



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN

**UMANESIMO E TECNOLOGIE
CICLO XXXVI**

TITOLO DELLA TESI

**LA FORMAZIONE DOCENTE DI ITALIANO L2 IN CONTESTO MIGRATORIO:
UN SISTEMA INTEGRATO PER LO SVILUPPO DI MATERIALE DIDATTICO *CORPUS-INFORMED*
SULLA LINGUA PER IL LAVORO**

SUPERVISORE DI TESI

Chiar.ma Prof.ssa Edith Cognigni

DOTTORANDA

Dott.ssa Elena Michelini

CO-TUTOR

Chiar.ma Prof.ssa Maria Amalia Barchiesi

CO-TUTOR

Chiar.ma Prof.ssa Natascia Leonardi

COORDINATORE

Chiar.mo Prof. Roberto Lambertini

ANNO 2024



INDICE

Introduzione	5

PARTE PRIMA. ***Una lingua per il lavoro***

CAPITOLO 1.	
IL CONTESTO DI RIFERIMENTO: MIGRAZIONI, LINGUA E LAVORO	10
1.1 Il fenomeno migratorio in Italia	10
1.1.1 L'occupazione dei/delle migranti in Italia	12
1.2 La lingua e l'inclusione sociale	13
1.3 L'adulto/a e la necessità del lavoro	14
1.4 L'integrazione lavorativa e il ruolo della lingua	15
1.5 <i>Una lingua per il lavoro: il Language for Work (LfW)</i>	16

CAPITOLO 2.	
IL PANORAMA ITALIANO SULLA LINGUA PER IL LAVORO	20
2.1 Il panorama delle disposizioni pubbliche	20
2.2 Il panorama della ricerca e dei percorsi formativi	23
2.2.1 I manuali sulla <i>lingua per il lavoro</i>	24
2.2.2 Il campo <i>Language in the workplace</i>	26
2.2.3 L'italiano nel luogo di lavoro in ambienti plurilingui	27
2.2.4 Strumenti per la formazione	28
2.2.5 Sillabi specifici per le professioni	31
2.2.6 Il progetto <i>ItaLavoro</i>	31

CAPITOLO 3.	
DATI PRELIMINARI E PROPOSTA DI PROGETTO	33
3.1 Dati preliminari	34
3.1.1 Il campione ItaLavoro A	35
3.1.2 Il campione ItaLavoro B	37
3.2 Il progetto di ricerca e i prodotti	39
3.2.1 Il metodo di creazione	40
3.2.2 La componente tecnologica	41
3.2.3 Applicabilità	42
3.2.4 Le competenze del corpo docente	43
3.3 Il settore lavorativo in analisi: i <i>servizi di ristorazione</i>	43
3.4 Utenti del progetto	45
3.4.1 Docenti	45
3.4.2 Apprendenti	46
3.5 Obiettivi e domande di ricerca	48

PARTE SECONDA.

Teorie e strumenti

CAPITOLO 4.

L'IMPIANTO TEORICO DI RIFERIMENTO 50

4.1 Le <i>Digital Humanities</i>	50
4.2 I vantaggi della tecnologia e le competenze del corpo docente	52
4.2.1 Quadri teorici	55
4.2.1.1 La competenza digitale del corpo docente: il TPACK	55
4.2.1.2 La collaborazione tra docenti	59
4.2.2 Il DigCompEdu	61
4.2.3 Un <i>ecosistema di progettazione</i>	66
4.3 Corpora, didattica e lingue speciali	69
4.3.1 Corpora e didattica delle lingue	70
4.3.2 Corpora specialistici	73
4.3.2.1 Lingue speciali: "la lingua del cibo"	74
4.3.3 Materiali didattici <i>corpus-informed</i>	77

CAPITOLO 5.

IMPOSTAZIONE DELLA PIATTAFORMA E DELLA RACCOLTA DI MATERIALE 79

5.1 Un <i>wiki</i> come prototipo iniziale	79
5.2 La nuova piattaforma: il Moodle <i>ITAL2RISTO</i>	80
5.3 La selezione degli obiettivi formativi	82
5.3.1 Il syllabo <i>ItaLavoro</i>	83
5.3.2 Le interviste nel mondo ristorativo	84
5.4 Architettura del Moodle <i>ITAL2RISTO</i>	89
5.4.1 Gli strumenti della progettazione	91
5.4.2 Gli aspetti grammaticali	94
5.4.3 Gli obiettivi formativi e le risorse multimediali	98
5.5 Creazione e composizione della Raccolta di materiale	107
5.5.1 Creazione della Raccolta	108
5.5.2 Composizione della Raccolta	109

CAPITOLO 6.

IMPOSTAZIONE DEL CORPUS RISTO 117

6.1 Criteri generali di costruzione del corpus	117
6.2 Selezione delle fonti testuali	119
6.2.1 Gli aspetti testuali di livello A2	120
6.2.2 Sintesi degli aspetti testuali	121
6.2.3 Il metodo di definizione del contenuto dei testi	122
6.3 Ricerca delle fonti	124
6.3.1 I testi del web	125
6.3.2 I testi didattici	127
6.4 Catalogazione dei testi e creazione del corpus	128
6.5 Il corpus <i>RISTO</i>	129
6.6 La <i>nomenclatura ricorrente</i> : un sistema aperto	135
6.7 Esplorazione del corpus <i>RISTO</i>	136

PARTE TERZA.
Le sperimentazioni e l'analisi dei dati

CAPITOLO 7	
LE SPERIMENTAZIONI	141
7.1 Macro-obiettivi delle sperimentazioni	141
7.2 I contesti di sperimentazione, i campioni, le competenze	142
7.2.1 Laboratori e attrezzature	148
7.3 Impostazione e conduzione delle sperimentazioni	149
7.3.1 Fase preliminare	149
7.3.1.1 Formazione dei gruppi e collaborazione	149
7.3.2 Fase teorico-preparatoria	150
7.3.3 Fase di creazione	152
7.3.3.1 Le fasi di utilizzo del corpus <i>RISTO</i>	154
7.3.4 Fase di revisione e ampliamento	156
7.4 Gli strumenti della ricerca	158
 CAPITOLO 8	
ANALISI DEI DATI	160
8.1 Metodologia di analisi dei dati	160
8.2 <i>Lingua per il lavoro</i> e docenti di italiano L2 dei CPIA	162
8.3 Docenti di italiano L2 e progettazione didattica	170
8.4 Il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa	175
8.5 Corpora e docenti di italiano L2	182
8.6 La collaborazione	202
8.7 La Raccolta di materiale e il Moodle <i>ITAL2RISTO</i>	215
8.8 Docente e tecnologia	225
 CAPITOLO 9	
DISCUSSIONE DEI DATI E RISPOSTA ALLE DOMANDE DI RICERCA	233
9.1 <i>Lingua per il lavoro</i> , CPIA e il Moodle <i>ITAL2RISTO</i> (DR1)	233
9.2 Il metodo di creazione e la progettazione (DR2)	236
9.3 Corpora e docenti di italiano L2 (DR3)	237
9.4 La collaborazione tra docenti (DR4)	238
9.5 La formazione del/la docente di italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e lingue speciali (DR5)	240
 CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI	243
 BIBLIOGRAFIA GENERALE	250
BIBLIOGRAFIA SECONDARIA	262
SITOGRAFIA	264
 APPENDICE	271

Indice delle tabelle

Tabella 1. Nomenclatura dei file	128
Tabella 2. Sitografia	133
Tabella 3. Contributi online con autore	133
Tabella 4. Manuali didattici cartacei o e-book	134
Tabella 5. Ripartizione dei testi, aree aspetti testuali, sotto-corpora	134

Indice dei contenuti in appendice

A. Scheda progetto FAMI-2514	272
B. Traccia conduzione intervista ristoratrici e ristoratori	277
C. Report interviste ristoratrici e ristoratori	278
D. Sillabo ridotto / mappa del sito	288
E. Codici economici ATECO	290
F. Sillabo degli aspetti testuali di livello A2	292
G. Produzioni dei/delle docenti durante le sperimentazioni	295
H. Questionario campione ItaLavoro A	306
I. Risposte campione ItaLavoro A	310
J. Traccia focus group campione ItaLavoro B	317
K. Questionario campione CPIA	319
L. Questionario campione Italint	330
M. Questionario campione Fierida	338
N. Scheda di pre-indagine	339

INTRODUZIONE

La scelta di concentrare la presente ricerca sul tema della didattica dell'italiano L2 proviene da un forte interesse personale maturato negli anni e che prende gradualmente forma a partire dal 2014, anno in cui ho iniziato a dedicarmi all'insegnamento della lingua italiana come lingua seconda (L2) e straniera (LS).

Dopo aver incontrato più tipi di apprendenti, la mia attenzione ha cominciato a rivolgersi man mano verso l'apprendente migrante adulto e verso i suoi bisogni stringenti legati al lavoro. Il desiderio di ricostruirsi un futuro nuovo in una nuova terra, per alcuni anni è stata una necessità che, in quanto docente di italiano L2, ho sentito emergere costantemente, quasi in ogni attimo della nostra vita di classe.

Da un punto di vista personale, nella dimensione di una lingua che ha la forza di divenire un mezzo concreto, non solo per il sostentamento, ma per un vero e proprio riscatto sociale, l'educazione linguistica raggiunge la sua più ampia missione ed il/la docente di L2 la sua massima utilità. Certe necessità sociali, come la difficoltà che le cittadine e i cittadini immigrati sperimentano ad integrarsi e ad emergere nel tessuto socioprofessionale del Paese di adozione, sono di fatto emergenze sociali che chiamano all'appello diversi attori della comunità nazionale e locale, come pure il/la docente di L2 nel suo ruolo cruciale di *ponte* tra l'apprendente e la società ospitante.

Mosso da tale ampia inclinazione, il presente lavoro è il tentativo di mettere a frutto tutti gli strumenti e gli approcci incontrati durante il mio percorso professionale e formativo per poter mettere i metodi offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale, le potenzialità della tecnologia e le competenze del corpo docente al servizio della didattica dell'italiano L2 per scopi professionali. Il tentativo è quello di offrire un apporto di tipo concreto in risposta alla delicata problematica dell'inclusione socio-professionale delle persone adulte immigrate nel territorio italiano, con un focus particolare sull'apprendente in condizioni di vulnerabilità e non ancora linguisticamente autonomo.

Nel territorio italiano alcune criticità e carenze al livello di assetto dell'offerta formativa pubblica e al livello del panorama formativo non permettono alla cosiddetta *Language for Work* (la lingua per il lavoro) di attecchire come approccio formativo strutturale.

Dunque, per arginare tali difficoltà, in questo lavoro ci si domanda se sia possibile avvalersi di un ambiente informatico integrato creato appositamente, per permettere al/la docente di italiano L2, e agli enti formativi di riferimento, di muoversi in modo indipendente per costruire contenuti didattici che siano non solo specialistici — poiché incentrati sulla professione — ma anche multimediali, così da poter essere inseriti in modo flessibile nell'assetto formativo nazionale preesistente.

Per raggiungere questo obiettivo, si propone un metodo che, grazie ad un *ecosistema di progettazione* composto da tre ambienti informatici, ha permesso a due campioni di docenti di italiano L2 (in servizio e in formazione) di progettare in modo collaborativo contenuti didattici specialistici e multimediali utili a condurre una formazione linguistica di livello A2 interamente calata sul contesto ristorativo, in linea con i principi dell'approccio europeo del *Language for Work*. A tale proposito, oltre al metodo citato, da questa ricerca si generano alcuni prodotti, tra cui il corso Moodle *ITAL2RISTO* e il corpus specialistico *RISTO*, creati per lo scopo, che costituiscono due prototipi validati

dai membri dei campioni in analisi e che ambiscono a trovare una forma ancora più solida nell'immediato futuro.

Data una certa scarsità di studi e di risposte operative sulla *lingua per il lavoro* in Italia, questo lavoro vuole configurarsi come un contributo concreto, utile a fornire una risposta metodologica e formativa potenzialmente di valore. Al tempo stesso, la ricerca qui condotta intende aprire nuove frontiere per una formazione del corpo docente di italiano L2, che sia capace di includere metodi efficaci, ma sinora poco esplorati, così da sfruttare tutto il suo potenziale legato alla progettazione didattica.

L'originalità del lavoro consiste nell'aver messo in comunicazione due anime degli studi sul linguaggio, ovvero, da una parte, la didattica delle lingue, e dall'altra, la linguistica dei corpora e la linguistica computazionale, e nell'averle intrecciate a favore di una progettazione didattica che possa divenire anche specialistica, così da poter sopperire alla naturale mancanza di conoscenza tecnica nel settore del/la docente di italiano L2. In questo quadro, l'approccio collaborativo fornisce la rete di competenze diversificate su cui poggia la progettazione del/la docente, ponendosi a beneficio della qualità e dei tempi di sviluppo; la componente tecnologica sostiene i processi ed amplifica i risultati del suo lavoro e, nel momento educativo, favorisce la formazione fornendo, tra gli altri benefici legati all'uso delle tecnologie educative, un contesto di simulazione più vicino alla realtà lavorativa.

La potenziale replicabilità del sistema per altre professioni e livelli linguistici lascia aperte le porte ad una progettazione specialistica a carattere evolutivo e permanente.

Organizzazione del lavoro

In merito all'organizzazione del lavoro il contributo si sviluppa in tre parti. Nella prima parte si introduce la cornice interpretativa di riferimento, quella relativa al concetto di *Language for Work* (*la lingua per il lavoro*) e la situazione del territorio italiano in merito, per poi passare alla proposta di progetto dedicata. In particolare, si espongono alcuni dati salienti sul fenomeno migratorio in Italia, utili a fornire le coordinate storico-sociali di pertinenza al progetto (cfr. § 1.1). Inoltre, vengono analizzate le necessità specifiche dell'adulto/a migrante, ponendo un focus particolare sulla dimensione del lavoro come aspetto fondamentale per il sostentamento dei bisogni primari dell'individuo e per il suo successo nel mondo professionale (cfr. § 1.2; 1.3; 1.4), in linea con il *Language for Work*: una tendenza europea che ha messo tali obiettivi linguistici al centro del proprio operato (cfr. § 1.5).

Successivamente, dopo una panoramica sulle iniziative di politica linguistica sul territorio, si passa ad illustrare l'assetto dell'offerta pubblica rivolta alle persone migranti adulte in materia di formazione linguistica sul lavoro (cfr. § 2.1). Si presenta inoltre quello che è il panorama della ricerca e della formazione attiva in questo ambito (cfr. § 2.2) e si introduce il progetto FAMI *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche* da cui questo lavoro trae ispirazione ed alcuni strumenti (cfr. § 2.2.6). Rispetto alla formazione operativa, ne emergerà un panorama dinamico, ma frammentato, che non è ancora del tutto adeguato a soddisfare in modo strutturato le esigenze linguistiche dei/delle migranti legate alle

professioni. Dalla panoramica illustrata si evince come globalmente manchino i luoghi, i tempi, una varietà di sussidi ed una formazione dedicata agli/alle insegnanti in grado di rispondere a questa necessità formativa che eppure, per il suo impatto sociale, è urgente e necessaria (cfr. capitolo 3).

