare la qualità dei testi prodotti dall'IA?”;
- d. competenza nelle procedure di co-costruzione di testi con l'IA: “so selezionare le parti di output di cui ho bisogno riunendole in un testo coeso che rappresenta i miei pensieri e nel quale, pertanto, si sente la mia voce?”.

Diverse “ricette” didattiche, che mirano a raggiungere gli atteggiamenti, le competenze e le sensibilità sopra descritti, vengono attualmente sperimentate da insegnanti che intuiscono il bisogno di sviluppare la “competenza linguistica assistita” (Alloati & Martini 2021), ma nei manuali di lingue straniere perlopiù (ancora) mancano. Speriamo tuttavia che per



chi scriverà corsi di lingua attualmente e nel prossimo futuro la domanda-guida seguente sia considerata prioritaria:

### Domanda-guida 1

Come allenare l'apprendente a valutare, di caso in caso, quale sia l'uso (o il non uso) dell'IA più proficuo ai propri obiettivi comunicativi e, successivamente, a farne uso in modo veramente competente?

## 2.2 L'IA che mina o sostiene i processi di apprendimento di una lingua

Per quanto riguarda il secondo macro-obiettivo delle lezioni di lingua, ovvero quello di fornire occasioni frequenti ed efficaci per osservare, esercitare e produrre strutture linguistiche nuove, la prospettiva sull'uso dell'IA è differente. Nelle nostre classi e in quelle dei colleghi e delle colleghe con cui cooperiamo, l'uso di traduttori e di generatori di testo è frequente: l'IA è usata per esempio per svolgere compiti a casa, per scrivere tesine, per preparare presentazioni, ma anche per rispondere oralmente a domande che l'insegnante pone in classe. Osserviamo che la cooperazione o la delegazione di determinati compiti all'IA può avere due effetti opposti: da un lato può minare il processo d'apprendimento, dall'altro può sostenerlo.

L'uso di strumenti di IA indebolisce il processo di apprendimento, e quindi lo sviluppo di competenza linguistica autonoma, quando implica uno *skill skipping* (un "saltare lo sviluppo di una competenza", vedi Nuxoll 2024): lo *skill skipping* può essere dovuto alla riduzione del tempo di esposizione alla lingua straniera e dalla riduzione della qualità e dell'intensità dei processi cognitivi annessi – tra cui il *noticing* (la presa di coscienza o l'analisi di una data struttura linguistica) e dell'*involvement load* (grado di coinvolgimento individuale nello svolgimento dei *task*, cfr. Berthele 2021). La problematica non si limita all'ambito delle lingue straniere: anche in altre materie si è dimostrato che, in determinate condizioni, l'uso di strumenti di IA porta a saltare fasi essenziali per l'acquisizione delle competenze di base, inducendo una forma di pensiero pigro e impedendo all'apprendente di sviluppare abilità fondamentali (Bastani et al. 2024).

Al contrario, l'uso di strumenti di IA può favorire uno *skill enhancement*, sia guidato dall'insegnante e focalizzato su determinate strutture o funzioni comunicative sia invece personalizzato, "caotico" rispetto alla progressione prevista (spesso guidato da un effetto *serendipity* che porta l'apprendente a trasformare *input* linguistico prodotto dall'IA in *intake* laddove una struttura corrisponde ai propri bisogni o interessi). Ecco un esempio per entrambi i processi di *skill enhancement*, con due scenari sperimentati nelle nostre classi:

