

KAMILA MIŁKOWSKA-SAMUL
(UNIWERSYTET WARSZAWSKI)
ORCID: 0000-0001-7896-1432

GLOTTODIDATTICA E TECNOLOGIE DIGITALI OGGI: OPPORTUNITÀ O RISCHI?

LANGUAGE EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES TODAY: OPPORTUNITIES OR RISKS?

ABSTRACT:

Il presente studio analizza criticamente l'integrazione delle tecnologie digitali e dell'intelligenza artificiale generativa nell'insegnamento delle lingue straniere attraverso un approccio netnografico su gruppi Facebook e profili social di insegnanti. Sono state individuate tre criticità: la frammentazione dell'input linguistico mediato dalle piattaforme social, i problemi di qualità dei materiali didattici prodotti da creatori privi di formazione pedagogica o generati da IA, e la mercificazione del processo glottodidattico. Tali criticità compromettono la coerenza dei percorsi di apprendimento e la sistematicità dell'acquisizione linguistica. Si riafferma il ruolo centrale del docente come mediatore critico capace di integrare consapevolmente le tecnologie e sviluppare negli studenti il pensiero critico necessario per navigare l'ecosistema digitale.

PAROLE CHIAVE: glottodidattica, intelligenza artificiale, tecnologie digitali, mediazione pedagogica, internet

ABSTRACT:

This study critically examines the integration of digital technologies and generative artificial intelligence in foreign language teaching through a netnographic approach on Facebook groups and teachers' social media profiles. Three critical issues were identified: the fragmentation of linguistic input mediated by social media platforms, quality problems in teaching materials produced by creators lacking pedagogical training or generated by AI, and the commodification of the language teaching process. These issues compromise the coherence of learning pathways and the systematicity of language acquisition. The study reaffirms the central role of teachers as critical mediators capable of consciously integrating technologies and developing in students the critical thinking necessary to navigate the digital ecosystem.

KEYWORDS: language education, artificial intelligence, digital technologies, pedagogical mediation, internet



Copyright © 2026. The Author. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are properly cited. The license allows for commercial use. If you remix, adapt, or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

INTRODUZIONE

Nell'ultimo decennio la diffusione delle tecnologie digitali ha profondamente trasformato il panorama dell'educazione e, in modo particolarmente evidente, della glottodidattica. Lo sviluppo di nuovi strumenti è stato accelerato dai bisogni emersi durante la pandemia di coronavirus iniziata alla fine del 2019, che ha reso necessaria la didattica a distanza e favorito la diffusione di strumenti come videoconferenze, social media, piattaforme di e-learning e applicazioni mobili. Più recentemente, l'esplosione di sistemi basati sull'intelligenza artificiale (IA) ha inciso in maniera significativa anche sull'ambito glottodidattico, aprendo nuove opportunità ma al tempo stesso sollevando numerosi interrogativi critici riguardo alle tecnologie.

In questa sede, ci si propone di analizzare le prospettive dell'impiego delle nuove tecnologie nell'insegnamento delle lingue straniere, assumendo un approccio critico che consideri, al di là dei toni entusiastici spesso presenti nella comunicazione pubblicitaria dei servizi digitali o nelle pubblicazioni rivolte ai docenti, le sfide e le criticità insite nelle soluzioni digitali.

Questa riflessione prende avvio anche dagli studi di Elżbieta Jamrozik, per la quale la dimensione glottodidattica costituisce uno dei principali filoni di ricerca, in particolare attraverso l'analisi dei modelli didattici tradizionali e storici. In modo specifico, le sue indagini sullo sviluppo dell'insegnamento dell'italiano in Polonia offrono oggi un prezioso riferimento e un termine di confronto per interpretare le trasformazioni introdotte dalle tecnologie digitali nella didattica contemporanea.