Infine, il focus si restringerà ad introdurre brevemente il contesto dei CPIA: l'unica realtà formativa presente in tutto il territorio nazionale accessibile dalle persone migranti dove, pertanto, è possibile prefigurare la possibilità di condurre una formazione linguistica sul lavoro a livello capillare nel territorio (cfr. § 3.2.3).

Dopo la presentazione dei dati preliminari raccolti in occasione dei corsi di formazione erogati nel quadro del sopracitato progetto FAMI e strumentali all'impostazione del lavoro (cfr. § 3.1), si avanza la proposta di un progetto che, in questo modo, tenta di aggiungersi alle proposte operative specifiche esistenti per la *lingua per il lavoro* per costituire un contributo valido in un panorama di percorsi operativi non del tutto preparato (cfr. § 3.2). Dunque, si introducono le caratteristiche e le finalità di un metodo di creazione di conoscenza condivisa e di un ambiente informatico integrato in grado di supportare il/la docente di italiano L2 nella costruzione collaborativa di materiali didattici specialistici e, in prospettiva, nello sviluppo di una piattaforma informatica per l'insegnamento dell'*italiano L2 della ristorazione*: uno dei settori più strategici per l'inclusione lavorativa dei/delle migranti in Italia (cfr. § 3.3). Infine, si introducono gli utenti del progetto: i/le docenti (cfr. § 3.4.1) e gli/le apprendenti (cfr. § 3.4.2). Si dettaglierà la scelta del target apprendente in analisi, quello di livello A2, ovvero un/a apprendente principiante, non ancora autonomo linguisticamente che, per questo, è normalmente escluso dalla formazione professionale e per il quale scarseggiano proposte formative dedicate. A conclusione della prima parte si illustrano gli obiettivi e le domande di ricerca che guidano il lavoro (cfr. § 3.5).

Nella seconda parte si fornisce l'inquadramento teorico della ricerca (cfr. capitolo 4) e gli strumenti operativi creati a suo sostegno: il Moodle *ITAL2RISTO*, una Raccolta di materiale multimediale sul dominio e il corpus specialistico *RISTO*. L'approccio teorico posto alla base è quello delle *Digital Humanities* e dei suoi benefici derivanti dal prezioso incontro tra tecnologie e scienze umane (cfr. § 4.1). In questo quadro, una posizione preferenziale è occupata dalla linguistica dei corpora, dalla linguistica computazionale (cfr. § 4.3), dalle tecnologie educative e da alcuni strumenti offerti dalla rete che vengono riuniti a creare un sistema multiplo integrato: un *ecosistema di progettazione* originale in grado di consentire una manipolazione della lingua che è specifica e ragionata (cfr. § 4.2.3). Nel contesto teorico presentato, il focus di osservazione principale è piazzato sulle competenze del corpo docente di italiano L2 e, di riflesso, su una formazione ad esso dedicata. Si profilano quindi delle competenze che possono avvalersi dei potenti mezzi menzionati, a favore di una progettazione didattica che sia multimediale e specialistica, da condursi inoltre in contesto collaborativo, così da sfruttare tutti i benefici derivanti da questo approccio. A tale riguardo, si presentano le cornici teoriche di riferimento da cui le competenze del/la docente e gli strumenti integranti del sistema proposto vengono osservate (cfr. § 4.2.1; 4.2.2).

Successivamente, si presentano gli ambienti informatici che costituiscono l'*ecosistema di progettazione* ideato. In particolare, si introduce la piattaforma di apprendimento, che rappresenta l'obiettivo di sviluppo concreto del processo di creazione condivisa e che si prefigura possa essere inserita come risposta formativa operativa nelle classi di L2 per adulti/e: il corso Moodle *ITAL2RISTO* (cfr. capitolo 5). Con la finalità di illustrare le caratteristiche della piattaforma si passa a descrivere il

processo di selezione degli obiettivi formativi necessari a costituirne l'ossatura e ottenuti a partire da un syllabo preesistente (cfr. § 5.3), il syllabo *ItaLavoro*: uno dei prodotti del citato progetto FAMI da cui questo lavoro prende le mosse (cfr. § 5.3.1). A questo proposito, si presentano i dati ottenuti grazie alle interviste svolte presso alcuni esponenti del mondo ristorativo, utili ad individuare le necessità formative legate al settore (cfr. § 5.3.2). In seguito, si descrive la composizione della Raccolta di materiale multimediale: il deposito di elementi di vario genere e formato, selezionati dall'esterno del sistema tra i tanti disponibili ed organizzati secondo criteri ben stabiliti; inoltre, la Raccolta costituisce lo spazio di lavoro condiviso per la creazione temporanea di contenuti didattici da implementare (cfr. capitolo 5).

In seguito, si descrive il corpus monolingue specialistico *RISTO* (cfr. capitolo 6). Questo viene creato con lo scopo di sopperire alla naturale mancanza di conoscenza tecnica nel settore da parte del/la docente di italiano L2 e di sostenerlo nella progettazione di materiale specialistico *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3). A tale proposito, si descrive in dettaglio il processo che porta alla sua creazione, ripercorrendo le varie fasi attivate a partire dall'individuazione dei criteri di costruzione del corpus, proseguendo con il metodo di selezione delle fonti da cui attingere i testi ed il metodo di definizione del contenuto degli stessi (cfr. § 6.2). Si prosegue con la descrizione del lavoro di ricerca delle fonti testuali e la loro successiva catalogazione, utile a realizzare un sistema dalla *nomenclatura ricorrente* (cfr. § 6.3; 6.4). Infine, si descrive la composizione interna del corpus *RISTO* ottenuto (cfr. § 6.5) e si presentano alcuni esempi di esplorazione a dimostrazione di quanto svolto dal corpo docente in occasione delle sperimentazioni (cfr. § 6.7).

Dopo aver introdotto le caratteristiche degli ambienti informatici necessari a condurre il metodo di creazione ideato, nella terza parte del lavoro si passa a descrivere le due sperimentazioni condotte nel quadro della ricerca (cfr. capitolo 7). A questo riguardo, si illustrano i macro-obiettivi dei laboratori formativi condotti (cfr. § 7.1), i contesti di sperimentazione e i campioni coinvolti (cfr. § 7.2). Dunque, si procede con il descrivere le parti costituenti dei laboratori che, fase dopo fase, hanno permesso a due campioni di docenti di italiano L2 in servizio e in formazione di co-costruire contenuti didattici multimediali e specialistici sull'*italiano L2 per la ristorazione* come prefigurato cfr. § 7.3). Infine, vengono descritti gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati (cfr. § 7.4).

In seguito, viene illustrata la metodologia di analisi dei dati, che è di tipo misto, poiché integra un approccio quantitativo e qualitativo (cfr. § 8.1). Successivamente, si procede con l'analisi dei dati raccolti che ha condotto alla validazione del metodo di creazione e dei suoi strumenti costituenti. Inoltre, grazie alle opinioni raccolte presso i/le docenti dei CPIA è possibile contemplare un reale inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* presso tali enti formativi a partire dall'ipotesi di una gestione interna dell'assetto preesistente. In aggiunta, è possibile ottenere una panoramica sulle abitudini, sulle competenze e sui bisogni dei/delle docenti in servizio e in formazione rispetto alla progettazione, alla collaborazione, alla natura tecnologica dei processi e all'uso di strumenti, perlopiù per loro insoliti, come il corpus *RISTO* sperimentato (cfr. § 8.2; 8.3; 8.4; 8.5; 8.6; 8.7; 8.8). In tal senso, le rilevazioni condotte provano che sia possibile attivare nuove forme di progettazione didattica che siano in grado di far dialogare vecchie e nuove prassi, così da presumere di poter espandere in modo deciso le competenze di un corpo docente di italiano L2 che, come si dimostra, è a suo agio nello sperimentare nuove forme e strumenti di progettazione, o meglio, desidera con forza una formazione dedicata a tale riguardo (cfr. capitolo 9).

Chiude l'elaborato la sezione relativa alle conclusioni finali e agli sviluppi futuri del progetto. In particolare, oltre ad auspicare un'adeguata implementazione del prototipo della piattaforma di apprendimento esistente grazie all'attivazione del metodo sperimentato, ci si chiede se tale sistema di creazione di conoscenza specialistica condivisa possa essere replicato per più professioni e per più livelli di lingua, affinché i suoi vantaggi possano essere messi al servizio di un più ampio pubblico.

Inoltre, ci si domanda quali tipi di riscontro operativo possa avere tale tipo di formazione sia sugli/sulle apprendenti immaginati, le persone migranti vulnerabili, che su altri tipi di utenti, anche alla luce dei benefici rappresentati dall'auto-apprendimento, così da superare i possibili ostacoli alla formazione propri di un pubblico adulto.

Terminologia e note tecniche

Genere e anglicismi:

- per la stesura di questo lavoro si è optato per un linguaggio equo nel genere. Le norme adottate sono quelle pubblicate in Robustelli 2012 e 2014;
- si è cercato di evitare gli anglicismi, tranne nei casi in cui questi ultimi sono serviti ad indicare concetti non altrimenti identificabili come, ad esempio, i riferimenti di stampo informatico.

Terminologia:

- *ambiente informatico*, ma anche solo *ambiente* o *strumento* (dove pertinente): è il singolo prodotto della ricerca utile a condurre i lavori, dunque il Moodle *ITAL2RISTO*, la Raccolta di materiale multimediale, il corpus *RISTO*;
- *dispositivo mobile*: smartphone, tablet;
- *macchina*: computer, PC, laptop;
- *metodo di creazione di conoscenza condivisa*, *iter/metodo di creazione* o anche solo *metodo* (dove pertinente): il procedimento di creazione condivisa di risorse didattiche sperimentato;
- *piattaforma informatica*, *piattaforma di apprendimento* o anche solo *piattaforma*: fa riferimento al corso Moodle *ITAL2RISTO* creato;
- *Raccolta* (dove pertinente): la Raccolta di materiale multimediale specialistico creata;
- *sistema integrato*, *sistema multiplo integrato* o anche solo *sistema* (dove pertinente), *ecosistema di progettazione*: è l'insieme dei tre strumenti o ambienti informatici presentati e nel complesso, utile alla progettazione specialistica condivisa;
- *tecnologie digitali*: dal DigCompEdu sono "[...] tutti gli strumenti e le risorse che possono essere utili per apprendere: tablet, app, siti web, giochi, social network, contenuti digitali (immagini, file audio e video, ecc.)"¹.

¹ "[...] Alcune di queste tecnologie sono state realizzate espressamente con l'obiettivo di favorire l'apprendimento (ad esempio i giochi per imparare la matematica o le lingue straniere). Altre non sono state create con questa finalità (ad es. YouTube) ma possono risultare molto utili anche a supporto dell'apprendimento" (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 16).

PARTE PRIMA. Una *lingua per il lavoro*

CAPITOLO 1.

IL CONTESTO DI RIFERIMENTO: MIGRAZIONI, LINGUA E LAVORO

In questo capitolo si introducono gli aspetti centrali della cornice interpretativa generale che racchiude il progetto di ricerca: la questione dell'inclusione professionale dei/delle migranti adulti. A questo proposito, si conduce una breve panoramica del fenomeno migratorio in Italia e si evidenzia il ruolo cruciale che la lingua gioca in materia di successo nel mercato del lavoro. In seguito, si introduce l'approccio europeo *Language for Work (LfW)*, la *lingua per il lavoro*, che propone di incentrare gli sforzi formativi sullo sviluppo di una lingua seconda che sia interamente incentrata sul dominio professionale, così da intercettare i bisogni fondamentali di tale particolare pubblico apprendente.

1.1 Il fenomeno migratorio in Italia

A partire dal periodo 2014-2017, triennio della cosiddetta *crisi dei rifugiati*, con i suoi consistenti arrivi dal Mediterraneo e, successivamente, in seguito all'approvazione dei *Decreti Sicurezza*² del 2018 e 2019, con la loro inclinazione restrittiva e il dibattito acceso sulla chiusura dei porti, durante il corso degli anni l'attenzione della classe politica italiana verso l'immigrazione è cresciuta gradualmente.

A fronte della durezza di tali provvedimenti, risulta indispensabile riconciliare l'opinione con il dato statistico reale e contestualizzare brevemente il presente lavoro in questo momento storico controverso. Con la volontà di restituire una dimensione più oggettiva all'allarmismo generato dalla consistenza di tali flussi migratori, nel *Dossier Statistico Immigrazione*³ nel 2019 Maurizio Ambrosini mostrava come la presenza di rifugiati/e e richiedenti asilo inattesi — ovvero, giunti attraverso canali cosiddetti *irregolari* — costituisse appena il 5% circa del totale delle persone immigrate presenti in Italia (Ambrosini, 2019, 98).

A partire dal 2020, si assiste ad una forte decelerazione degli arrivi a causa dello stato di emergenza sanitaria da pandemia da Covid-19; un arresto che, tuttavia, riprende nel 2022, al termine dello stato di emergenza. A causa dello scoppio della guerra in Ucraina, gli ingressi nel Paese

² Si tratta del *Decreto sicurezza* (Decreto Legge n. 312 del 2018) e del *Decreto Sicurezza bis* (Decreto Legge n. 59 del 2019). Ministero dell'Interno. *In vigore il decreto legge Sicurezza e Immigrazione, Decreto Legge n.312 del 2018*; Approvato il decreto sicurezza bis. Cfr. Sitografia.

³ Il *Dossier Statistico Immigrazione* è un rapporto socio-statistico annuale, la cui prima pubblicazione risale al 1991. L'edizione del 2019 è a cura della Cooperativa e casa editrice Centro Studi e Ricerche IDOS. Cfr. Sitografia.

invertono le loro oscillazioni naturali con un'impennata globale, che però ha caratterizzato le migrazioni in tutto il territorio europeo (Ricci, 2023, 43-48). In Italia, al di là di tali oscillazioni motivate, al 31 dicembre 2022 si stimava la presenza di poco più di 5 milioni di stranieri/e, un dato che si trova in linea con l'anno precedente (Simone, 2023, 345).

Negli ultimi 15 anni la maggior parte degli ingressi ha riguardato perlopiù i ricongiungimenti familiari, dunque canali di ingresso *regolari* (Ambrosini, 2019, 98). Ne consegue che, contrariamente al messaggio incalzante dell'informazione mediatica, la richiesta di asilo non ha ragione statistica di essere considerata la motivazione principale di ingresso nel Paese.

Ambrosini proseguiva sottolineando come, contrariamente al senso di percezione diffuso di un consistente arrivo via mare di maschi africani musulmani, la maggioranza dei/delle migranti fosse costituita da donne, non provenienti dall'Africa, bensì dall'Europa, per il 47,7% del totale. I loro Paesi di provenienza vengono classificati come *non poveri* dagli *Indici di sviluppo* dell'Onu e sono in maggioranza territori di tradizione cristiana e non prevalentemente musulmana (Ambrosini, 2019, 97).

A sostegno di tale affermazione, in accordo al territorio di provenienza, risulta che le prime 10 collettività immigrate residenti in Italia provengano da: Romania (21,5%)⁴, Marocco (8,4%), Albania (8,3%), Cina (6%), Ucraina (4,5%), Bangladesh (3,2%) e Filippine (3,2%), Egitto (2,8%), Pakistan (2,7%) e Nigeria (2,4%) (Simone, 2023, 348). Alla luce di questi dati, non trova riscontro oggettivo la preoccupazione per la temuta incursione di abitanti musulmani dell'*Africa nera*, sulla quale la politica spesso riesce a raccogliere i frutti di un timore che però è statisticamente infondato. I/le migranti africani, che in percentuale equiparano quelli asiatici (circa 22%), provengono perlopiù dal Nord Africa e in particolar modo da Marocco, Egitto e Tunisia (Simone, 2023, 348) e, peraltro, sono collettività storicamente in movimento verso il nostro territorio (Albani, 2019, 110).