- acquisito il presente indicativo, chiediamo a ogni apprendente di preparare, con l'aiuto dell'IA, una dozzina di domande per un'intervista a compagni e compagne su eventi passati (p. es. "Hai già vinto una gara?"). Il setting prevede che le domande vadano non solo lette, ma anche ascoltate con l'auricolare e poi poste nel modo più fluente possibile: in tal modo abbiamo favorito un buon *involvement load* e una triplice esposizione all'*input* linguistico, a cui si aggiunge il coinvolgimento emotivo dovuto al poter parlare di sé stessi/e e al soddisfare una propria curiosità. Abbiamo osservato che, trattando il passato prossimo esplicitamente la settimana dopo, l'uso dell'IA sembra aver avuto un valore propedeutico e facilitare l'acquisizione delle nuove forme verbali.
- nel corso di un progetto di visione individuale di video su Netflix supportato dall'*add-on Language Reactor*, l'apprendente sceglie, sull'arco di diversi mesi, dei video da visionare e da documentare in un portfolio (con riassunti, selezione di parole chiave, ecc.). Il portfolio serve anche per consigliare a compagni/e la visione di determinati contenuti. Al termine della fase di visione è previsto un esame orale su alcuni video scelti dall'apprendente. Questo momento di valutazione sommativa ci ha sorpreso: gli/le apprendenti erano in grado di raccontare e analizzare i propri video con una fluenza notevole; molti/e di loro dimostravano di aver acquisito il vocabolario specifico necessario.

Questi, e altri scenari didattici che fanno ricorso all'IA in quanto risorsa a supporto dell'apprendimento linguistico e che sono disponibili tramite il codice QR 1 a margine, mostrano quanto, al momento,

si stia sperimentando nella prassi. Al momento, è soprattutto grazie al confronto con colleghi e colleghe che noi insegnanti di lingua straniera possiamo ampliare il nostro repertorio didattico, riprendendo e adattando scenari che si sono, in contesti analoghi ai nostri, rilevati efficaci. La domanda-guida che può sostenere la costruzione del nostro curriculum in classe o la progettazione di corsi di lingua può riassumersi così:

#### Domanda-guida 2

Come integrare gli strumenti di IA nelle attività didattiche da proporre all'apprendente affinché gli strumenti stessi favoriscano (e non rallentino) i processi di apprendimento della lingua – e con essi lo sviluppo di competenza linguistica autonoma?

### 2.3 L'IA che richiede competenze trasversali

Se dalle considerazioni fatte finora si deducono le domande-guida 1 e 2 che possono guidarci, in quanto insegnanti di lingua straniera, nella pianificazione didattica specifica alla nostra materia, occorre anche considerare quanto l'uso dei generatori di testo costituisca per l'apprendente una sfida che richiede lo sviluppo di competenze e di spirito critico che prescindono quindi dalla singola materia. La domanda-guida 3 ci aiuta a focalizzarci sullo sviluppo di tali competenze:

#### Domanda-guida 3

Come portare l'apprendente a sperimentare sulla propria pelle il potenziale e i rischi dei generatori di testo, indipendentemente dalle specifiche

esigenze delle materie lingue straniere, in modo da sviluppare nei loro confronti un'attitudine costruttivamente critica?

La domanda-guida 3 si focalizza su competenze trasversali, a monte delle lingue straniere: ogni disciplina può contribuire a svilupparle, e per ogni disciplina sono importanti. Il manuale che ha ispirato questo articolo, *Es macht klick* (e la sua versione in italiano "Io scrivo con l'IA"), si pone proprio questo obiettivo e porta ad allenare le competenze trasversali in 26 unità didattiche: la descrizione della struttura del volume e delle singole unità si trova online (cfr. codice QR2). Tutte mirano a far luce su diversi processi di co-costruzione di testi prodotti con l'aiuto dell'IA. Ma cosa ne è della capacità di fare lingua da soli/e, senza nessun aiuto? Con il dilagare di strumenti di IA se ne perderà il valore?

### 3. L'autenticità al centro

Senza entrare nei dettagli delle tante discussioni che mettono in questione la legittimazione stessa delle lezioni di lingua, va sottolineato quanto la competenza linguistica autonoma sia e resti

- necessaria a valutare ogni output di strumenti di IA in modo autonomo: senza competenza autonoma, infatti, non è possibile riconoscere dove l'IA sbaglia;
- necessaria a esprimere la propria identità nei confronti nei confronti di un'alterità con le sue convenzioni linguistiche e le specificità culturali;
- ragione di orgoglio e di fonte di gratificazione, allorché siamo autosufficienti nel comunicare con l'altra persona;
- un ingrediente essenziale per avviare comunità di lingue e culture differenti, favorendo l'intercomprensione, il rispetto e la tolleranza.