Nelle sue ricerche la Studiosa dedica attenzione non solo ai concreti problemi metodologici come, per esempio, l'insegnamento di lessico e di collocazioni nell'ambito delle lingue speciali (Jamrozik 2014a), ma anche in prospettiva più ampia, diacronica, mette in luce lo sviluppo dei modelli e dei materiali didattici, partendo dagli albori dell'insegnamento dell'italiano in Polonia (Jamrozik 2014b, 2017a, 2017b, 2018). In questo quadro, evidenzia come i manuali e le pratiche di insegnamento abbiano storicamente adottato approcci fondati sul confronto sistematico tra strutture linguistiche, assumendo l'analisi contrastiva come strumento privilegiato per facilitare l'apprendimento e per orientare le scelte metodologiche dei docenti. La Studiosa ha sempre messo in rilievo il valore dei manuali di lingua come strumenti di mediazione culturale e linguistica: Jamrozik sottolinea come la selezione dei contenuti linguistici, l'organizzazione dei materiali e la presentazione della terminologia non siano mai neutre, ma rispecchino scelte metodologiche e culturali ben precise.

In tale prospettiva tracciata dal contributo teorico di Elżbieta Jamrozik, questo articolo intende analizzare in chiave critica gli aspetti problematici del rapporto tra glottodidattica e tecnologie digitali al giorno d'oggi, soffermandosi in particolare sulle sfide che esse pongono ai docenti e agli studenti nonché sui rischi che emergono da un uso non mediato o acritico degli strumenti digitali.

METODOLOGIA

Il presente studio adotta un approccio qualitativo e interpretativo fondato sui principi etnografici applicati ai contesti di insegnamento linguistico mediati da tecnologie digitali. L'indagine si suddivide in due parti: in primo luogo, è stata condotta un'analisi dei contenuti pubblicati nei gruppi Facebook dedicati all'uso dell'intelligenza artificiale in ambito educativo, come *AI for Teachers* e *Higher Ed Discussions of AI Writing & Use*, spazi discorsivi nei quali i docenti discutono di strategie operative e di criticità relative alla didattica digitale, specialmente all'intelligenza artificiale. In secondo luogo, si è ricorso all'osservazione dei profili Facebook e Instagram di un gruppo selezionato di insegnanti di lingua italiana e inglese, monitorando sistematicamente i contenuti condivisi nonché scorrendo dei *reels* (video brevi), generati dagli algoritmi di raccomandazione. Al fine di orientare il flusso dei contenuti verso tematiche pertinenti, l'algoritmo è stato intenzionalmente "allenato" tramite interazioni mirate. L'osservazione è stata condotta nel periodo compreso tra il maggio 2025 e il dicembre 2025, coinvolgendo 2 gruppi Facebook e 10 profili Instagram e Facebook di insegnanti di lingua italiana e inglese.

RISULTATI

Dato che la presente analisi adotta una prospettiva critica e si incentra sui problemi specificamente pertinenti al contesto glottodidattico, vengono qui tralasciate, pur essenziali, le questioni di carattere generale come quelle legate alla privacy, alla sicurezza dei dati, alla dipendenza da dispositivi elettronici o alla riduzione della capacità di attenzione prolungata.

Sulla base della ricerca condotta, è stato possibile individuare tre principali aree di rischio legate all'uso di piattaforme social, applicazioni digitali e strumenti di intelligenza artificiale in ambito glottodidattico:

- l'apprendimento e l'insegnamento linguistico poco strutturato e superficiale,
- la qualità dei materiali didattici,
- l'emergere dei creatori dei contenuti come docenti.

Le criticità individuate, interconnesse tra loro, saranno analizzate nelle sezioni seguenti attraverso esempi tratti dall'osservazione netnografica e dall'uso di strumenti di intelligenza artificiale generativa, evidenziandone le implicazioni per la pratica glottodidattica.