I dati appena analizzati, mettono in rilievo quanto la percezione comune rispetto al fenomeno migratorio risulti alterata. Tale distorsione trova riscontro nell'elaborazione dei dati di Eurobarometro⁵ da parte dell'Istituto Cattaneo, che segnala come le cittadine e i cittadini europei stimino erroneamente a rialzo la presenza immigrata nei loro Paesi. Tra tutti i Paesi europei, gli italiani mostrano lo scenario peggiore, costituendosi come lo Stato europeo con il divario percezione-realtà più severo, collocando erroneamente la presenza immigrata extra-europea nella società intorno al 25%, a fronte di una presenza reale che si aggira intorno al 7% (Ambrosini, 2019, 97).

In conclusione, l'attenzione quasi esclusiva alla questione degli sbarchi, questo approccio di gestione dell'immigrazione di tipo emergenziale — che concentra la sua attenzione principalmente sui/sulle rifugiati/e *irregolari* — di fatto mette in ombra la presenza di oltre 5 milioni di stranieri/e residenti *regolari* che costituiscono la maggioranza della presenza nel territorio italiano (Pittau, 2019, 105).

Alla luce dei dati presentati, provenienti dall'analisi degli ultimi *Dossier statistici Immigrazione*, è possibile affermare che l'immigrazione in Italia ha ragione di essere considerata un fatto strutturale, un fenomeno sistematico. Pertanto, in quanto tale, necessita di risposte mirate, in grado di uscire da un approccio emergenziale.

⁴ Percentuale calcolata sul totale delle straniere e degli stranieri.

⁵ Eurobarometro. *What is Eurobarometer?*. Cfr. Sitografia.

1.1.1 L'occupazione dei/delle migranti in Italia

Nel 2022 il mercato del lavoro italiano registra un andamento positivo sul tasso di occupazione generale rispetto al crollo generalizzato del periodo pandemico. Ciononostante, per le lavoratrici e i lavoratori stranieri persiste uno svantaggio in termini di condizioni di lavoro e di opportunità di carriera, poiché continuano ad essere inseriti in lavori manuali e a bassa qualifica. Si impiega il 15,6% di stranieri/e sul totale delle lavoratrici e dei lavoratori nelle costruzioni, mentre negli alberghi e nella ristorazione confluisce il 17,3% e in agricoltura il 17,7%; nei servizi oltre la metà degli/delle occupati/e, il 62,2% è cittadino/a straniero (Pintaldi, Sabbatini & Nibaldi, 2023, 266).

Circa un terzo delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati, il 33,1%, è sovraistruito rispetto alla mansione che svolge, mentre le italiane e gli italiani lo sono per il 25,2%. Il divario più grande è mostrato dal lavoro femminile, dove la quota delle sovraistruite straniere è del 42,2%, contro il 26,5% delle italiane (Pintaldi, Sabbatini & Nibaldi, 2023, 267).

Nel 2019 Pintalvi, Pontecorvo e Tibaldi (2019, 261) segnalavano come alcuni settori professionali fossero caratterizzati dalla presenza quasi esclusiva di stranieri/e: circa i 2/3 tra collaboratrici e collaboratori domestici sono stranieri; è straniera la metà delle venditrici e dei venditori ambulanti, 1/3 dei/delle facchini/e, dei/delle braccianti agricoli, dei/delle manovali e del personale non qualificato addetto alla ristorazione.

Quanto ai benefici per l'economia interna, la forza lavoro immigrata si conferma positiva per il territorio italiano. Come afferma Pittau (2023, 261) "[...] l'Italia riceve dagli immigrati più di quanto spende per loro. Di ciò e di altri aspetti positivi poco si parla".

Nel 2021 l'età media delle persone straniere in Italia è di 35,7 anni (Simone, 2023, 347), dunque in piena età lavorativa.

Dalla panoramica esposta al § 1.1 sulla natura delle migrazioni e del lavoro migrante in Italia, emerge lo spaccato di un territorio che, negli anni, si riconferma una destinazione di migrazione consolidata. I flussi migratori e le permanenze interessano un pubblico genericamente straniero che si inserisce in vari comparti del tessuto professionale: un pubblico giovane, in piena età lavorativa che, tuttavia, a fianco di un tasso di disoccupazione comunque forte, continua anche ad essere impiegato perlopiù in lavori di bassa manovalanza.

A questo riguardo, molto può ancora essere fatto a livello di apprendimento dell'italiano, che necessiterebbe di nuovi impulsi a livello pubblico: servirebbero più fondi ed un intervento organico delle Istituzioni, in coordinamento con le associazioni di imprenditori e lavoratori/trici, per sostenere, ricollocare ed incrementare diverse professionalità (Pittau, 2023, 262).

Alla luce del nuovo picco di sbarchi registrati nel 2023, le considerazioni avanzate finora non intendono negare che il sistema di prima accoglienza e di primo inserimento lavorativo debba rimanere uno strumento insostituibile per la gestione dei flussi d'ingresso inattesi. Tuttavia, preso atto che l'immigrazione in Italia costituisce più un fenomeno sistemico che occasionale, è necessario che ad un approccio di stampo emergenziale, si preveda, a completamento, un sistema ragionato e permanente di facilitazione dell'integrazione (Nanni, 2019, 145-148): un sistema che non abbia esclusivamente carattere temporaneo, bensì sia strutturato e che possa porsi in linea con la natura stessa del fenomeno migratorio, anche dal punto di vista socio-professionale.

La pianificazione di un sistema di integrazione sociale e professionale valido e a lungo termine — in ogni caso, in combinazione a risposte di tipo emergenziale — rappresenta l'unica alterativa in grado di favorire un corretto processo di integrazione dell'individuo nella società ospitante e di consentire di trarre vantaggio da tutti i possibili apporti di stampo linguistico, culturale ed economico derivanti.

Dopo aver illustrato le caratteristiche principali del contesto socio-politico in cui il presente lavoro prende significato, si focalizzerà l'attenzione sul destinatario di questa ricerca, l'adulto/a migrante in condizione di vulnerabilità⁶. Tale pubblico vive molto spesso una condizione emotiva del tutto particolare rispetto ad altri tipi di migranti. Ciò è dovuto alla natura sfavorevole della motivazione che spinge alla partenza, tanto che si è potuto affermare che la maggior parte dei/delle rifugiati/e viva in una sorta di limbo territoriale e psicologico (Muižnieks, 2016). La loro inclusione al tessuto sociale del nuovo Paese si configura come un processo delicato, che necessita di attenzione dedicata. Tuttavia, prendendo coscienza della differenza linguistica e socio-culturale esistente, anzi, considerandola come assioma naturale di partenza, è possibile lavorare con consapevolezza su un'attenta rilevazione dei bisogni fondamentali dell'individuo e adoperarsi per dare impulso ad una più pronta ed efficace integrazione alla collettività ospitante.

1.2 La lingua e l'inclusione sociale

In riferimento all'inclusione, è la padronanza della lingua a giocare un ruolo cruciale a favore della coesione sociale⁷. La lingua del Paese ospitante costituisce la chiave di accesso a tutte le sfere sociali in cui l'individuo opera, con unica esclusione della sfera familiare, dove tende a mantenere la sua lingua di origine. La lingua è l'unico strumento a disposizione degli individui per la mutua comprensione tra sistemi culturali, per la mediazione dei significati, per la negoziazione delle incomprensioni e, quindi, è uno strumento imprescindibile per un'integrazione di successo. Nel caso delle persone migranti adulte, l'apprendimento di una nuova lingua e, con essa, gradualmente, di una nuova cultura, costituisce inoltre la chiave di accesso al delicato processo di riconfigurazione di una nuova identità. La fase di coesistenza di due o più sistemi linguistici può coincidere interiormente

⁶ Tale condizione identifica uno status in cui l'individuo risulta maggiormente a rischio di subire una determinata minaccia e quindi di incontrare difficoltà nel preservare la propria integrità. Dalla definizione della *International Organization for Migration (IOM)* si evince: "within a migration context, vulnerability is the limited capacity to avoid, resist, cope with, or recover from harm. This limited capacity is the result of the unique interaction of individual, household, community, and structural characteristics and conditions" (IOM, 2019, 225). "In contesto migratorio, la condizione di vulnerabilità consiste in una limitata capacità di evitare, resistere, far fronte o riprendersi da determinati danni. Questa capacità limitata è il risultato dell'interazione unica di caratteristiche e condizioni individuali, domestiche, comunitarie e strutturali" (IOM, 2019, 225 "trad. nostra").

⁷ Con la finalità di promuovere l'integrazione linguistica dei migranti all'interno degli Stati membri, nel 2014 il Consiglio d'Europa ha elaborato una *Guida per l'elaborazione di strategie e loro attuazione* (Beacco, Little & Hedges, 2014) indirizzata, in particolar modo, alle forze politiche per favorire l'integrazione dei/delle migranti nel tessuto sociale. Parte di questi autori, per conto del Consiglio d'Europa, successivamente pubblica *The Linguistic Integration of Adult Migrants: some lessons from research* (Beacco et al., 2017) che offre i risultati delle ricerche presentate nel corso dell'omonimo Simposio tenuto a Strasburgo. Tali risultati sono resi disponibili affinché i Ministeri competenti negli Stati membri del Consiglio d'Europa possano utilizzarli per formulare le loro decisioni in merito all'integrazione linguistica dei migranti adulti.

con la coesistenza di due sistemi di valori compresenti e, dunque, di due sistemi di identificazione alle caratteristiche di gruppi di appartenenza diversi (Beacco, Little & Hedges, 2014, 12-13).

Oltre al ruolo indiscusso dell'uso della lingua per l'accesso alle relazioni in società, la padronanza della lingua e, nella fattispecie, il conseguimento della certificazione linguistica di livello A2, ha non poche ripercussioni sulle possibilità effettive del/la migrante nel nuovo Paese. Questa certificazione, prevista dal Decreto del 4 giugno 2010 del Ministero dell'Interno⁸ — conseguibile a partire dall'età di 14 anni ed erogata dalle Prefetture⁹ spesso in simbiosi con i CPIA (Centri Provinciali di Istruzione per Adulti) (cfr. § 2.1) — permette, ad esempio, di convertire il permesso di soggiorno di breve periodo in un permesso di lungo periodo. Quest'ultimo permetterebbe l'accesso ai servizi della Pubblica Amministrazione in materia di sanità, educazione, vita sociale e previdenziale, l'accesso agli alloggi popolari, all'assegno Inps per invalidità civile e all'assegno sociale. Consente inoltre la partecipazione alla vita pubblica tramite il voto e lo svolgimento di qualsiasi tipo di attività lavorativa.

Il conseguimento della certificazione linguistica di livello A2 e la possibilità di richiesta del permesso di soggiorno di lungo periodo, in sostanza, permette il vero ingresso della persona migrante nella comunità del Paese ospitante¹⁰. Per queste ed altre ragioni illustrate al § 3.4.2, il livello A2 costituisce il focus di questo lavoro.

1.3 L'adulto/a e la necessità del lavoro

Nel tentativo di captare i bisogni stringenti di un/a adulto/a migrante in condizione di vulnerabilità è impensabile separarlo dalla dimensione lavorativa e dall'indipendenza economica. Infatti, secondo le teorie della psicologia dello sviluppo e la teoria dei cosiddetti "sistemi ecologici" (Bronfenbrenner, 1979), è possibile parlare di tre diverse aree di sviluppo sociale e psicologico dell'individuo. Ada Fonzi (2001, 291), sulla scia della teoria di Bronfenbrenner, indica i seguenti sistemi interconnessi: la "famiglia", la "scuola" e il "lavoro".

Premesso ciò, trasferendo questi sistemi al contesto della persona migrante, il sistema "famiglia" si configura come un sistema privato, la cui responsabilità di successo è rimessa perlopiù alle accortezze della persona stessa. Nel sistema "scuola" le bambine e i bambini vulnerabili in condizione migratoria possono godere del diritto allo studio gratuito "indipendentemente dalla regolarità della condizione del loro soggiorno"¹¹. Di conseguenza, i/le giovani in età scolare possono godere del favore di un'integrazione linguistico-sociale, per così dire, *indiretta*, che viene agevolata dalla semplice frequentazione della scuola e il conseguente *contatto forzato* coi propri coetanei.

Al contrario, l'adulto/a — che nella maggior parte dei casi è la persona su cui ricade il peso della buona riuscita del progetto migratorio — rimane, di fatto, responsabile del proprio futuro. Il sistema "lavoro" non è un sistema ad ingresso automatico o garantito. Le barriere all'ingresso

⁸ Decreto 4 giugno 2010. *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009*. Cfr. Sitografia.

⁹ Prefettura – Ufficio Territoriale del Governo di Ancona. Test conoscenza lingua italiana. Cfr. Sitografia.

¹⁰ Per la lista completa delle *Facoltà collegate allo status di lungo soggiornante* si confronti la sitografia: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Ministero dell'Interno. Ministero dell'Università e della Ricerca. *Permesso di soggiorno Ue per lungo soggiornanti*.

¹¹ Art. 45. Regolamento di attuazione delle norme del Testo Unico. Cfr. Sitografia.

possono essere di varia natura. Sia le attitudini, che le competenze, sia il grado di conoscenza della lingua possono favorire o sfavorire l'ingresso tempestivo dell'individuo in questo contesto. Ciononostante, il sistema "lavoro" costituisce il terzo e ultimo importante sistema in cui l'individuo entra nel corso del suo sviluppo (Fonzi, 2001).

In aggiunta, tale sistema idealmente interagirebbe anche con i sistemi dei membri del suo nucleo familiare, legati al suo dai sistemi "scuola" e "famiglia" (Fonzi, 2001), con implicazioni riconducibili alla costruzione della psicologia e della socialità di tutti i componenti. Infine, ma non da ultimo per importanza, il lavoro di un individuo adulto soddisfa la condizione fondamentale del sostentamento proprio e dei componenti della famiglia, giocando un ruolo cruciale sul piano del soddisfacimento dei bisogni primari legati alla preservazione della vita.

In ultima istanza, il lavoro rappresenta un potente mezzo di riscatto sociale, di libertà, di autonomia: la prova tangibile di realizzazione del progetto migratorio auspicato.

1.4 L'integrazione lavorativa e il ruolo della lingua

Con l'obiettivo di favorire l'inclusione delle cittadine e dei cittadini migranti, focalizzandoci in maniera mirata sulle loro priorità legate al soddisfacimento dei bisogni primari, la necessità di un guadagno immediato risulta la prerogativa assoluta.