In altre parole: la competenza linguistica autonoma è indispensabile per risultare autentici nei confronti dei destinatari dei nostri messaggi e per percepire l'interlocutore o l'interlocutrice come autentici. Per capire il concetto di "autenticità" nell'ambito comunicativo è utile rifarsi a studi di psicologia, per esempio quelli di Deci e Ryan nell'ambito della teoria dell'autodeterminazione: l'autenticità riguarda il bisogno di sentirsi agenti delle

**“La competenza linguistica autonoma è indispensabile per risultare autentici nei confronti dei destinatari dei nostri messaggi e per percepire l'interlocutore o l'interlocutrice come autentici.”**

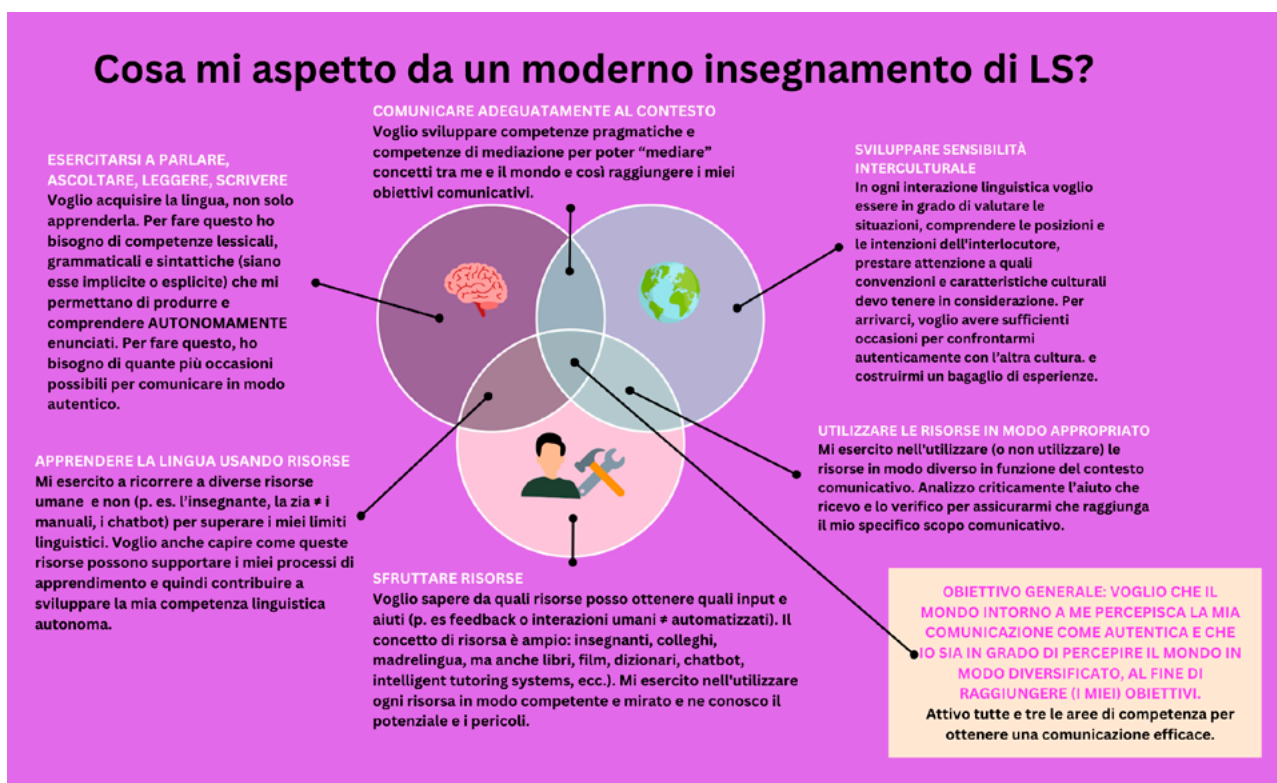
proprie affermazioni, e non di essere controllati da altre entità. Anche il bisogno di sentirsi competenti implica autenticità: se il messaggio è mio e rappresenta la mia identità, e so che sono stato/a in grado di formularlo così che sia percepito come tale anche da chi mi ascolta o legge, mi sento competente; oppure, se percepisco l'interlocutore o l'interlocutrice come non autentico/a, non riuscirò a instaurare una vera connessione o un legame, e la comunicazione sarà inefficace, superficiale o addirittura raggiungerà l'effetto contrario. Il rischio di non risultare autentici/che usando l'IA si contrasta solo se si dispone di sufficiente competenza autonoma.