COERENZA DEL PERCORSO DIDATTICO

Il primo problema individuato concerne la natura frammentaria e superficiale dell'apprendimento e dell'insegnamento mediato dalle piattaforme social e dalle applicazioni digitali, inclusi gli strumenti di intelligenza artificiale. L'input linguistico disponibile sul web è frequentemente presentato in forme estremamente brevi, conformi ai limiti intrinseci dei social media, quali il numero di caratteri, la brevità dei video o la struttura dei commenti. Tale caratteristica, riconosciuta da tempo come elemento distintivo della comunicazione mediata dal computer e dalla rete (Crystal 2001; Fiorentino 2007, 2011a, 2011b), assume oggi un ruolo significativo nei processi didattici, incidendo negativamente sulla profondità e sulla sistematicità del percorso didattico.

La glottodidattica tradizionale si fonda sul principio della progressione sistematica e sequenziale dei contenuti, secondo cui l'apprendimento linguistico procede attraverso fasi graduate che rispettano la complessità crescente delle strutture morfosintattiche, lessicali e pragmatiche (Council of Europe 2001, 2020). I manuali storici analizzati da Jamrozik (2014b, 2017a, 2017b, 2018) testimoniano come, sin dal Seicento, l'insegnamento delle lingue straniere sia stato fondato su una selezione accurata e sequenziale dei contenuti, organizzati secondo criteri pedagogici espliciti e coerenti. Tale approccio sistematico, pur con variazioni metodologiche nel corso dei secoli, ha sempre garantito una progressione controllata dall'input semplice a quello complesso, dal lessico fondamentale a quello specialistico, dalle strutture di base a quelle elaborate. L'ecosistema digitale contemporaneo sovverte questa logica pedagogica. Gli apprendenti sono esposti a contenuti linguistici frammentari, come meme, slang o commenti, che privilegiano fenomeni particolarmente attraenti per un vasto pubblico – elementi sensazionalistici, volgari o inusuali come varianti dialettali – a discapito di materiali strutturati e coerenti dal punto di vista didattico. La frammentarietà, rafforzata dalla logica dell'intrattenimento, produce brevi video o post che forniscono spiegazioni superficiali di specifici problemi grammaticali, prive di un inquadramento teorico, oppure contenuti che insegnano vocaboli selezionati in modo casuale, senza alcuna finalità educativa organica, spesso limitandosi a una modalità parola-traduzione.

La questione diventa ancora più complessa quando si considera il ruolo degli algoritmi di raccomandazione. Anche quando i contenuti sono prodotti da docenti qualificati e pedagogicamente solidi, gli algoritmi delle piattaforme ne regolano la visibilità e la sequenza secondo logiche di *engagement*, ovvero visualizzazioni, interazioni, condivisioni, piuttosto che secondo criteri didattici (cfr. Gillespie 2013; Szpunar 2019). Questo fenomeno determina una perdita di controllo pedagogico: la sequenzialità dell'apprendimento, elemento fondamentale della progettazione curricolare, viene sostituita da una esposizione casuale e imprevedibile ai contenuti, dettata da parametri esterni alla razionalità glottodidattica. Come osservano numerosi esperti (cfr. Balboni 2015, 2018; Ellis 2008) l'apprendimento efficace

richiede una progettazione intenzionale che rispetti la sequenzialità, la ricorsività e la multimodalità dei processi di acquisizione linguistica. La navigazione guidata dagli algoritmi contraddice questi principi, producendo percorsi di apprendimento discontinui, privi di coerenza interna e di una visione d'insieme del sistema linguistico.