I/le migranti con scarsa competenza linguistica possono incontrare difficoltà in tutte le fasi della vita lavorativa: dunque, non solo nella fase di ingresso nel mondo del lavoro, ma anche nel momento della preservazione del lavoro ottenuto, che si esprime nell'effettiva capacità di portare a compimento le varie mansioni lavorative nelle modalità richieste. La lingua gioca un ruolo cruciale per ciò che concerne la sicurezza sul posto di lavoro, quanto alla capacità di comunicare ciò che è utile a preservare l'incolumità propria e delle altre colleghe e colleghi. Infine, la padronanza della lingua si rivela fondamentale nel momento della progressione di carriera, poiché permette di non rimanere "prigionieri nella trappola del lavoro poco qualificato" (Grünhage-Monetti & Minuz, 2022, 51) che lo stato di necessità spesso implica e che anche in Italia si sperimenta fortemente (cfr. § 1.1).

In questo senso, l'integrazione lavorativa spesso risulta più urgente rispetto a quella di stampo più genericamente sociale che, in qualche modo, può attendere o, in ogni caso, venire più comodamente da sé. In altre parole, un/a adulto/a migrante in condizioni socio-economiche svantaggiate, non può concedersi di apprendere la lingua in modo adeguato prima di trovare un lavoro che possa permettere a lui e ad un suo eventuale nucleo familiare di sopravvivere. Tanto meno questo può attendere se il suo sistema linguistico di partenza è molto distante da quello di arrivo, come nel caso dell'arabo o del cinese, per citare qualche esempio, e ancora meno se l'adulto/a in questione è bassamente scolarizzato.

A riprova dell'importanza di dare priorità all'integrazione lavorativa, nel 2018 l'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati¹² pubblica uno studio sull'area dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)¹³ dal titolo *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees*

¹² Unhcr (The UN Refugee Agency). Cfr. Sitografia.

¹³ L'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) al momento include 36 Paesi. Cfr. Sitografia. Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. OCSE.

(OECD/UNHCR, 2018). In questo studio, la European Union Labour Force Survey¹⁴ stimava che tra le adulte e gli adulti rifugiati in Europa con una conoscenza di base della lingua del Paese ospitante, solo il 30% era riuscito a conseguire un impiego. Al contrario, tra le rifugiate e i rifugiati con una conoscenza della lingua di livello intermedio, circa il 60% era impiegato; mentre tra chi parlava fluentemente, circa il 67% era riuscito a trovare un lavoro. Quest'ultima rappresentava una percentuale di occupazione molto simile a quella dei/delle parlanti nativi: un dato che ci porta a concludere che la conoscenza della lingua sia un requisito fondamentale in ambito lavorativo.

Questa informazione denota che la motivazione strumentale¹⁵ delle persone adulte legata all'apprendimento, ovvero, in questo caso, quella connessa al reperimento di un impiego, è normalmente una motivazione molto alta. Si tratta di un dato estremamente positivo, giacché la motivazione, grazie al suo "sistema di atteggiamenti" (Barni & Villarini, 2001, 36) gioca un ruolo cruciale sulla velocità di apprendimento e sull'esito del suo processo globale (Minuz, Borri & Rocca, 2016, 42). Infine, se si considera che l'età dei/delle residenti stranieri è un'età mediamente giovane (cfr. § 1.1.1), che è dunque interessata da maggiore produttività economica, allora la necessità di concentrare gran parte degli sforzi sull'integrazione lavorativa risulta indispensabile.

Di conseguenza, a livello ideale, un piano nazionale di integrazione linguistica e lavorativa, duraturo e non emergenziale (cfr. § 1.1), accanto a corsi di lingua generale, affiancherebbe corsi di lingua specializzata, intercettando, in questo modo, il bisogno formativo della fascia di migranti più numerosa sul territorio.

Per concludere, adoperarsi per una formazione linguistica sul lavoro significa sostenere il progetto migratorio di un individuo e incontrare le sue necessità fondamentali, così da dare orizzonti di speranza concreta e agevolare il processo di transizione verso una nuova identità civica integrata. Al di là di soluzioni impraticabili o, comunque, poco risolutive, costituite da barriere fisiche o proibizioni all'ingresso di altro tipo, la pianificazione di un sistema di formazione linguistico-professionalizzante ragionato, duraturo e di qualità, costituirebbe una delle più importanti alternative per costruire uno scenario di successo contro l'infondatezza di certi allarmismi (cfr. § 1.1). Infatti, nel tentativo di offrire al/la migrante gli strumenti necessari per l'autonomia linguistica ed economica, non si tratta unicamente di contribuire al miglioramento del suo status ma, al tempo stesso, di contribuire alla qualità del tessuto socio-economico dell'intera comunità ospitante.

1.5 Una lingua per il lavoro: il *Language for Work* (LfW)

Alla luce delle premesse avanzate si può considerare come una didattica della lingua seconda che sia orientata in modo specifico al lavoro possa costituire un approccio formativo che non solo si rivela mirato ai bisogni stringenti della persona adulta migrante, ma è inoltre urgente e necessario per il territorio.

L'inseparabilità del "binomio lingua-lavoro, [come] asse portante dei percorsi di integrazione" (Braddell & Grünhage-Monetti, 2017) è un concetto su cui la politica linguistica europea ha basato, a buona ragione, le proprie linee guida e raccomandazioni. Nel 2016 la Commissione Europea,

¹⁴ Eurostat. *European statistics*. Cfr. Sitografia.

¹⁵ La motivazione strumentale (*the instrumental motivation*) individua la motivazione dettata dal desiderio di usare la lingua per ragioni di tipo pratico (Gardner & Wallace, 1972).

tramite il *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi* (Commissione Europea, 2016), ha sottolineato l'importanza di adottare misure per l'apprendimento che siano basate sulle necessità lavorative dell'individuo e siano mirate alla sua integrazione socio-professionale. La Commissione Europea mette a disposizione diversi strumenti dedicati a decisori politici e ad operatrici e operatori del settore attraverso i lavori dell'Unità Politiche Linguistiche che gestisce il progetto *Integrazione linguistica dei migranti adulti*¹⁶ (ILMA) e altri organismi come il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) del Consiglio d'Europa. Tra questi si trova, ad esempio, *Il toolkit del Consiglio d'Europa, Supporto linguistico per rifugiati adulti* (Consiglio d'Europa, 2017). Il Consiglio d'Europa nel suo sito web dedica una parte specifica sulla formazione linguistica per finalità professionali di rifugiate e rifugiati nella sezione *Languages for Work (LfW)*¹⁷, dove si rimarca l'interdipendenza tra lingua e lavoro in materia di integrazione e vengono messe a disposizione di utenti e decisori diverse risorse a tal fine.

Per la messa in atto di tale approccio, il Consiglio d'Europa e il Centro Europeo per le Lingue Moderne (ECML) sostengono il progetto *Language for Work*¹⁸ che, attraverso un sito dedicato, oltre a mettere a disposizione diverse risorse applicative, sostiene la costruzione di una rete di contatti tra esperte ed esperti del settore impegnati sul tema. Al momento, la rete *LfW* conta oltre 150 partecipanti provenienti da 31 Paesi diversi.

A livello teorico, con un approccio alla *lingua per il lavoro*¹⁹ si tratta di progettare un tipo di formazione orientata alla comunicazione nello specifico contesto lavorativo: una formazione che sia in grado di tenere conto, al contempo, sia dei bisogni professionali dell'adulto/a sia dei suoi bisogni linguistici legati allo sviluppo di una lingua seconda, così da approfondire una forma di socialità di stampo professionale ed avvicinarsi a compiere il "nesso lingua-cultura-economia-società" (Vedovelli, 2020, 23).

A livello concreto, all'ora dell'insegnamento formale, si tratta di fornire tutti gli strumenti linguistici necessari all'apprendente in modo immersivo, dunque, di veicolare nozioni linguistiche e professionali nel quadro della medesima azione formativa. I percorsi specifici attuabili possono variare in base al profilo dell'apprendente. Pertanto, occorrerà distinguere tra interventi orientati al pre-impiego, teoricamente da tenersi nei centri della formazione, e misure destinate ad immigrati/e che già lavorano dove, anziché l'insegnamento formale in aula, si preferirà una formazione da condursi sul posto di lavoro (Braddell & Grünhage-Monetti, 2017, 23).

L'inclusione più puramente sociale — a cui i corsi di lingua generale danno ragionevolmente priorità — deve comunque rimanere l'obiettivo cardine e globale del progetto di inclusione linguistica della persona migrante. Tuttavia, nel lungo periodo, tali corsi spesso si sono dimostrati insufficienti per un'integrazione di successo nel mondo del lavoro. Infatti, ricevere una formazione linguistica di base che garantisca le basi dell'interazione, non va di pari passo con la natura delle interazioni particolari ed il lessico di tipo lavorativo, che rimane spesso scarso, insufficiente a

¹⁶ Consiglio d'Europa. *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*. Cfr. Sitografia.

¹⁷ Consiglio d'Europa. *Languages for work*. Cfr. Sitografia.

¹⁸ *Language for work. Tools for professional development*. Cfr. Sitografia.

¹⁹ Nella presente ricerca per riferirci all'approccio *Language for work*, all'espressione inglese si preferirà l'espressione *lingua per il lavoro*, così come denominato dalle sue promotrici e promotori in uno dei testi di divulgazione ufficiale (Braddell & Grünhage-Monetti, 2017, 20).

garantire lo svolgimento di compiti professionali specifici (Grünhage-Monetti & Minuz, 2022, 49-51). Pertanto, mentre si concentrano gli sforzi su una formazione linguistica di stampo professionale, l'acquisizione della lingua generale potrebbe essere momentaneamente rimessa all'apprendimento spontaneo, almeno fino all'inserimento lavorativo, in una combinazione funzionale che potrebbe operare sia nel contesto informale dell'apprendimento, che nel contesto formale.

Si potrebbe obiettare che, in un momento storico in cui l'educazione in Italia sembra in parte abbandonare il suo ruolo educativo tradizionale per compiacere le necessità formative delle imprese, la formazione tecnico-specialistica sia ampiamente accessibile ad ogni cittadino/a. Infatti, a partire dall'offerta formativa tecnico-professionale delle Scuole Superiori, passando per i nuovi indirizzi dei licei²⁰, fino ad arrivare alla formazione tecnica proposta dal MIUR²¹ — come gli Istituti Tecnici Superiori (ITS), gli Istituti di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS) — o, infine, i corsi professionalizzanti di più breve durata organizzati dai Centri per l'impiego o da altri enti, il/la migrante può trovare un territorio già preparato alla formazione professionale. Premesso ciò, in linea teorica, sarebbe sufficiente che questi frequentasse una delle numerose iniziative disponibili. Tuttavia, il principale ostacolo di accesso è costituito dalla scarsa padronanza della lingua che scoraggia e di fatto, preclude, la partecipazione dei/delle migranti a queste iniziative formative professionalizzanti.

Stringendo il focus sull'apprendente di questo lavoro, e sul suo livello linguistico target A2 (cfr. § 3.4.2), occorre aggiungere un altro punto di vista a questa riflessione. La maggior parte degli sforzi e dei materiali orientati allo sviluppo di una *lingua [seconda] per il lavoro* negli anni sono stati orientati ad apprendenti con un grado di autonomia linguistica almeno sufficiente, dunque, generalmente collocabili in corrispondenza del livello B1 del *QCER* (Council of Europe, 2020) (cfr. § 2.2). In diversi Paesi d'Europa, per essere in regola con le disposizioni inerenti alla sicurezza sul posto di lavoro, si richiede alle lavoratrici e ai lavoratori stranieri una competenza che sia almeno di tale livello (Braddell & Grünhage-Monetti, 2017, 23). Se da una parte tale informazione evidenzia l'importanza di saper comunicare a livello efficace nel posto di lavoro, dall'altro lato, stabilire questa soglia, di fatto, abbandona una grande fetta di migranti che, in quanto adulti, hanno necessità di lavorare. Infatti, dall'analisi condotta nel capitolo 2, si evincerà come anche i sillabi e le proposte formative disponibili per *l'italiano per il lavoro* spesso presuppongano il possesso di un livello linguistico B1.

In questo senso, il lavoro condotto nel quadro di questa ricerca vuole accogliere la sfida intrapresa dal progetto FAMI *ItaLavoro* (cfr. § 2.2.6) di allargare i confini delle possibilità normalmente riconosciute allo sviluppo di una *lingua per il lavoro*. L'obiettivo è orientarsi verso un pubblico che non ha ancora raggiunto l'autonomia linguistica: il livello A2, così da rivolgere l'attenzione laddove questo tipo di formazione è probabilmente più necessaria (cfr. § 3.4.2).

Nell'ambito degli studi sullo sviluppo della lingua per finalità professionali, è importante considerare il campo della cosiddetta *Language in the workplace*. Si tratta di un ambito di studio sviluppatosi in ambito anglosassone che si occupa di approfondire le peculiarità della comunicazione

²⁰ In seguito al riordino dei corsi di istruzione secondaria di secondo grado del 2010, vengono, ad esempio, introdotti i licei economico-sociali. Inoltre, al momento della stesura di questo elaborato il Governo in carica introduce il Liceo del Made in Italy (gennaio 2024).

²¹ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. *Formazione tecnica superiore*. Cfr. Sitografia.

nel posto di lavoro, sia quanto ai test orali che ai test scritti (Vine, 2020, 4). Le indagini necessarie possono essere condotte attraverso diversi strumenti di raccolta dei dati, tra cui l'osservazione diretta, la raccolta di registrazioni, l'analisi di documenti e del parlato grazie all'analisi conversazionale (CA)²² e ad altri metodi.

Per concludere, alla luce di quanto esposto, lavorare ai fini dello sviluppo di una *lingua per il lavoro* significa allinearsi ad una tendenza educativo-professionalizzante già avvalorata in molte parti d'Europa, come dimostrano le esperienze raccolte dalle promotrici e dai promotori dell'iniziativa (Braddell & Grünhage-Monetti, 2017). Infatti, citando Vedovelli (2014, 29), è fondamentale ricordare che, mentre si lavora su una lingua per il lavoro, si tratta "non solo e non tanto di questioni di linguistica educativa, ma di politica linguistica, ovvero di un progetto di sviluppo della generale società italiana, in tutte le sue componenti, comprese quelle rappresentate dai nuovi cittadini di origine straniera".

²² Si veda, ad esempio, Drew, 2005.

CAPITOLO 2.

IL PANORAMA ITALIANO SULLA LINGUA PER IL LAVORO

Nel secondo capitolo si illustreranno brevemente i tratti dell'offerta pubblica rivolta alle persone migranti adulte in materia di formazione linguistica sul lavoro, anche in riferimento alle recenti disposizioni ministeriali. In seguito, si passeranno in rassegna alcune delle iniziative provenienti dal mondo della formazione e della ricerca che sposano, esplicitamente o implicitamente, gli obiettivi del *Language for Work* (cfr. § 1.5). Infine, si introdurrà il progetto FAMI-2514 *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche*²³ da cui questo lavoro prende le mosse. Rispetto alla situazione italiana sulla *lingua per il lavoro* emergerà un panorama che è di certo in movimento, ma rimane frammentato e non ancora del tutto adeguato a soddisfare in modo strutturato e strutturale le esigenze linguistiche dei/delle migranti legate alle professioni. Si introdurrà il contesto dei CPIA, l'unica realtà formativa nazionale accessibile dalle persone migranti, anche vulnerabili, dove una formazione sul lavoro a livello capillare sarebbe auspicabile.