Ecco allora che una buona competenza linguistica autonoma (cosa so dire, scrivere o capire da solo/a) è premessa per sviluppare anche una buona competenza linguistica assistita (cosa so dire, scrivere o capire grazie ad aiuti esterni). Entrambe non sono tuttavia sufficienti a comunicare in modo efficace se non è

presente quella sensibilità interculturale che permette di valutare in quale contesto quale tipo di comunicazione garantirà una comunicazione efficace.

Partendo da queste considerazioni ci siamo chieste cosa dovremmo aspettarci, oggi, da un insegnamento delle lingue straniere in contesto scolastico che considera l'entità dell'innovazione "intelligenza artificiale". L'IA amplia il catalogo di risorse a cui possiamo ricorrere, ma pone un nuovo accento sulla qualità della comunicazione: quella che sempre più sentiamo "finta" (pensiamo agli innumerevoli siti web autogenerati dall'IA che rifuggiamo perché sentiamo "falsi") e quella che invece vogliamo continuare a sentire "vera", "autentica".

Il seguente schema riassume queste aspettative e introduce alcune nuove relazioni che approfondiamo di seguito:



“Una buona competenza linguistica autonoma (cosa so dire, scrivere o capire da solo/a è premessa per sviluppare anche una buona competenza assistita (cosa so dire, scrivere o capire grazie ad aiuti esterni).”

Come si può notare, nello schema l'insegnante di lingua straniera è considerato una "risorsa"; un'altra risorsa può essere una chatbot, una zia, un libro... Il termine "risorsa" non definisce affatto la qualità del loro apporto, ma è stato scelto per rappresentare ogni aiuto esterno come un *node* (cioè una fonte di informazione) all'interno del paradigma del connettivismo. Il connettivismo già nel 2005 anticipava quale sarebbe stato l'apporto del *machine learning* ai processi di apprendimento umani: i suoi principi si rivelano adattissimi per sostenere quel "ripensare gli obiettivi dell'insegnamento (linguistico e non)" di cui abbiamo parlato all'inizio dell'articolo. Il connettivismo definisce infatti come obiettivo prioritario dell'apprendimento lo sviluppo di un pensiero umano elastico e critico, capace sia di continuare ad imparare connettendo fonti (*nodes*) di informazione e expertise che rappresentano diverse posizioni o opinioni, sia capace di prendere delle decisioni oculate basandosi su un sapere attuale e accurato, ma in costante evoluzione.

Ecco i principi del connettivismo (Siemens 2005):

1. Learning and knowledge rests in diversity of opinions.
2. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources.
3. Learning may reside in non-human appliances.
4. Capacity to know more is more critical than what is currently known.
5. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning.
6. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill.

7. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities.
8. Decision-making is itself a learning process. Choosing what to learn and the meaning of incoming information is seen through the lens of a shifting reality. While there is a right answer now, it may be wrong tomorrow due to alterations in the information climate affecting the decision.

L'IA sta trasformando il mondo, e il connettivismo sembra essere il paradigma che meglio ne coglie l'impatto. L'IA rende accessibili a un ampio pubblico testi non sempre accurati, ma capaci di influenzare le decisioni e le azioni delle persone. Oggi, più che mai, la scuola ha il compito di formare individui responsabili, in grado di prendere decisioni consapevoli e fondate, come sintetizzato nell'espressione *vertiefte Gesellschaftsreife* ("la profonda maturità che permette di partecipare consapevolmente alla società") dei piani di studio liceali svizzeri.