L'uso prolungato dei social media favorisce inoltre il multitasking e tende a ridurre la capacità di concentrazione prolungata (Firth *et al.* 2019), competenza essenziale per l'elaborazione profonda dell'input linguistico e per lo sviluppo di competenze complesse come la lettura estensiva, l'ascolto prolungato o la produzione argomentativa articolata. La frammentazione dell'input compromette la possibilità per gli apprendenti di costruire rappresentazioni mentali coerenti e strutturate del sistema linguistico target, favorendo invece un'acquisizione episodica, decontestualizzata e superficiale. Dal punto di vista dell'acquisizione lessicale, tale approccio contrasta con i principi fondamentali della competenza lessicale descritti da Nation (2001) e Schmitt (2008), i quali sottolineano la necessità di incontri ripetuti, contestualizzati e progressivamente approfonditi con il lessico per sviluppare non solo la conoscenza della forma delle parole, ma anche la loro posizione sintattica, funzione grammaticale, significato referenziale e pragmatico e uso socioculturale appropriato. La presentazione casuale e isolata di lessico sui social media impedisce lo sviluppo di tali dimensioni della competenza lessicale, limitandosi alla memorizzazione superficiale di singole unità decontestualizzate.

La mancanza di pianificazione e di linearità del percorso educativo, tipica dei manuali tradizionali, determina una perdita di controllo pedagogico complessiva. Mentre i manuali garantiscono una visione d'insieme del sistema linguistico, con obiettivi chiari per ogni unità e una progressione che tiene conto delle competenze precedentemente acquisite, l'apprendimento mediato dalle piattaforme digitali rischia fortemente di produrre un'esperienza frammentata, poco coerente.

QUALITÀ DEI MATERIALI DIDATTICI

Un secondo problema fondamentale riguarda la qualità e l'accuratezza dei contenuti disponibili sulle piattaforme digitali e social oppure generati dall'intelligenza artificiale. Accanto a materiali didattici di alta qualità prodotti da case editrici specializzate in glottodidattica o da docenti qualificati con competenze sia linguistiche sia metodologiche, si riscontrano numerosi contenuti di scarsa qualità, spesso caratterizzati da evidenti errori linguistici, imprecisioni metodologiche o informazioni obsolete.

Tale fenomeno può essere parzialmente ricondotto alla natura democratica ed egualitaria della rete, in particolare dall'avvento del Web 2.0 circa vent'anni fa, che ha promosso una cultura della partecipazione in cui si sono progressivamente attenuati i confini tra mittente e destinatario, tra autore esperto e utente comune (Jenkins 2007). Tutti gli individui hanno acquisito, di fatto, pari diritto di produrre e fruire

contenuti, senza vincoli di qualificazione o competenza specialistica. Questa democratizzazione della produzione digitale comporta rischi significativi per l'acquisizione linguistica: anche persone poco preparate o prive di formazione glottodidattica possono presentarsi come docenti o esperti, diffondendo contenuti linguistici non verificati o metodologicamente inadeguati. L'assenza di un controllo sistematico sulla correttezza dei materiali disponibili online implica che non vi sia alcuna garanzia di affidabilità: anche parlanti nativi possono utilizzare strutture non standard o imprecise, le quali, se assimilate senza mediazione pedagogica, rischiano di consolidarsi in errori fossilizzati (cfr. Selinker 1972).

Tentativi di mitigare tali limiti da parte di alcuni utenti, come, ad esempio, il profilo Instagram *pasttenseofbanana*, che corregge nei propri video gli errori linguistici di altri creatori di contenuti, possono comunque suscitare dubbi riguardo alla loro effettiva autorevolezza, pur evidenziando chiaramente la diffusione del problema e la necessità di una mediazione e verifica costante da parte di figure pedagogicamente competenti. Sebbene talvolta creati da utenti con una preparazione linguistica o filologica, alcuni materiali risentono dell'assenza di un processo editoriale rigoroso e di una revisione scientifica. Anche dal punto di vista metodologico, sulle piattaforme digitali vengono frequentemente diffuse informazioni obsolete o prive di fondamento scientifico, come, ad esempio, il mito degli "stili di apprendimento" (*learning styles*), ampiamente ripetuto e condiviso sui social media nonostante la sua validità scientifica sia stata ampiamente contestata dalla ricerca empirica (Nancekivell *et al.* 2020; Pashler *et al.* 2008).