2.1 Il panorama delle disposizioni pubbliche

Di seguito si propone una panoramica su alcune iniziative politiche recenti attivate a livello nazionale volte alla promozione della formazione e dell'inserimento socio-professionale delle adulte e degli adulti migranti vulnerabili²⁴ nel territorio italiano.

Quanto all'approccio normativo delle politiche per l'integrazione, in Italia, la legge si occupa in maniera accurata del tema dell'integrazione di rifugiate e rifugiati per la prima volta nel 2014 attraverso l'art. 29 del Dgls. n.18 del 2014.

Il piano elaborato a seguire, denominato *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale* viene presentato nel 2017. Quest'ultimo prevede la predisposizione di un piano biennale che individua le linee di intervento volte a favorire l'integrazione effettiva dei/delle richiedenti asilo "con particolare riguardo all'inserimento socio-lavorativo, anche promuovendo specifici programmi di incontro tra domanda e offerta di lavoro [...] alla formazione linguistica e all'istruzione nonché al contrasto alle discriminazioni"²⁵.

Nel gennaio 2018 viene stipulato un accordo tra il Ministero dell'Interno, quello del Lavoro e delle Politiche sociali e Unioncamere, con la finalità di promuovere l'inserimento socio-lavorativo di rifugiate e rifugiati. Si tratta di un accordo in linea con il *Piano nazionale* sopramenzionato che, a

²³ Per riferirci ai lavori condotti dall'Università di Macerata nel quadro del progetto FAMI-2514 da qui in avanti si utilizzerà il riferimento *progetto Italavoro*.

²⁴ La lista delle iniziative presentate intende riportare un quadro delle principali misure attive nel territorio senza, tuttavia, avere la pretesa di esaurire il quadro completo della normativa vigente e dei piani strategici attivati nel territorio, per i quali si rimanda a ulteriori approfondimenti.

²⁵ Ministero dell'Interno. Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione. *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*. Cfr. Sitografia.

livello di cooperazione tra Istituzioni, intende favorire l'occupabilità di questo target attraverso percorsi di formazione e l'attivazione di tirocini formativi, prevedendo il coinvolgimento della rete delle imprese nel territorio. In questo accordo si afferma la volontà di uscire da una gestione di tipo emergenziale e si dichiara l'impegno ad adottare un approccio sistematico per gli interventi da attuarsi²⁶. Alla luce dei dati esposti nel capitolo 1, si tratta senza dubbio di un approccio utile e di una dichiarazione di intenti dagli obiettivi mirati.

A livello di servizi governativi offerti in tema di integrazione, i Ministeri del Lavoro e delle Politiche Sociali, dell'Interno e dell'Istruzione, dal 2012 mettono a disposizione delle cittadine e dei cittadini il *Portale Integrazione Migranti*²⁷. Questo portale, gestito con il supporto dell'Anpal servizi S.p.A.²⁸, intende rivolgersi sia a coloro che si occupano di politiche di integrazione (Ministeri, Regioni, Enti locali, privato e privato sociale) sia ai/alle migranti, offrendo diversi contenuti informativi sui vari servizi orientati all'integrazione.

Nel sito si prevede una pagina dedicata all'apprendimento dell'italiano²⁹ in cui si rendono disponibili varie risorse utili allo scopo. La sezione appare sprovvista di risorse dedicate alla formazione lavorativa, anche in senso trasversale alle diverse professioni. In generale, nel sito non si rintracciano riferimenti specifici rispetto alla gestione della vita lavorativa da parte dei/delle migranti, nonostante il titolo del portale — "vivere e lavorare in Italia" — ne faccia riferimento esplicito.

Alla luce dell'analisi svolta, occorre constatare che la proposta informativa ministeriale rivolta a decisori e migranti stessi, non sembra focalizzarsi in modo deciso sull'importanza di una formazione linguistica rivolta a migranti adulti, in grado di incontrare concretamente i loro bisogni legati al lavoro.

Un'iniziativa del 2017 dell'allora Ministero dell'interno, è costituita dal documento pubblico *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*³⁰, che raccoglie diverse iniziative ed esperienze di successo in tema di accoglienza e integrazione. In questo documento, nella sezione dedicata all'inserimento lavorativo, si rimarca in modo chiaro l'importanza di investire sulla formazione, di rilevare i bisogni, le aspettative e le competenze pregresse della persona migrante in sinergia con le esigenze dei mercati locali. Si segnala l'importanza di attivare corsi professionalizzanti da parte delle Prefetture adatti alla qualificazione, alla riqualificazione e all'apprendimento linguistico. Il documento passa in rassegna una grande quantità di esempi di formazione sulla *lingua per il lavoro* e di esperienze di inserimento lavorativo che abbracciano diversi settori: la logistica, l'agricoltura, la meccanica, la cura del verde e molti altri. Alcune esperienze vedono la realizzazione di corsi professionalizzanti e di tirocini formativi nei settori economici coinvolti. Altre mostrano la possibilità di organizzare dei cantieri didattici dedicati alla formazione linguistica in contesto, grazie al coinvolgimento degli enti di formazione professionale. In alcuni casi, si riescono ad intercettare anche i bisogni specifici del territorio, formando i/le migranti sulle strategie commerciali volte all'internazionalizzazione delle imprese italiane verso i Paesi di

²⁶ Ministero dell'Interno. *Integrazione e lavoro, accordo al Viminale per i titolari di protezione internazionale*. Cfr. Sitografia.

²⁷ Portale integrazione migranti. *Vivere e lavorare in Italia*. Cfr. Sitografia.

²⁸ Anpal Servizi Spa. *Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro*. Cfr. Sitografia.

²⁹ Portale integrazione migranti. *Imparare l'italiano on-line*. Cfr. Sitografia.

³⁰ Ministero dell'Interno. *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*. Cfr. Sitografia.

provenienza degli/delle stessi/e, così da favorire nuove relazioni tra mercati normalmente distanti. Tale rapporto, nato con l'intento di costituire un rapporto annuale, al momento è fermo al 2017.

Proseguendo con le iniziative governative, il Ministero dell'Interno ha messo in atto diverse iniziative per capillarizzare le sue disposizioni nelle regioni³¹. Nel corso del 2015 ha predisposto 17 Piani Regionali integrati con la finalità di prevedere misure volte a favorire l'integrazione socio-lavorativa delle persone migranti. Ad esempio, nella regione Marche, luogo di stesura e bacino di ricerca di questo lavoro, in quell'anno viene progettato il *Piano integrato degli interventi in materia di inserimento lavorativo e di integrazione sociale dei migranti* (Ministero del lavoro e delle politiche sociali-Regione Marche, 2015) che prevede tre azioni principali volte a rafforzare le relazioni fra i servizi sociali: l'analisi del contesto regionale, lo sviluppo di un modello di lavoro e la successiva sperimentazione di un modello di applicazione. Tuttavia, come si evince dal portale dedicato³², la regione Marche ha comunicato al Ministero di non fruire la somma erogata, provvedendo alla restituzione dell'importo.

Per l'inclusione sociolinguistica delle migranti e dei migranti adulti, il Governo ha predisposto dei corsi di lingua italiana, che sono capillarizzati in tutto il territorio e a cui i/le migranti possono partecipare gratuitamente a partire dal 16° anno di età. Si tratta dei corsi erogati dai CPIA³³, ex-CTP (Centri Territoriali Permanenti), che si impegnano a sostenere l'apprendimento della lingua italiana a livello pubblico. Questi costituiscono una fitta rete di centri formativi presenti a livello provinciale e comunale, che va ad intrecciarsi ai numerosi corsi di italiano erogati dalle organizzazioni non governative. La rete dei CPIA costituisce un sistema di istruzione permanente dal valore inestimabile per il fatto di aver reso l'acquisizione linguistica delle adulte e degli adulti migranti — compresa l'alfabetizzazione — una missione pubblica.

Nonostante la grande capacità dei CPIA di intercettare tale pubblico specifico, in questi centri di norma non si impartisce una *lingua per il lavoro*. A fianco della lingua generale, al di fuori di nozioni inerenti all'inclusione civica o alcune basi di ricerca del lavoro in senso generale, normalmente non si svolge una formazione linguistica incentrata sui domini professionali: una mancanza che anche il corpo dei docenti in servizio coinvolto in questa ricerca conferma (cfr. § 8.2).

A riprova di questa assenza strutturale di corsi dedicati a questo proposito, Fierida — il più importante evento sull'istruzione delle adulte e degli adulti in Italia — nella sua edizione 2023 *Spring Edition*³⁴, organizzata da RIDAP³⁵, si è concentrata interamente sul rapporto tra CPIA e lavoro. In quell'occasione, il tentativo è stato quello di riunire docenti, dirigenti e altro personale dei CPIA per aprire un dibattito in modo deciso sul tema dell'istruzione permanente in materia di inserimento lavorativo, *upskilling* e *reskilling* nel mondo professionale. L'obiettivo è stato quello di mettere a disposizione un terreno comune su cui centri formativi, docenti e altri/e addetti/e ai lavori potessero presentare esperienze significative, così da suscitare riflessioni e la condivisione di buone pratiche da poter riattivare sul territorio.

³¹ Per consultare tutte le iniziative attivate dal Ministero dell'Interno si rimanda al sito del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, sezione *Attività e servizi*. Cfr. Sitografia.

³² Portale Integrazione migranti. *Progetti della regione Marche*. Cfr. Sitografia.

³³ MIUR (Ministero dell'Istruzione-Ministero dell'Università e della Ricerca). *Istruzione per gli adulti - Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*. Cfr. Sitografia.

³⁴ Fierida 2023. *Spring Edition*. Cfr. Sitografia.

³⁵ RIDAP. *Rete Italiana Istruzione degli Adulti*. Cfr. Sitografia.

Come emerge dalle relazioni presentate a Fierida, il panorama della rete dei CPIA è caratterizzato da un forte dinamismo: sono diverse le iniziative promosse dai centri che sono state capaci di coniugare l'insegnamento/apprendimento della lingua italiana in contesto professionale. Tuttavia, tali iniziative riescono a costituirsi perlopiù in forma di progetto, configurandosi come interventi che, per quanto numerosi, rimangono pur sempre isolati, non sistematici e circoscritti nel tempo.

A riprova dell'importanza di dare impulso ad una formazione dedicata alla *lingua per il lavoro* RIDAP e INDIRE³⁶ hanno recentemente formato una rete con l'obiettivo di condividere e promuovere attività, pratiche didattiche e spunti organizzativi. Tale iniziativa è sintomo di una consapevolezza crescente volta ad individuare il CPIA come la sede ideale di una formazione capillare sui temi legati al mondo del lavoro nel territorio³⁷.

La panoramica delle disposizioni e delle iniziative presentata finora ha voluto fornire alcune coordinate interpretative per la contestualizzazione della presente ricerca. Queste sono senz'altro sintomo di una consapevolezza presente rispetto alla formazione di immigrati/e e rifugiati/e sui temi del lavoro. Infatti, il Ministero dell'Interno mette a disposizione degli enti operanti nel territorio diverse risorse per la messa in pratica delle disposizioni promosse. Tra queste iniziative, compaiono anche diversi progetti FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020)³⁸ come, ad esempio, quello da cui nasce il presente lavoro (cfr. § 2.2.6).

Al tempo stesso, sebbene sia possibile riscontrare un panorama di disposizioni e di iniziative nel territorio, ciò che sembra mancare è un salto deciso a livello centrale verso l'adozione del "binomio lingua-lavoro" (cfr. § 1.5) a livello sistematico. Ovvero, da parte delle Istituzioni al momento manca una risposta strutturale che sia in grado di far uscire il territorio dal disordine delle iniziative formative isolate che, seppure siano valide, per loro natura rimangono vincolate a finanziamenti temporanei. In questo panorama, l'ente formativo pubblico in grado di dirigersi in modo stabile ai bisogni delle persone adulte migranti è costituito dai CPIA che, pertanto, vengono individuati come realtà preferenziale su cui orientare questo progetto (cfr. § 3.2.3).

2.2 Il panorama della ricerca e dei percorsi formativi

Dopo aver presentato alcune delle misure adottate a livello governativo, si fornisce una breve panoramica su alcune delle iniziative provenienti dal mondo della ricerca e della formazione che hanno tentato di tradurre le indicazioni menzionate in interventi didattici mirati. Di seguito vengono presentati alcuni progetti attivati e alcuni modelli operativi che hanno contribuito ad arricchire il dibattito o ad ampliare gli strumenti a sostegno dell'integrazione socio-lavorativa delle/dei migranti.

Da diversi anni ricercatrici e ricercatori hanno iniziato ad indagare sui bisogni specifici e sulle strategie didattiche di successo per questa particolare tipologia di apprendente-lavoratore/trice.

³⁶ INDIRE. *Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa*. Cfr. Sitografia.

³⁷ Al momento della stesura di questo lavoro la rete sta promuovendo i lavori dell'indagine "ITALIA: Innovazione e Tradizione. Atlante del Lavoro nell'Istruzione degli Adulti", orientata a condurre una rilevazione ufficiale sul panorama della formazione nel territorio incentrata sullo scopo.

³⁸ FAMI. *Cos'è il Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020*. Cfr. Sitografia.

Infatti, al di là della specificità dei contenuti, che possono variare da settore a settore, quello dei luoghi di lavoro è un contesto linguistico particolare per il/la migrante, che si trova in situazioni comunicative in cui “contesti d’uso e contesti di apprendimento della lingua coincidono” (Minuz, 2014, 109). In altre parole, il momento dell’apprendimento e il momento della messa in pratica delle nuove nozioni apprese avvengono nello stesso luogo fisico, rompendo, in molti casi, la barriera tra spazio formativo formale e mondo del lavorativo esterno. Sia che si tratti di formazione in aula sia nel posto di lavoro, l’apprendimento/insegnamento formale in quest’ambito ha forti ripercussioni sull’agire pratico di questo particolare target di apprendente, poiché è strettamente legato alla dimensione concreta del lavoro. Infatti, un’adeguata competenza linguistica e procedurale rispetto ad una determinata attività professionale e, quindi, la buona riuscita dello svolgimento delle mansioni lavorative specifiche, possono incidere in maniera concreta sia sul mantenimento del lavoro e dei suoi conseguenti benefici economici. Inoltre, tali ripercussioni possono incidere sia sul piano emotivo e psicologico dell’adulto/a — riguardo la percezione della buona riuscita del progetto migratorio — sia sulla sua sicurezza personale immediata nel luogo di lavoro (Cfr. § 1.3; § 1.4). Rispetto alla rilevanza di stampo pratico dell’uso della lingua nel posto di lavoro, Lorenzo Zanasi e Piera Rampino (2010), nel loro lavoro d’indagine svolto nel quadro del progetto *LIMMI*³⁹, sottolineano come la maggior parte delle lavoratrici e dei lavoratori stranieri affermi di ricorrere spesso all’uso di taccuini o di supporti di altro genere per appuntare nuova terminologia utile. In questo modo, è possibile approfondire la lingua nel posto di lavoro, anche chiedendo aiuto a colleghe e colleghi connazionali, oppure utilizzando Internet, anche al di fuori dell’orario di lavoro.

Qui di seguito si presenteranno alcune iniziative a sostegno di questo particolare tipo di formazione, con la finalità di individuare i tratti principali del panorama della formazione e della ricerca esistente sulla *lingua per il lavoro* in Italia⁴⁰.