Di conseguenza, insegnare a verificare la qualità e la provenienza delle informazioni seguendo i metodi validati dalle rispettive discipline scolastiche è essenziale, anche di fronte alla crescente tentazione di delegare questo compito all'IA, che impara a compiere operazioni sempre più complesse. Alcune di esse le possiamo delegare senza remore, altre invece richiedono un controllo accuratissimo. È qui, a nostro avviso, che le lingue straniere potranno fornire un apporto essenziale: grazie ad esse si impara a interpretare messaggi "stranieri" che richiedono conoscenze sulle diverse nature e culture umane, e la sensibilità per incontrare l'alterità di nuovi *nodes*. Se così sarà, l'insegnamento delle lingue straniere non potrà che dare un'importanza crescente alla componente culturale, intendendo il proprio compito come qualcosa che va ben al di là del mero imparare vocabolario, esercitarsi a produrre frasi senza errori di grammatica e a saper effettuare un reclamo per un guasto in albergo. L'obiettivo ultimo sarà invece l'incontro autentico tra esseri umani "diversi" e una comunicazione accurata in grado di superare barriere linguistiche e culturali intrinseche alla natura umana.

## Appendice 1

### ALCUNE PISTE PER USARE L'IA NELLE LEZIONI DI LINGUA STRANIERA

- l'uso di software (come p. es. Univerbal) per sviluppare le competenze dialogiche orali parlando con un chatbot. L'IA prende qui un ruolo di tutor personalizzato che sostiene l'apprendente, per esempio, svolgendo conversazioni e fornendo correzioni immediate;
- banalmente, l'esercitazione della propria pronuncia facendo ricorso a software con funzionalità di text-to-speech o a software di riconoscimento verbale (come p. es. integrato negli *Assignments* di Teams di Microsoft);
- la classica "presentazione di un tema in classe", in cui la presentazione stessa (produzione orale monologica con alto grado di pianificazione + diapositive con elementi visuali e verbali) sarà seguita da un colloquio orale con l'insegnante (produzione orale dialogica con basso grado di pianificazione);
- l'uso di strumenti di IA in grado di fornire feedback formativo: si può andare da tool come EditGPT focalizzati sulla correttezza linguistica e sulla fluenza fino a strumenti che sono in grado di valutare componimenti, come FelloFish;
- strumenti di IA in grado di assistere l'insegnante in processi di valutazione sommativa (facendo attenzione alla protezione dei dati e alle limitazioni imposte dall'AI Act europeo);
- la programmazione, da parte dell'insegnante, di "chatbot confezionati per la propria classe" (ad es. my GPTs su ChatGPT). Questi chatbot offrono un'assistenza personalizzata all'apprendente. Ne sono un esempio i chatbot che alcuni nostri colleghi stanno già sperimentando nelle loro classi: caricando su un proprio GPT un determinato testo e corredandolo di un prompt ad hoc, questo permette agli studenti e alle studentesse di porre domande sul testo o farsene porre, il tutto secondo il livello di difficoltà linguistica prestabilita dall'insegnante;
- lo sviluppo di strategie di *life long learning* delle lingue straniere, promuovendo nell'apprendente l'abitudine di fare ricorso all'IA, per esempio per

accedere all'enorme quantità di materiale autentico in lingua straniera online (testuale, audio o video). Un esempio è un *add-on* come Readlang, con cui ogni parola su un sito in lingua straniera può essere istantaneamente tradotta; oppure un software come ChatGPT for Youtube, in grado di riassumere un video prima che venga visto e quindi facilitarne la comprensione durante la visione;

- l'analisi di testi letterari sostenuta da strumenti di IA, volta a scoprire quali livelli di significato non sono accessibili alla macchina, ma all'essere umano;
- la creazione di video esplicativi con focus sulla co-costruzione dei contenuti con l'IA, con un risultato che, linguisticamente, va al di là della momentanea competenza linguistica autonoma dell'apprendente. In un tale scenario si può sviluppare il pensiero critico e la capacità di comprensione dei documenti sfruttando l'aiuto di Perplexity.ai o ChatPDF, la ricerca di ulteriori fonti affidabili (p. es. con Elicit) e usare strumenti come Napkin.ai per sintetizzare e organizzare le informazioni su slides.
- la creazione di canzoni (p. es. con Suno) per illustrare un momento importante della propria vita, i sentimenti di un personaggio letterario, le difficoltà di un'epoca, ecc.