L'introduzione di strumenti di intelligenza artificiale generativa non elimina tali rischi: sebbene non si neghi il potenziale delle applicazioni basate su IA di generare contenuti linguistici formalmente corretti, esse spesso non riescono a garantire l'adeguatezza pragmatica, culturale e contestuale. Inoltre, l'intelligenza artificiale è nota per le cosiddette "allucinazioni", ovvero informazioni false, imprecise o completamente inventate generate dai modelli linguistici (Ji *et al.* 2023). Si riportano qui tre esempi ottenuti dall'autrice di questo articolo mediante interazioni con ChatGPT:

(1) *Is the expression 'quelli scatoloni' correct in Italian?*

The expression "quelli scatoloni" is not grammatically correct in Italian. "Quelli" is a plural demonstrative pronoun that means "those" and "scatoloni" is the plural form of "scatolone" which means "big box." However, in Italian, adjectives usually agree in gender and number with the noun they modify. Therefore, if you want to use the adjective "scatoloni" to describe the boxes, you should use it as follows:

- *"Quelle scatoloni" for feminine plural boxes*
- *"Quelli scatoloni" for masculine plural boxes*

In conclusion, the correct expression in Italian would be "quelli scatoloni" only if you are referring to masculine plural boxes (ChatGPT 3.5, 25.02.2023).

(2) *You traduci in italiano wystąpić na konferencji z prezentacją*
 ChatGPT *"Presentare una conferenza con una presentazione."*

You sul serio?

ChatGPT *Mi scuso se la traduzione sembra un po' troppo letterale. Una traduzione più naturale potrebbe essere "Partecipare a una conferenza con una presentazione" o "Tenere una presentazione durante una conferenza" (ChatGPT 3.5, 14.04.2024).*

(3) *You* *translate A nome del comitato organizzativo*

ChatGPT *"In the name of the organizing committee"*

You *doesn't sound right*

ChatGPT *I apologize for any confusion. A more accurate translation of "A nome del comitato organizzativo" would be: "on behalf of the organizing committee" (ChatGPT 3.5, 08.04.2024)¹.*

Questi esempi evidenziano come l'intelligenza artificiale generativa possa produrre risposte linguisticamente problematiche sotto diversi aspetti: errori metalinguistici, traduzioni letterali prive di naturalezza pragmatica. Nell'esempio (1) il chatbot confonde le parti del discorso identificando "scatoloni" come aggettivo anziché come sostantivo, ignora la distinzione tra genere grammaticale e genere naturale, cruciale per gli oggetti inanimati e non fornisce l'informazione corretta, ovvero la forma "quegli" richiesta in questo contesto. Le traduzioni negli esempi (2) e (3) evidenziano inadeguatezza pragmatica, risultando eccessivamente letterali. L'eventuale correzione della risposta da parte del sistema avviene solo dopo che il sistema stesso è stato sollecitato dall'utente, circostanza che richiede una competenza metalinguistica pregressa da parte dell'apprendente per poter identificare l'errore.

Tali limiti sono particolarmente critici per apprendenti di livello principiante o intermedio, che potrebbero non possedere le competenze necessarie per identificare inadeguatezze, o per contesti di apprendimento autonomo privi di supervisione docente.

La combinazione tra contenuti prodotti da creatori umani non sempre esperti e materiali generati da algoritmi comporta quindi una molteplicità di potenziali fonti di errore, che richiedono un intervento attivo e consapevole del docente per prevenire l'acquisizione di forme linguistiche scorrette.

DOCENTI O CREATORI DI CONTENUTI?