2.2.1 I manuali sulla *lingua per il lavoro*

Antonella Benucci (2014a, 47) offre un prezioso contributo segnalando che la prima ricerca italiana, finanziata dall’Unione Europea, per la creazione di percorsi specifici a questo preciso proposito formativo risale al 2001. Si tratta del progetto *LIFOP - Lingua Italiana per la Formazione Professionale* (2001) che pubblica una guida e un CD-Rom con esercizi e strumenti di valutazione utili all’apprendimento dell’italiano da parte di stranieri inseriti in percorsi di formazione professionale. Il progetto non ha inteso proporre una formazione da spendere direttamente in contesto lavorativo, bensì si proponeva di migliorare la partecipazione e il rendimento delle lavoratrici e dei lavoratori immigrati iscritti nei corsi professionalizzanti riducendone, ad esempio, l’abbandono precoce e intervenendo sul miglioramento della competenza nella lingua italiana, nonché sulle abilità di studio dei partecipanti.

³⁹ Il Progetto *LIMMI*, acronimo di *Language For Immigrants*, è un progetto concluso, condotto dall’Istituto di Comunicazione specialistica e Plurilinguismo dell’EURAC di Bolzano. Il progetto ha tentato di rilevare un fabbisogno linguistico particolare, quello della lingua tecnica utilizzata in ambito professionale nella Provincia Autonoma di Bolzano.

⁴⁰ L’elenco proposto non ha la pretesa di esaurire in modo completo la varietà dei manuali disponibili nel mercato dell’editoria e delle iniziative della ricerca attive sul territorio.

Durante i primi anni del 2000 fanno la loro comparsa sul mercato alcuni manuali specifici per le professioni, come *L'italiano in azienda* (Pelizza & Mezzadri, 2002) che si proponeva di approfondire le interazioni tipiche dell'azienda e del commercio, rivolgendosi a studentesse e studenti, oppure a professionisti/e stranieri con una conoscenza dell'italiano a partire dal livello B1.

In seguito, compare *Italiano per economisti* (Incalcaterra McLoughlin, Pla-Lang & Schiavo-Rotheneder, 2003) che ha inteso incentrarsi su argomenti tipici dell'ambito economico e rivolgersi ad un pubblico linguisticamente vasto (A2-C1). Proseguendo, viene pubblicato *Italiano per giuristi* e *Italiano per medici* (Forapani, 2003; 2004) che si sono rivolti ad un pubblico straniero con conoscenza dell'italiano intermedia o avanzata e in possesso di alcune conoscenze di base sul settore. *L'ABC dell'edilizia* (Iannucci & Livatino, 2000) era pensato per lavoratrici e lavoratori nel settore edile ed è stato creato a seguito di un'indagine sul fabbisogno linguistico di questa categoria di professionisti.

Sempre durante i primi anni del 2000 fanno la comparsa manuali didattici come *La badante nella cura della persona non autosufficiente* (Baratella & Tecchio, 2004) che, a differenza dei precedenti, ha dedicato più attenzione all'apprendente migrante piuttosto che ad un/a generico straniero/a, occupandosi di una delle professioni preferite dalla forza lavoro immigrata. Si tratta di una delle figure più impiegate nel nostro Paese: il/la badante e, più in generale, gli/le addetti/e al settore del servizio alle famiglie (cfr. § 1.1.1).

Per lo stesso settore, Isabella Totaro e Sergio Pizziconi (2007) hanno proposto *Diario di bordo per assistenti familiari: Manuale di italiano per lavoratori stranieri*. Il manuale si rivolge ad adulte e adulti stranieri con una conoscenza di base della lingua italiana (A2-B1), proponendo di sostenere il lessico, la grammatica e gli usi della lingua relativi al settore.

Un contributo più recente nel settore del servizio alle famiglie è *Lavorare in casa in sicurezza. Manuale per colf e assistenti familiari* (Fizzano, Frusteri & Todaro, 2010). Si tratta di un opuscolo in sei moduli, nato dall'esigenza avvertita all'interno dell'INAIL di tentare di anticipare potenziali rischi infortunistici. Le promotrici del progetto hanno inteso tutelare lavoratrici e lavoratori stranieri dopo aver constatato una certa inadeguatezza delle procedure sul lavoro e dopo aver compreso l'importanza della lingua, sia per lo svolgimento delle mansioni, sia per prevenire e affrontare possibili emergenze nei luoghi domestici di lavoro.

I manuali didattici elencati finora mirano alla formazione linguistico-professionale di alcune categorie specifiche; tuttavia, la maggior parte di loro presuppone delle conoscenze linguistiche e professionali di base. Inoltre, sembrano rivolgersi ad un tipo di pubblico genericamente straniero, senza centrare appieno i bisogni professionali specifici del profilo della persona migrante (cfr. capitolo 1). Ad ogni modo, come riconosceva anche Polita (2013, 342), la proposta di quegli anni rimane frammentaria rispetto all'approccio alla lingua tecnica, ed è esigua rispetto alla scelta dei manuali a disposizione.

Più recentemente, nel 2020, un contributo più centrato sui bisogni specifici della persona migrante principiante viene offerto da Katia Raspollini, che con *Lingua e lavoro: l'italiano per il settore tessile (Livello Pre-A1/A1)*, propone un breve percorso didattico per lavoratrici e lavoratori stranieri nel settore che hanno una scarsa conoscenza dell'italiano. Il volume nasce all'interno di un progetto promosso e finanziato dal Comune di Prato: il più grande centro tessile europeo e uno dei poli più importanti a livello mondiale per il settore.

Stringendo il campo sull'ambito della ristorazione, che è il focus di questa ricerca (cfr. § 3.3), in quegli anni viene avanzata un'importante proposta da Diadori e Semplici (2014a; 2014b). Si tratta di una serie di libri di testo composta da due volumi, dove il primo si orienta al settore della cura della persona (estetica, palestra-sport e infermeria), mentre il secondo si occupa dell'ambito della ristorazione. Tali manuali mirano al raggiungimento del livello di competenza linguistico-comunicativa A2 nei contesti lavorativi menzionati, costituendo una proposta specifica e mirata per apprendenti con un livello linguistico di base.

Sempre in quegli anni, vengono pubblicati altri due manuali dedicati alle professioni a cura di Radicchi e Filippone (2014a; 2014b): *Il buon gustare. Corso di enogastronomia d'Italia*, dedicato allo sviluppo di competenze linguistico-specialistiche nel settore enogastronomico percorrendo le regioni e i territori nazionali; *Lo stivale di moda. Corso di moda italiana* che ha inteso approfondire l'ambito della moda e del design. Entrambi i testi si rivolgono ad apprendenti con una competenza linguistica di livello B1-B2.

Nel 2018 Sara Porreca pubblica *L'italiano per la cucina*, un testo che si rivolge ad apprendenti stranieri di livello A2/B1 e che passa in rassegna una varietà di ricette italiane.

Dalla disamina svolta in questo paragrafo emerge come la proposta editoriale globale sull'*italiano per il lavoro* risulti piuttosto frammentaria quanto a professioni e livelli linguistici target. Inoltre, si fatica a reperire una varietà di proposte formative diversificate e specificamente orientate a migranti principianti e non ad un/a più generico apprendente straniero.

Peraltro, tale difficoltà viene segnalata anche dalle insegnanti direttamente coinvolte nelle misure formative dei corsi sperimentali *ItaLavoro*, incentrati sulla ristorazione e sulla cura della persona, da cui questa ricerca attinge alcuni dati preliminari all'impostazione del progetto (cfr. § 3.1).

2.2.2 Il campo *Language in the workplace*

Nell'ambito degli studi sullo sviluppo della lingua per finalità professionali, il campo della cosiddetta *Language in the workplace* raggiunge i suoi importanti obiettivi a livello di ricerca sulle interazioni sul posto di lavoro (cfr. § 1.5).

In questa cornice, il lavoro di Francesca Marazzini (2012) si concentra sull'analisi dei processi comunicativi tipici di un'azienda del settore industriale della provincia di Monza e Brianza (Lombardia), in cui circa la metà dei/delle dipendenti è di origine diversa da quella italiana. In primo luogo, si procede con la rilevazione dei bisogni linguistici del target durante lo svolgimento dei compiti specifici nella postazione di lavoro tramite interviste semi-strutturate, l'osservazione dei/delle partecipanti e l'analisi dei documenti in uso nella produzione.

In secondo luogo, passa alla definizione dei bisogni formativi del/la lavoratore/trice, per analizzare le necessità comunicative delle specifiche mansioni. Lo studio di Francesca Marazzini (2012, 22) ha messo in luce la necessità, in ambito aziendale, di dotare le lavoratrici e i lavoratori stranieri dei mezzi linguistici necessari, non solo per lo svolgimento di compiti anche molto complessi e per la gestione di circostanze inattese o problematiche, ma anche al fine di dotare la singola unità produttiva della necessaria autonomia nella produzione, nonché per agevolare la loro futura progressione di carriera. Grazie alle indicazioni ottenute dallo studio, si auspicava la creazione di un sillabo specifico per il contesto aziendale del lavoro operaio (2012, 22).

Proseguendo, attraverso la registrazione e la raccolta in un corpus di circa 40 ore di parlato spontaneo di scambi tra lavoratrici e lavoratori non nativi, e tra nativi/e e non nativi/e impiegati nell'azienda senese di igiene urbana Sienambiente, Giulia Isabella Grosso (2015) ha posto l'accento sull'importanza dell'uso della lingua italiana sul piano pragmatico e sociolinguistico. Il focus viene posizionato sulla buona riuscita di tutte quelle comunicazioni che non hanno strettamente a che fare con la correttezza formale degli enunciati prodotti, bensì con la loro capacità di far interagire gli/le agenti a livello socioculturale durante le situazioni comunicative quotidiane nel posto di lavoro.

Nella ricerca si individuano alcuni modelli di lingua e alcune strategie comunicative che i/le parlanti mettono in atto. La prospettiva adottata è quella dell'uso dell'italiano come *lingua franca*, ovvero come lingua veicolare, utilizzata anche tra parlanti non nativi italiani, dato che nel posto di lavoro la lingua viene utilizzata da tutti i/le parlanti stranieri, indipendentemente dalla loro provenienza. In tal senso, secondo l'autrice, le persone migranti sono responsabili della creazione di una nuova lingua comune (Grosso, 2015, 25).

2.2.3 L'italiano nel luogo di lavoro in ambienti plurilingui

Un altro contributo della ricerca sulla *lingua per il lavoro* viene da Lorenzo Zanasi e da Piera Rampino (2010). La loro ricerca, condotta nell'arco di un anno e mezzo nel quadro del progetto *LIMMI* (cfr. § 2.2), ha mirato a rilevare il fabbisogno linguistico di lavoratrici e lavoratori immigrati nell'area del comune di Bolzano, con il fine di incrementare le loro possibilità di accesso al mondo del lavoro. Questa indagine è stata condotta in uno dei contesti più particolari del territorio italiano: un contesto permeato dal plurilinguismo, in cui la maggior parte degli/delle abitanti autoctoni e delle persone immigrate parla sia l'italiano, sia il tedesco che il ladino.

L'indagine procede dall'analisi del tessuto sociale migrante e del contesto professionale del Comune, fino a giungere ad una rilevazione di tipo qualitativo dei dati ottenuti attraverso alcune interviste.

La ricerca ha mirato a consolidare l'analisi dei linguaggi specialistici tipici di alcune professioni, sia a mettere in atto misure volte al superamento degli stereotipi che vedono gli/le immigrati/e occupare perlopiù mansioni di bassa qualifica. Inoltre, viene posta attenzione particolare anche agli stereotipi di genere che possono costituire un ostacolo per l'accesso a determinati ruoli professionali. In aggiunta, anche le aziende del territorio che avevano compreso l'importanza di avere del personale linguisticamente qualificato hanno partecipato al progetto.

LIMMI ha rappresentato un contributo prezioso non solo per le indagini sul fabbisogno linguistico e tecnico del particolarissimo territorio plurilingue di Bolzano, ma anche per le rilevazioni qualitative sulle opinioni dei/delle migranti rispetto all'apprendimento nel posto di lavoro, per le considerazioni delle imprenditrici e degli imprenditori sulle iniziative di formazione, anche incentrate sul ruolo dell'auto-apprendimento e sulla funzione dei supporti multimediali per favorire un apprendimento rapido ed efficace (Zanasi & Rampino, 2010).

2.2.4 Strumenti per la formazione

Con una prospettiva incentrata sul potenziamento linguistico delle PMI e sui vantaggi della tecnologia per finalità didattico-professionalizzanti, un contributo mirato e originale è arrivato dal progetto *LSECON*.

LSECON è un progetto concluso nel 2013, condotto presso l'Università per Stranieri di Siena⁴¹, che ha tentato di sostenere la formazione linguistico-culturale del personale delle PMI toscane impegnate nell'import-export, per favorire l'internazionalizzazione delle imprese. Le lingue della formazione sono state quelle individuate a seguito di un'analisi qualitativa di dati raccolti presso Camere di Commercio, imprese, consorzi e uffici di promozione regionale e provinciale della Regione Toscana, con il fine di ottenere un prospetto che potesse riflettere il reale orientamento linguistico delle aziende toscane.

Nonostante il progetto non abbia rivolto la propria formazione specificamente verso dipendenti immigrati/e, il progetto applica alcune novità tecnologiche importanti per la formazione linguistica sul lavoro in generale. Nel quadro del progetto sono stati creati percorsi formativi, unità didattiche e, in generale, sono stati elaborati modelli di *lingua per il lavoro* sia per l'insegnamento da parte di docenti specializzati, sia per l'auto-apprendimento per i seguenti domini: l'arabo dell'oreficeria (livello A1), arabo del lapideo (B2), cinese della pelletteria (A1), cinese dell'enologia (B2), giapponese dell'enologia (A1), giapponese dell'oleario (B1), italiano L2 per la sicurezza sui luoghi di lavoro (A1/A2).

Il supporto dedicato a tale scopo è stato individuato in una piattaforma *e-learning* fruibile non solo durante il momento dedicato alla formazione, ma anche attraverso dispositivi mobili, quali tablet o smartphone, incoraggiando, in questo modo, l'auto-apprendimento fuori dall'aula, oltre la lezione pianificata.

Con il proposito di costruire i materiali didattici necessari, *LSECON* ha creato una banca dati contenente testi in diversi generi e formati, in varie lingue e incentrati sui settori professionali interessati dalla ricerca. Inoltre, ha raccolto una serie di risorse ludolinguistiche utilizzabili sia per la progettazione didattica e per l'insegnamento in presenza sia per l'auto-apprendimento (Salvati & Cosenza, 2017).

Al fine di superare l'ostacolo alla formazione rappresentato dalla carenza di spazi all'interno delle aziende e per sopperire ad un'eventuale debolezza di tecnologie didattiche, *LSECON* ha tentato di superare gli spazi e i tempi della formazione tradizionale, conducendo lo studio di fattibilità di un'aula mobile attrezzata all'interno di un bus, così da rispondere ai bisogni formativi dei distretti industriali toscani secondo i loro tempi e risorse.

Un altro esempio di applicazione operativa di percorsi professionalizzanti per adulti migranti riguarda anche la regione Marche, focus principale di questo lavoro.