## Appendice 2

### BREVE DESCRIZIONE DEL MANUALE «ES MACHT KLICK» E DELLA SUA VERSIONE IN ITALIANO "IO SCRIVO CON L'IA"

Il manuale "Es macht klick. Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen" (Alloatti & Montemarano 2024) fornisce a insegnanti di tutte le discipline del secondario II 26 sequenze didattiche pronte all'uso in classe, modulari e non interdipendenti. Nel caso ideale, il corpo insegnante di una medesima classe si ripartisce gli scenari: se per esempio in ogni disciplina si trattano da 1 a 3 sequenze, una classe avrà modo di svolgerle tutte e 26.

Il volume è suddiviso in tre sezioni: esperimenti, lezioni e giochi di pensiero.

Gli esperimenti sono sequenze brevi (30'-45') che portano l'apprendente a sviluppare *skills* nell'uso di diversi generatori di testo. Le lezioni mirano invece ad allenare degli atteggiamenti critici o disposizioni (*attitudes*) nei confronti dei generatori di testo. I giochi di pensiero, infine portano a riflettere e a valutare l'impatto dei generatori di testo sulla nostra società, confrontandolo con quello di altre innovazioni del nostro tempo. Tutte le sequenze tematizzano diverse fasi dei processi di scrittura supportati dall'IA e portano l'apprendente a scoprirne limiti e potenziali, sviluppando un'attitudine critica e una ricerca dell'autenticità e della precisione, piuttosto che della genericità e la fluenza.

**Più in dettaglio, negli esperimenti si esercita l'uso di diversi traduttori e generatori di testo per:**

- capire un testo o un argomento (esperimento 1);
- ampliare la propria prospettiva o circoscrivere un tema prima di redigere testi descrittivi e argomentativi (esperimento 2);
- trovare fonti e bibliografia critica (esperimento 3)
- farsi correggere errori e farsi proporre miglioramenti stilistici nei propri testi (esperimento 4);
- redigere formati testuali standardizzati, rielaborandoli per raggiungere specifici scopi comunicativi (esperimento 5);

- sviluppare nuove idee facendosi ispirare da spunti più o meno validi ai propri scopi (esperimento 6);
- ampliare le proprie competenze linguistiche sviluppando strategie per confrontarsi attivamente con le correzioni e i feedback dell'IA (esperimento 7);
- farsi mettere alla prova dall'IA chiedendole di porci domande di comprensione su un testo letto o proponendoci esercizi mirati (esperimento 8);
- migliorare le proprie strategie nel valutare criticamente l'output dei traduttori automatici (esperimento 9);
- interagire per iscritto o oralmente con l'IA simulando ed esercitando così situazioni comunicative reali (esperimento 10);

**Nelle lezioni si mira a usare traduttori e generatori di testo per:**

- abituarsi a vagliare la veridicità di ogni output fin nel dettaglio, coscienti del *halo effect* che ci porta invece a non farlo (lezione 1);
- acquisire competenza nella formulazione dei prompt (lezione 2);
- apprezzare l'autenticità di un testo e imparare a produrre testi che risultano autentici anche in co-costruzione con l'IA (lezione 3);
- conoscere i limiti della "logica" dell'IA e allenarsi a un'attitudine critica nei confronti di affermazioni solo apparentemente accurate (lezione 4);
- fare ricorso a diversi strumenti specializzati nello svolgimento di compiti parziali, assemblandone gli output in un testo coeso (lezione 5);
- imparare a documentarne in modo trasparente (per sé stessi e per l'insegnante) l'uso di strumenti di IA (lezione 6);
- capire quanto portano a sviluppare *lazy thinking* e con questo *skill skipping*, scegliendo consapevolmente quando evitarli (lezione 7);
- focalizzarsi sulla scelta del tono corretto in cui scrivere un testo al fine di raggiungere i propri scopi comunicativi (lezione 8);
- sviluppare un'attenzione particolare alle tipiche high risk zones dei traduttori (forme flesse, espressioni idiomatiche, bias) e un'attitudine critica sul proprio uso dei traduttori per imparare lingue (lezione 9);