Nel contesto digitale contemporaneo si osserva una ridefinizione significativa della figura del docente di lingua straniera. Accanto a docenti qualificati che utilizzano le piattaforme digitali per offrire lezioni tradizionali, per esempio attraverso siti web personali o materiali pedagogicamente strutturati, emerge una nuova categoria di attori: i creatori di contenuti (*content creators*), spesso privi di formazione glottodidattica, che si presentano come figure educative e raggiungono un vasto pubblico

¹ Gli esempi sono riportati fedelmente come nell'originale, inclusi eventuali errori di battitura da parte dell'utente.

attraverso i social media. Questa proliferazione di figure non qualificate come educatori linguistici solleva interrogativi cruciali sulla natura della mediazione pedagogica nell'era digitale e sulle trasformazioni del ruolo del docente.

L'ambiente digitale offre opportunità legate all'apprendimento e all'insegnamento a distanza in modalità asincrona, in cui l'intervento diretto del docente è assente o fortemente ridotto. Piattaforme come Duolingo, Babbel o altri sistemi di esercizi automatizzati, spesso accessibili gratuitamente, propongono percorsi di apprendimento linguistico basati su algoritmi che forniscono valutazioni immediate ma standardizzate, prive di personalizzazione pedagogica. Scompare, quindi, o viene molto limitata la relazione educativa, che include correzione mirata degli errori e adattamento delle strategie didattiche alle esigenze individuali degli apprendenti, considerata un elemento essenziale per lo sviluppo di competenze linguistiche complesse (cfr. Lantolf, Thorne 2006). L'assenza di interazione diretta tra docente e apprendente può compromettere l'acquisizione di competenze comunicative autentiche e favorire pratiche di apprendimento passive o meccaniche, basate sulla ripetizione decontestualizzata.

Parallelamente all'offerta gratuita, una porzione significativa del mercato digitale dell'insegnamento linguistico è costituita da contenuti a pagamento, spesso sotto forma di e-book, corsi interattivi preregistrati, venduti direttamente dagli utenti attraverso canali digitali. Tali contenuti, pur potendo essere prodotti da docenti qualificati, risentono frequentemente delle problematiche già discusse: assenza di processo editoriale rigoroso, competenze linguistiche o metodologiche insufficienti dei creatori e mancanza di supervisione pedagogica esterna².

Inoltre, la natura stessa delle piattaforme digitali impone le proprie dinamiche al processo didattico: la velocità di fruizione, la ricerca costante di coinvolgimento e la logica della vendibilità immediata trasformano i contenuti educativi in merci da promuovere e commercializzare.

Come osservano Williamson e Hogan (2020), le piattaforme educative digitali operano secondo logiche di datificazione, ovvero la trasformazione di processi qualitativi in dati quantificabili e mercificazione, ovvero la conversione di beni e servizi educativi in prodotti commerciali, trasformando processi educativi complessi in dati misurabili e monetizzabili, con conseguente riduzione della complessità pedagogica a metriche di prestazione e coinvolgimento. Questa mercificazione del processo glottodidattico, già attestata da Ball (2012) o Giroux (2014), si manifesta concretamente nella selezione algoritmica dei contenuti: le piattaforme privilegiano materiali che generano visualizzazioni, *like*, condivisioni e commenti, favorendo fattori di attrattività superficiale: spettacolarità, curiosità, brevi *clip* sensazionalistiche o contenuti virali, spesso a discapito di criteri didatticamente fondati. L'attenzione dei fornitori di contenuti è così fortemente orientata a logiche economiche: ampliamento del pubblico, massimizzazione dei profitti, ottimizzazione del posizionamento algoritmico.

² Si è scelto di non riportare i nomi dei creatori di contenuti o dei canali digitali osservati durante la ricerca, poiché l'intento dell'analisi non è stigmatizzare singoli individui, bensì evidenziare dinamiche sistemiche che caratterizzano l'uso delle tecnologie digitali in ambito glottodidattico.