Il progetto *OrientaMenti* viene condotto dal Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo (CRRSeS) della rete dei CPIA della regione, con il CPIA di Ancona come ente capofila e sotto

⁴¹ Il progetto *LSECON*, dal sottotitolo *Le lingue straniere come strumento per sostenere il sistema economico e produttivo della Regione Toscana*, è progetto concluso, condotto tra il 2011 e il 2013 da otto assegnisti di ricerca ed un ingegnere informatico sotto il coordinamento di Massimo Vedovelli. *LSECON*. Cfr. Sitografia.

la guida di Lorenzo Rocca. Questo progetto si è delineato a partire da un obiettivo più ampio, promosso dalla rete nazionale dei CPIA, che aveva assegnato ad ogni regione del territorio un ambito di ricerca specifico.

Per l'area progettuale "valorizzare il CPIA come struttura di servizio" e nel quadro della misura "Accoglienza e Orientamento", con il progetto *OrientaMenti*, il CRRSeS⁴² delle Marche intendeva aprire una fase di ricerca volta all'implementazione di strategie e di materiali didattici in grado di favorire l'integrazione socio-professionale delle persone migranti adulte. A tal proposito, a partire dalla fine del 2018, quattro gruppi di docenti hanno progettato una serie di materiali, tra cui tre scenari, riguardanti la ricerca di un lavoro, la stesura di un Curriculum Vitae, la preparazione per un colloquio, nozioni di contrattualistica del lavoro, di subordinazione lavorativa e alcune basi sulla sicurezza sul posto di lavoro.

Il progetto ha ricercato espressamente l'innovazione tramite l'utilizzo della tecnologia, includendo nei materiali attività che prevedevano l'utilizzo di Internet e di video. Tali risorse, sottoposte a sperimentazione in forma di materiale di ampliamento nei corsi di livello B1 dei CPIA della Marche, sono state infine validate dopo essere state sottoposte a giudizio qualitativo da parte degli/delle insegnanti.

Il progetto *OrientaMenti* ha costituito un tentativo concreto di dare impulso ad una formazione sulla *lingua per il lavoro* nel territorio, anche attraverso le potenzialità della tecnologia. La formazione proposta risulta applicabile a diverse professioni (CPIA-CRRSeS, 2018, 37); tuttavia, questa iniziativa si è rivolta ad un pubblico che possiede il controllo degli aspetti linguistico-comunicativi di base della lingua.

Sempre la rete regionale dei CPIA delle Marche, costituita dagli allora 13 CTP della regione⁴³ ha messo a disposizione dei/delle migranti adulti uno strumento operativo informatico di valore. Nel quadro del progetto *ICAM 2* (Italiano Cantiere Aperto Marche), a cui la rete CTP regionale ha aderito, nel 2012 è partita la sperimentazione del primo corso di italiano L2 basato su una piattaforma informatica. Nel 2013 è terminato il processo tecnico di messa a punto della piattaforma e, nello stesso anno, si è tenuto il primo test ufficiale di lingua italiana interamente online.

La piattaforma, messa a punto dal CTP di Ancona, ha costituito un esempio valido nella regione di uno strumento operativo in grado di contribuire in modo concreto alla formazione linguistica di adulte e adulti immigrati nella regione. Lo strumento, in seguito all'autenticazione nell'area personale, prevede tutte le informazioni utili all'ottenimento dell'attestazione di italiano prevista per legge⁴⁴: materiali, simulazioni d'esame, una guida interna, anche in forma di video-lezioni, che è rivolta al corpo docente per la gestione delle procedure di *testing*. Infine, nella sezione dedicata è possibile sostenere il vero e proprio Test per l'ottenimento dell'attestazione nella Lingua italiana L2, previsto dalla legge per l'ottenimento del permesso di soggiorno di lunga durata.

⁴² Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo.

⁴³ La riforma ordinamentale dell'istruzione degli adulti in Italia regolamentata dal DPR n. 263/2012 nel quadro della Legge Fornero sull'apprendimento permanente segna il passaggio dai CTP (Centri Territoriali Permanenti) ai CPIA (Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti). In Italia, i CTP erano stati istituiti con l'Ordinanza Ministeriale n. 455 del 29/07/1997.

⁴⁴ Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009. Decreto 4 giugno 2010. Cfr. Sitografia.

Oltre alle risorse utili all'attestazione linguistica, il contributo della piattaforma si è delineato su altri livelli. Al suo interno sono stati raccolti i materiali didattici degli allora 13 CTP delle Marche; inoltre, l'applicazione si è proposta come piattaforma consultabile sia su sito che su dispositivi mobili, comprensiva di quiz per l'auto-apprendimento oppure per la verifica delle conoscenze personali, con correzione dei risultati. Un forum interno ha permesso a docenti, operatrici ed operatori, anche organizzati in gruppi di lavoro, di comunicare tra loro e di scambiare materiale in sezioni della piattaforma dedicata. In questo spazio è stato possibile condividere risorse di vario tipo e di costruirne *a più mani* da parte dei vari CTP.

Inoltre, la piattaforma è stata utilizzata per la gestione dei lavori della rete dei/delle 40 partecipanti tra docenti, tutor, mediatrici e mediatori che hanno realizzato il percorso di formazione *Verifica dell'Accordo di integrazione: materiali e processi*. Tale percorso era volto alla verifica delle nozioni di Conoscenza Civica previste per i/le migranti dall'*Accordo di integrazione*⁴⁵, tramite la costruzione di prove, lo studio delle modalità di somministrazione, la valutazione e, infine, la validazione all'interno del quadro delle disposizioni regionali. Lo svolgimento del percorso è stato supervisionato da Lorenzo Rocca dell'Università per Stranieri di Perugia e da Sabrina Machetti dell'Università per Stranieri di Siena.

In conclusione, in seguito ad un'analisi dei contenuti di questa piattaforma si può dedurre che, sebbene l'aspetto dell'integrazione lavorativa dei migranti non sia l'obiettivo principale perseguito, la tematica del lavoro viene affrontata in più sezioni, con più riferimenti alla ricerca del lavoro, agli annunci e alla candidatura. Infatti, con la finalità di sostenere la formazione per il conseguimento dell'attestazione di italiano A2, i sillabi e i materiali presenti nella piattaforma, a buona ragione, vertono sulla lingua generale oppure, al più, si occupano della particolarissima fascia degli apprendenti di livello pre-A1, senza occuparsi direttamente delle specifiche professioni.

Al momento attuale, la piattaforma non è più utilizzata per lo svolgimento del test ufficiale di lingua italiana online. Ad ogni modo, l'articolazione di questa iniziativa ha costituito uno spunto di grande valore per l'impostazione di questa ricerca per via della natura tecnologica e collaborativa dei suoi processi.

Più recentemente il progetto *SEAH (Sharing European Architectural Heritage: Innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction)* ha avuto l'obiettivo di sviluppare strumenti innovativi per l'analisi linguistica e la didattica. In particolare, sono stati creati dei corpora specialistici in cinque lingue, tra cui l'italiano, e successivamente sono stati creati dei materiali glottodidattici sia per studentesse e studenti stranieri in scambio universitario, sia per professionisti/e che operano nel settore dell'architettura e delle costruzioni (D'Angelo & Laezza, 2022). Questo progetto, oltre a costituire un'esperienza di ricerca di valore calata sui principi della *lingua per il lavoro*, costituisce un valido esempio di applicazione dei corpora per la creazione di materiale didattico *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3).

⁴⁵ Portale Integrazione Migranti. *Accordo di integrazione*. Cfr. Sitografia.

2.2.5 Sillabi specifici per le professioni

Una proposta di modello formativo sulla *lingua per il lavoro* dedicata alle persone immigrate e riferita a settori economici specifici viene anche da Antonella Benucci (2014) e dalle studentesse e gli studenti di un suo corso universitario dell'anno accademico 2011-12. Il gruppo raccoglie otto diversi sillabi destinati alla formazione linguistico-professionale per apprendenti immigrati/e in italiano L2.

Tale progetto prende le mosse da un'indagine già iniziata dalla docente a partire dal 2001 sul particolare tema dell'educazione linguistica in ambito carcerario, con il fine di supportare le necessità comunicative tra detenuti, tra detenuti e operatrici e operatori del carcere, anche in vista di un futuro reinserimento socio-lavorativo. Il progetto successivo del 2014 muove dalla considerazione che, esclusi certi aspetti specifici legati alla condizione di detenzione — come, ad esempio, la condizione affettiva legata alla privazione della libertà e l'occorrenza di determinate situazioni comunicative specifiche — ciò che era stato utile per la formazione sul futuro inserimento lavorativo di tali apprendenti poteva esserlo anche per tutti gli/le altri immigrati/e presenti nel "mondo libero" (Benucci, 2014, XII).

A partire da questa considerazione — in seguito a delle rilevazioni statistiche volte ad individuare i settori economici dove si riscontrava un alto tasso di forza lavoro immigrata — sono stati proposti diversi sillabi specifici incentrati sugli otto settori individuati. A questi otto sillabi specifici si aggiunge un "sillabo trasversale" (Benucci, 2014b, 73-103) contenente aspetti comuni a tali professioni, più un ultimo sillabo relativo agli aspetti normativi e burocratici del lavoro in generale (Ferrari, 2014, 301-321). I sillabi specifici per le professioni mirano alla formazione linguistica e professionale dei seguenti profili lavorativi: operatrici e operatori sanitari e addetti/e alla cura della persona, operai/e del settore agricolo, addetti/e alle pulizie e ai servizi ecologici, operai/e del settore edile, personale non qualificato nell'industria, aiuto cuoco e addetti/e ai servizi di ristorazione, operatrici e operatori dell'artigianato, collaboratrici e collaboratori domestici e assistenti.

Altri sillabi per la *lingua per il lavoro* provengono, ad esempio, dal progetto FAMI a cui questo lavoro si ispira: si tratta del sillabo *ItaLavoro* incentrato sui settori della ristorazione e della cura della persona di livello A2, che si approfondirà al § 5.3.1.

2.2.6 Il progetto *ItaLavoro*

L'idea del presente contributo nasce in seno al progetto FAMI-2514, una delle iniziative nazionali del periodo 2014-2020 attivate nella regione Marche, di cui l'Università di Macerata è stata partner e qui denominato *ItaLavoro* per riferirci alle attività svolte dall'Ateneo. Il progetto ha avuto come ente capofila la Comunità Volontari per il Mondo (CVM), con il partenariato di diverse strutture di accoglienza e dell'Università Ca' Foscari di Venezia.

Tra i vari obiettivi, il progetto si prefiggeva di formare docenti sullo sviluppo di azioni formative e di sussidi didattici orientati allo sviluppo di una lingua seconda immersa in contesto lavorativo, ispirandosi ai principi del *Language for Work (La lingua per il lavoro)* (cfr. § 1.5). In ultima battuta, si è passati alla formazione in aula, erogando tale tipo di formazione incentrata sui settori della *ristorazione* e della *cura della persona*.

In particolare, il progetto FAMI dal titolo *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche* ha inteso:

“contribuire all'acquisizione, da parte dei cittadini immigrati in condizione di vulnerabilità (richiedenti asilo e rifugiati con bassa/nulla scolarità: analfabeti, semianalfabeti e analfabeti funzionali), di competenze più alte nella padronanza dell'Italiano L2 (Livello A1) e di contribuire all'acquisizione, da parte dei cittadini immigrati in condizione di vulnerabilità, di conoscenze più precise del contesto e delle condizioni lavorative in Italia, al fine di agevolare il loro processo d'inclusione sociale e cittadinanza attiva, disseminando pratiche già sperimentate all'interno del sistema dell'insegnamento dell'Italiano L2 nei territori della regione Marche” (cfr. Allegato A).

All'interno del progetto l'Università di Macerata ha coordinato le attività dei *Work Packages (WP) 2 e 3*. Il WP2 ha concentrato le proprie attività sull'analisi dei bisogni e la creazione di una metodologia formativa per l'insegnamento della *lingua per il lavoro*; mentre il WP3 si è occupato della “formazione in aula e la certificazione delle competenze linguistiche acquisite” (Cfr. Allegato A).

Tra i vari aspetti, in quest'ultimo *work package* è stata prevista l'organizzazione di un percorso formativo per docenti per la creazione di materiali didattici dedicati alla *lingua per il lavoro* e la successiva sperimentazione degli stessi nelle classi di L2 per adulte e adulti migranti: il corso per docenti e i corsi sperimentali *ItaLavoro* che si menzionano in questa ricerca (cfr. capitolo 3).

In particolare, le scelte operate all'interno della presente proposta prendono spunto dall'attività specifica che ha previsto l'organizzazione di laboratori destinati a docenti “per l'elaborazione collaborativa di percorsi e materiali didattici in italiano L2 mirati all'inserimento dei beneficiari nel contesto professionale locale” (Cfr. Allegato A).

A tal proposito, in linea con questo obiettivo specifico del progetto FAMI, il presente lavoro tenta di fornire un contributo originale tramite la progettazione di un sistema di costruzione collaborativa di contenuti specialistici che abbia luogo all'interno di un *ecosistema di progettazione* informatico (cfr. § 4.2.3), utile allo sviluppo di una piattaforma di apprendimento che possa essere auspicabilmente utile alla formazione futura della persona adulta migrante. Rispetto agli obiettivi iniziali del progetto FAMI il livello linguistico target viene alzato a favore del livello A2 per le ragioni esposte al § 3.4.2.

CAPITOLO 3.

DATI PRELIMINARI E PROPOSTA DI PROGETTO

Nel terzo capitolo si introduce la proposta di progetto che vuole porsi in risposta alla carenza di proposte formative operative incentrate sul *Language for Work* ed orientate, in particolar modo, a migranti principianti.

A tale proposito, in primo luogo, si presentano alcuni dati preliminari, utili ad un'impostazione adeguata del progetto e dei suoi strumenti. Il contesto di raccolta dei dati è costituito dai corsi di formazione erogati nel quadro del progetto FAMI, qui denominato *ItaLavoro*, e rivolti sia a docenti⁴⁶ che, infine, ad apprendenti migranti adulti/e.

Si introdurrà il settore lavorativo in analisi, quello dei *servizi di ristorazione*, che costituisce uno dei settori più strategici per l'inclusione lavorativa degli/delle adulte migranti in Italia. Si descriveranno le caratteristiche dei/delle destinatari/e del progetto e si introdurrà il target apprendente di livello A2 oggetto di analisi e le motivazioni che conducono a tale scelta.

In seguito, si introdurranno le caratteristiche generali e le finalità del sistema informatico integrato progettato in grado di supportare il corpo docente di italiano L2 nella costruzione collaborativa di contenuti didattici specialistici e, in prospettiva, in grado di condurre allo sviluppo di una piattaforma di apprendimento utile all'insegnamento dell'*italiano L2 della ristorazione* di livello A2. Infine, si presenteranno gli obiettivi e le domande di ricerca che guidano il progetto.

Dalla panoramica mostrata nel capitolo 2 e dalla descrizione condotta nel capitolo 1 sul rapporto tra migrante adulto/a e lavoro emergono diverse caratteristiche a partire dalle quali è possibile avanzare alcune considerazioni. Al livello dell'assetto formativo, nell'offerta pubblica rivolta alle cittadine e ai cittadini migranti mancano corsi linguistici specificamente incentrati sulle professioni. Nei CPIA si impartisce perlopiù una lingua generale, utile ad un più generico inserimento civico e sociale e, allo stato attuale, uno spazio curriculare dedicato alla *lingua per il lavoro* sembra mancare, così come confermano anche i dati raccolti in questa ricerca (cfr. § 8.1).