- scoprire in quali rischi si incorre usando: consolidamento di bias, assenza di protezione dei dati, cognitive overload, incapacità a riconoscere fake news... (lezione 10);

Nei giochi di pensiero (che potrebbero anche essere tradotti in ogni lingua straniera, per usarle in quanto attività comunicative per il livello B2-C2), lo sguardo si apre a innovazioni passate e future:

- simulando un viaggio nel tempo, si aiuta chi ancora mai ha visto un computer a immaginare cosa implica l'avvento della scrittura non lineare al computer, la scrittura su supporti digitali e la scrittura assistita dall'IA (gioco 1);
- analizzando gli scenari utopici e distopici formulati da chi ha visto nascere e espandersi internet, confrontandoli con quelli che attualmente si formulano sull'IA (gioco 2);
- ripercorrendo come sono cambiati i processi di lettura nelle ultime tre generazioni (nonni, genitori e attuali adolescenti) e ipotizzando come cambieranno per i figli di chi oggi va a scuola (gioco 3);
- immaginando un megavirus che blocca i sistemi informatici: quali competenze ci accorgeremo di non aver più, rimpiangendole? (gioco 4);
- inventando un proprio assistente IA personale che ha lo scopo di sostenere i processi di apprendimento e acquisizione linguistica (gioco 5);
- considerando quanto stanno cambiando le forme di valutazione delle competenze (linguistiche) oggi, a causa dell'IA – e come cambieranno ulteriormente in futuro? (gioco 6).

## Bibliografia

**Alloatti, S., Martini, L.** (2021).

Maschinelle Übersetzungstools im Fremdsprachenunterricht: Einführung mit Unterrichtsbeispielen für das Fach Italienisch. [www.mut2021.ch](http://www.mut2021.ch) (sito consultato l'11.10.24)

**Alloatti, S., Montemarano, F.** (2024). *Es macht klick. Künstliche Intelligenz bei schriftlichen Arbeiten clever nutzen*. Bern: hep Verlag

**Alloatti, S., Montemarano, F.** (2025). Io scrivo con l'IA: per un uso critico dell'Intelligenza

Artificiale, Sanoma Italia, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori e Paravia: Milano.

**Bastani, H.; Bastani, O., Sungu, A., Ge, H.;**

**Kabakci, Ö. & Mariman, R.** (2024). Generative AI Can Harm Learning (July 15, 2024). The Wharton School Research Paper, <https://ssrn.com/abstract=4895486> (consultato l'11.10.24)

**Berthele, R., Udry, I.** (2023). Digitale

Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung, in: *Linguistik Online* 120:2

**Elmiger, D.** (2021). L'enseignement des langues étrangères en Suisse. Enjeux et tensions actuelles. Neuchâtel: Alphil

**Moerth, M.** (2023). "KI – An Tools abgeben oder selber können", Webinar al Berliner

Zentrum für Hochschullehre, 5.7.2023. <https://www.youtube.com/watch?v=69faqHMTYIM>.

**Nuxoll, F.** (2024). KI darf das Lernen nicht

ersetzen!, in: *Die Zeit* n°45, 24.10.2024

**Siemens, G.** (2005). Connectivism: A Learning

Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2 [https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/connectivism.pdf) (sito consultato l'11.10.24)

**SWR** (2023). Kretschmann fordert stärkere

Förderung des Französischen an Schulen. SWR Aktuell, Südwestrundfunk (SWR) mit Sendung des 4.7.23, 16:00 Uhr, SWR1 Baden-Württemberg, <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/kretschmann-franzoesisch-schule-bildung-fremdsprache-technik-100.html> (sito consultato l'11.10.24)