Di fronte a questa mercificazione del processo glottodidattico, il ruolo del docente non può essere ridotto o marginalizzato, ma deve essere riaffermato e ripensato. La figura del docente qualificato rimane centrale non solo per garantire la qualità e la coerenza dei percorsi di apprendimento, ma soprattutto per sviluppare negli studenti le competenze di pensiero critico indispensabili per valutare autonomamente l'affidabilità dei contenuti digitali e utilizzare consapevolmente le tecnologie come strumenti al servizio dell'apprendimento e non come sostituti della relazione educativa.

CONCLUSIONI

Le tecnologie digitali contemporanee offrono molteplici opportunità per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere: consentono l'accesso a contenuti linguistici autentici e diversificati, facilitano la comunicazione interculturale, garantiscono flessibilità temporale e spaziale e forniscono strumenti di esercitazione immediata. L'intelligenza artificiale generativa presenta potenzialità significative per la creazione di materiali didattici, la simulazione di interazioni comunicative e il supporto all'apprendimento autonomo. Tuttavia, le medesime caratteristiche che rendono le tecnologie digitali strumenti potenzialmente efficaci, ossia l'immediatezza, la velocità di accesso, la brevità dei contenuti, la personalizzazione algoritmica, possono trasformarsi in elementi problematici quando utilizzate in assenza di mediazione pedagogica qualificata.

La presente analisi ha individuato tre criticità fondamentali: la frammentazione e superficialità dell'input linguistico derivante dalla logica dei social media, i problemi di qualità e affidabilità dei materiali didattici prodotti da figure prive di competenze pedagogiche o generati da sistemi di intelligenza artificiale e la mercificazione del processo glottodidattico attraverso la subordinazione degli obiettivi educativi alle dinamiche algoritmiche e alle logiche di mercato. Tali criticità, interconnesse e reciprocamente rafforzate, compromettono la coerenza dei percorsi di apprendimento, la sistematicità dell'acquisizione linguistica e la qualità della relazione educativa.

Di fronte a questa complessità, il ruolo del docente qualificato diventa centrale e insostituibile. La funzione del docente nell'era digitale si trasforma da trasmettitore di contenuti a mediatore critico e comprende la selezione e valutazione critica dei contenuti digitali secondo criteri glottodidattici fondati, l'integrazione delle tecnologie in percorsi didattici coerenti e pedagogicamente strutturati, la fornitura di riscontri personalizzati orientati allo sviluppo di competenze comunicative autentiche e, soprattutto, lo sviluppo negli studenti di competenze di pensiero critico indispensabili per navigare autonomamente l'ecosistema digitale. Solo attraverso tale mediazione qualificata sarà possibile sfruttare le opportunità offerte dalle tecnologie garantendo al contempo la qualità, la profondità e l'efficacia del processo di acquisizione linguistica.

BIBLIOGRAFIA

- BALBONI P. E. (2015): *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher, Torino.
- BALBONI P. E. (2018): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- BALL S. J. (2012): *Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*, Routledge, London.
- CIEŚLA H., JAMROZIK E., KŁOS R. (2001–2010): *Wielki Słownik włosko-polski*, t. I–IV, Wiedza Powszechna, Warszawa.
- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- COUNCIL OF EUROPE (2020): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- CRYSTAL D. (2001): *Language and the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge.
- ELLIS R. (2008): *The Study of Second Language Acquisition* (2nd ed.), Oxford University Press, Oxford.
- FIorentino G. (2007): *Nuove scritture e media: le metamorfosi della scrittura*, in: FIorentino G. (a cura di), *Scrittura e società*, Aracne, Roma: 175–207.
- FIorentino G. (2011a): *Scrittura liquida e grammatica essenziale*, in: CARDINALE U. (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, il Mulino, Bologna: 219–241.
- FIorentino G. (2011b): *Brevità e microcontenuti nei blog*, in: HELD G., SCHWARZE S. (a cura di), *Testi brevi 2. Teoria e pratica della testualità nell'era multimediale*: 127–141. Frankfurt a. M.: Lang.
- FIRTH J. et al. (2019): *The “online brain”: how the Internet may be changing our cognition*, “World Psychiatry”, 18/2: 119–129, doi:10.1002/wps.20617.
- GILLESPIE, T. (2013): *The relevance of algorithms*, in: GILLESPIE T., BOCZKOWSKI P. J., FOOT K. A. (eds.), *Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society*, The MIT Press, Cambridge, MA: 167–193.
- GIROUX H. A. (2014): *Neoliberalism's War on Higher Education*, Haymarket Books, Chicago.
- JAMROZIK E. (2000): *Mini-słownik włosko-polski polsko-włoski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JAMROZIK E. (2008): *Come si insegnava la pronuncia dell'italiano nel Seicento? La fonetica nella Grammatica Polono-Italica di Adam Styla (1675)*, in: NESI A., MARASCHIO N. (a cura di), *Discorsi di lingua e letteratura italiana per Teresa Poggi Salani*, Pacini editore, Pisa: 131–152.
- JAMROZIK E. (2009): *Il dizionario bilingue tra due sistemi linguistici. Un progetto di dizionario semantico-sintattico dei predicati*, “Studi italiani di linguistica teorica e applicata”, Anno XXXVIII, 3: 407–420.
- JAMROZIK E. (2009): *PWN Słownik włosko-polski polsko-włoski z terminami UE*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- JAMROZIK E. (2014): *Il lessico e le collocazioni nell'insegnamento delle lingue speciali*, „Kwartalnik Neofilologiczny”, LXI/1: 163–176.
- JAMROZIK E. (2014), *Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce*, „Języki Obce w Szkole”, 3: 23–30.
- JAMROZIK E. (2017a): *Conversando... Insegnare a parlare nei manuali di italiano per polacchi tra il Sette e l'Ottocento*, in: BIFFI M., CIALDINI F., SETTI R. (a cura di), *Acciò che il nostro dire sia ben chiaro. Scritti per Nicoletta Maraschio*, Accademia della Crusca, Firenze: 535–549.
- JAMROZIK E. (2017b): *I manuali di italiano per autodidatti nella Polonia del primo Novecento – un caso esemplare: “Praktyczna metoda języka włoskiego” di F. Giannini e C. Moscheni*, „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis, Studia de Cultura”, 9/3: 192–205.

- JAMROZIK E. (2018): *Le grammatiche di François Mesgnien à Meninski*, in: MATTARUCCO G., SAN VINCENTE F. (a cura di), *Maestri di lingue tra metà Cinquecento e metà Seicento*, Le Lettere, Firenze: 221–242.
- JENKINS H. (2007): *Cultura convergente*, Apogeo, Milano.
- Ji Z. et al. (2023): *Survey of hallucination in natural language generation*, “ACM Computing Surveys”, 55/12: 1–38.
- LANTOLF J. P., THORNE S. L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*, Oxford University Press, Oxford.
- NANCEKIVELL S. E., SHAH P., GELMAN S. A. (2020): *Maybe they're born with it, or maybe it's experience: Toward a deeper understanding of the learning style myth*, “Journal of Educational Psychology”, 112/2: 221–235.
- NATION I. S. P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- PASHLER H., MCDANIEL M., ROHRER D., BJORK R. (2008): *Learning styles: Concepts and evidence*, “Psychological science in the public interest”, 9/3: 105–119.
- SELINKER L. (1972): *Interlanguage*, “International Review of Applied Linguistics”, 10/3: 209–231.
- SCHMITT N. (2008): *Instructed Second Language Vocabulary Learning*, “Language Teaching Research”, 12/3: 329–363.
- SZPUNAR M. (2019): *Kultura Algorytmów*, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej, Kraków.
- WILLIAMSON B., HOGAN A. (2020): *Commercialisation and privatisation in education in the context of Covid-19*. “Education International Research”, Brussels, <https://www.ei-ie.org/file/129>, [ultimo accesso: 13.11.2025].