I corsi professionalizzanti disponibili nel territorio — che sono spesso erogati da enti in parte o del tutto privati — spesso presuppongono delle conoscenze linguistiche (o anche professionali) di base e, pertanto, sono, di fatto, perlopiù inaccessibili dalla persona migrante non linguisticamente autonoma (cfr. § 3.4.2).

Al livello delle risposte operative, quanto al materiale didattico dedicato, dall'analisi condotta dei prodotti disponibili sul mercato editoriale e delle proposte provenienti dal mondo dell'istruzione e della ricerca (cfr. § 2.2), in generale sembra mancare una varietà adeguata di materiali incentrati sulla *lingua per il lavoro* che siano specificamente orientati allo sviluppo della lingua seconda di apprendenti migranti che, inoltre, si trovino ai primi stadi dell'apprendimento linguistico.

⁴⁶ Per agevolare la lettura, per convenzione, in questo lavoro ci si riferisce al gruppo di docenti in servizio e in formazione comprendendo le due categorie nel termine *docente* o *corpo docente*, se non diversamente specificato.

Inoltre, data la natura specialistica di una formazione sulla *lingua per il lavoro*, prevedere un/a esperto/a del settore in affiancamento al/la docente di lingua si configurerebbe un approccio efficace, come altre esperienze formative in Europa da tempo ci indicano (Vedovelli 2014) e come anche l'esperienza del progetto *ItaLavoro* è in grado di confermare (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 90). Sebbene tale approccio sia funzionale ad una didattica della lingua seconda incentrata sul lavoro, in Italia fatica a radicarsi e ciò che si continua a sperimentare sono iniziative formative isolate (cfr. capitolo 2), forse in virtù delle difficoltà pratiche legate ad un più importante dispiegamento di risorse finanziarie.

3.1 Dati preliminari

In questo paragrafo si presentano alcuni dati preliminari raccolti nel quadro del progetto *ItaLavoro* e funzionali all'impostazione del progetto.

Lo scopo di tali rilevazioni sono da ricondursi a due finalità principali: da un lato, l'obiettivo è stato raccogliere alcuni primi pareri rispetto a certe determinate variabili in linea con quanto progettato, provenienti da docenti in servizio e in formazione impegnati nel progetto *ItaLavoro*, in modo tale da orientare un'impostazione del progetto e dei suoi strumenti che fosse quanto più congeniale; dall'altro, si è mirato ad ottenere un primo spaccato sulle opinioni e i bisogni del corpo docente di italiano L2 rispetto alle stesse variabili in analisi e, se necessario, operare delle misure di aggiustamento, in vista della costruzione degli strumenti dell'indagine finale (cfr. § 7.4).

I campioni coinvolti sono i seguenti:

- il campione *ItaLavoro A*: 44 rispondenti tra docenti in servizio e in formazione impegnati nel corso *ItaLavoro*, orientato alla didattica dell'italiano L2 per fini professionali e incentrato sui settori della ristorazione e della cura della persona;
- il campione *ItaLavoro B*: 5 docenti⁴⁷ impegnate nei corsi sperimentali *ItaLavoro*, rivolti a migranti adulti/e ed incentrati sugli stessi domini lavorativi⁴⁸.

Per la raccolta dei dati del campione *ItaLavoro A* è stato utilizzato un questionario di ricerca somministrato attraverso un link tramite i *Moduli* di Google. Si compone di 13 domande, di cui 7 a risposta aperta e 6 a risposta multipla — a risposta singola o con più risposte possibili — a cui si aggiunge il campo "altro" per lasciare spazio ad eventuali indicazioni alternative dei/delle rispondenti. Il questionario è interamente anonimo e le risposte sono tutte obbligatorie (cfr. Allegato H).

I dati relativi al campione *ItaLavoro B* sono tratti da un focus group svolto online che è parte di una rilevazione più ampia, realizzata nel quadro dei monitoraggi del progetto *ItaLavoro* e i cui esiti in forma integrale sono consultabili in Cognigni, Michelini & Vitrone (2022, 87-90). La traccia del focus group è consultabile in appendice (cfr. Allegato J) ⁴⁹.

Trattandosi di dati preliminari, la loro analisi è puramente funzionale alla fase successiva di sviluppo del progetto e, pertanto, non viene approfondita in dettaglio.

⁴⁷ Le docenti sono tutte di sesso femminile.

⁴⁸ In questa sede ci si concentra sul solo settore della ristorazione.

⁴⁹ In questo lavoro si analizza solo una parte delle domande previste nel questionario e nel focus group, che sono in linea con le finalità della presente ricerca.

3.1.1 Il campione ItaLavoro A

La rilevazione condotta sul *campione ItaLavoro A* si è svolta a giugno 2021. Per la durata del corso *ItaLavoro* orientato alla formazione docente⁵⁰, tra le varie attività formative svolte, gli/le insegnanti sono stati impegnati nella creazione di attività didattiche in ambiente digitale per gli scopi sopracitati, curandone la co-creazione e conducendo i lavori in gruppo su Google Drive⁵¹.

Tale esperienza di creazione, per via della sua natura collaborativa in ambiente digitale, risulta in linea con gli obiettivi stabiliti per questo progetto, seppure quest'ultimo se ne discosti per la natura dei contenuti didattici ricercati, più puramente di stampo multimediale (cfr. § 3.2). Pertanto, si è optato per condurre una prima rilevazione su tale gruppo di docenti, così da ottenere una prima panoramica sulle opinioni di attuali e futuri specialisti/e ed orientare in modo ottimale lo sviluppo di questa ricerca.

La rilevazione che conduce alla raccolta dei dati che si espongono di seguito è stata realizzata al termine di un intervento formativo a cura della sottoscritta, che ha avuto l'obiettivo di introdurre un elemento aggiuntivo all'esperienza di progettazione sperimentata nel corso: l'uso dei corpora per la progettazione didattica e la presentazione del corpus *RISTO*⁵² come corpus specialistico sul dominio della ristorazione utile a tale proposito (cfr. § 3.2).

Il campione *ItaLavoro A* è composto da 44 rispondenti in totale. In riferimento ai diversi profili indicati, il gruppo è composto da 22 docenti in servizio e da 22 rispondenti provenienti da altri contesti formativi o professionali, che costituiscono il sotto-gruppo di docenti in formazione. Dei 22 membri del personale docente, 15 rispondenti sono già insegnanti di italiano L2/LS; gli altri 7 sono docenti di altre discipline.

Alla domanda n. 3 "Lo sviluppo delle attività in maniera collaborativa (co-costruzione dei contenuti in gruppo) è stato utile?" si prevede una risposta aperta ("Sì, perché..." oppure "No, perché..."). In questa domanda il focus è sulla collaborazione: ai membri del campione si chiede se hanno trovato utile lavorare in gruppo per la co-costruzione dei contenuti sperimentata. A differenza delle sperimentazioni finali, condotte in modalità presenziale, la collaborazione in questo contesto si svolge interamente online (cfr. § 7.3.1.1). Pertanto, uno degli obiettivi è anche quello di raccogliere le opinioni del gruppo di rispondenti rispetto ad una possibile modalità di collaborazione diversa, da loro considerata ideale.

In generale, su 44 rispondenti, 43 restituiscono specificazioni positive. Tra queste, due rispondenti riportano sia una motivazione positiva che una negativa nella stessa domanda. Un/a rispondente considera lo sviluppo delle attività in maniera collaborativa "poco utile"⁵³.

Dalle indicazioni di positività, che riguardano la quasi totalità del campione, emergono tutti i diversi benefici derivanti dall'impiego del metodo collaborativo che, infine, emergeranno con decisione anche in occasione della rilevazione condotta in seguito alle sperimentazioni finali (cfr. §

⁵⁰ Il corso si svolge tra maggio e giugno 2021 ed è condotto interamente online sulla piattaforma BlackBoard Collaborate.

⁵¹ Parte dei materiali didattici elaborati sono pubblicati nel volume che raccoglie gli esiti del progetto *Italavoro* (Caon & Cognigni, 2022, 115-202).

⁵² I termini *corpus* e *corpora* non saranno indicati in corsivo data l'alta frequenza d'uso nell'elaborato.

⁵³ Le risposte integrali del campione sono consultabili in appendice (cfr. Allegato I).

8.5). Rispetto all'unica argomentazione sulla poca utilità dell'approccio collaborativo, il/la rispondente riporta quanto segue: "poco perché non ho condiviso troppo il metodo con gli altri del gruppo"; tuttavia, non è possibile accedere ad ulteriori specificazioni rispetto alla natura delle criticità riscontrate.

Le rispondenti che adducono sia motivazioni positive che negative nella loro argomentazione, rispetto alle criticità riscontrate segnalano "[...] perché essendo senza esperienza nell'insegnamento tendevo a collaborare poco rispetto agli altri" e "[...] dall'altro lato sono risultate un po' confusionarie soprattutto nel gruppo da dieci perché le riflessioni si sovrappongono e a volte è stato difficile esprimere la mia opinione". Queste ultime indicazioni seppure, di fatto, rappresentino opinioni di minoranza, costituiscono uno stimolo per organizzare le sperimentazioni finali in piccoli gruppi di massimo tre membri (cfr. § 7.3.3.1), a favore di una maggiore possibilità di confronto, aiuto reciproco e negoziazione di metodi e nozioni.

Con la domanda n. 4 ("In riferimento all'aspetto della collaborazione *in ambiente digitale*, quali sono stati gli aspetti positivi e quali gli aspetti negativi?") il tentativo è avvicinarci ulteriormente a ciò che i membri del campione ritengono vantaggioso o meno rispetto alla collaborazione per la progettazione di attività didattiche, aggiungendo inoltre un focus sulla componente digitale.

Dall'analisi delle risposte, i diversi benefici derivanti dall'uso di un approccio collaborativo si rimarcano nuovamente con decisione. Grazie a tale domanda si sottolineano i benefici derivanti dall'approccio tecnologico per la qualità della collaborazione e della progettazione didattica quanto a rapidità, comodità, disponibilità di materiale e la possibilità di intervenire nella creazione *a più mani*. Tra gli aspetti negativi ritorna la difficoltà di lavorare in gruppi numerosi. Inoltre, emerge con forza e con frequenza il bisogno di collaborare in modo presenziale per non rinunciare al *contatto umano*, di cui beneficerebbe anche la qualità della collaborazione. Tali considerazioni confermano l'utilità di organizzare un progetto che possa avvalersi di dispositivi tecnologici ad uso personale, ma possibilmente in forma presenziale e in gruppi di lavoro ristretti.

Con la domanda n. 6 ("In fase di creazione dei suoi contenuti didattici, utilizzerebbe uno strumento come il *corpus manager Sketch Engine*⁵⁴ per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua?") l'obiettivo è chiedere ai/alle rispondenti — che si dichiarano perlopiù inesperti rispetto all'impiego dei corpora⁵⁵ se — dopo averne conosciuto e sperimentato le funzioni — ne ripeterebbero l'utilizzo⁵⁶. La quasi totalità del campione (41 su 44 rispondenti) risponde in maniera molto positiva all'impiego dei corpora per le due funzioni indicate. In particolare, lo ritengono utile per sopperire alla loro limitata conoscenza delle lingue speciali, citando alcuni esempi, ma anche per reperire esempi validi e autentici di lingua. In generale, ne ripeterebbero l'utilizzo per la progettazione didattica e alcuni membri ne prefigurano inoltre l'impiego in aula. Si segnala anche l'utilità di poter reperire termini generici o specialistici, analizzando il contesto in cui sono inseriti.

⁵⁴ In questo progetto viene utilizzato il *corpus manager Sketch Engine*. Cfr. Sitografia.

⁵⁵ Tale informazione viene reperita grazie ad un sondaggio previsto nella piattaforma BlackBoard Collaborate durante la formazione.

⁵⁶ Si fornisce una breve formazione teorica sui corpora e sulle caratteristiche del corpus *RISTO* che viene mostrato nella sua versione del tempo. In seguito, conducono delle esplorazioni mirate all'interno del corpus *Italian Web 2020* (itTenTen2020) disponibile su Sketch Engine per testare le capacità di un corpus.

Tali indicazioni confermano il beneficio di introdurre l'uso dei corpora nella pratica dei/docenti legata alla progettazione di materiali didattici. Infatti, tali indicazioni condurranno al perfezionamento del corpus *RISTO* in vista delle sperimentazioni finali, in occasione delle quali i/le docenti dei CPIA e i/le docenti in formazione del Master Italint⁵⁷ coinvolti testeranno l'uso di tale corpus specialistico in più fasi (cfr. § 7.3.3.1).

A conclusione dell'analisi svolta in questa sezione, al gruppo di rispondenti si chiedono alcune opinioni sulle caratteristiche prefigurate per le sperimentazioni future.

Alla domanda n. 11 ("Considererebbe nuovamente l'ipotesi di iscriversi ad un corso come quello appena svolto ma in presenza, continuando a contare sul sostegno dei supporti tecnologici già sperimentati e su nuovi strumenti informatici?") il 97,7% del campione (43 rispondenti su 44) risponde positivamente (cfr. Allegato I, Figura 105). Tale risultato ci suggerisce una reale volontà del gruppo di ripetere un'esperienza di progettazione di attività didattiche in modo collaborativo. Inoltre, emerge la propensione ad avvalersi non solo di supporti tecnologici già sperimentati, ma anche di nuovi mezzi informatici.

Anche alla domanda n. 12 ("Sarebbe interessata/o ad un corso orientato alla creazione collaborativa di materiali didattici multimediali?") la grande maggioranza del campione (43 rispondenti su 44) risponde in modo molto positivo, esprimendo un interesse deciso non solo nei confronti della creazione di materiale didattico in modo collaborativo, ma che sia anche di natura multimediale (cfr. Allegato I, Figura 106).

Le ultime indicazioni raccolte denotano un'inclinazione positiva del corpo docente nel partecipare ad una sperimentazione come quella che si propone ai/alle rispondenti di questo lavoro (cfr. capitolo 7). A tal proposito, i dati mostrano una certa propensione del corpo docente a calzare il ruolo di *docente-creatore/trice* (cfr. § 4.3.1), che rientra naturalmente nella sua vita professionale, come i dati finali raccolti dimostreranno (cfr. capitolo 8).

3.1.2 Il campione ItaLavoro B

Il focus group, condotto a febbraio 2022, ha avuto l'obiettivo di raccogliere alcune informazioni dalle cinque docenti coinvolte nei corsi sperimentali *ItaLavoro* rivolti a migranti adulti e incentrati nello sviluppo dell'italiano come lingua seconda nei contesti ristorativo e cura della persona⁵⁸.

Con particolare riferimento al settore ristorativo, tutte le insegnanti coinvolte nei corsi riportano una grande difficoltà nel reperire materiali didattici da poter impiegare durante le lezioni che siano specifici per il dominio dato e destinati specificamente a principianti. Quando si chiede "Come valutate la difficoltà di reperimento di contenuti specialistici affidabili da 1 a 10?", le docenti danno un'indicazione di 9 su 10 rispetto al grado di difficoltà riscontrata. Pertanto, alla criticità di reperire materiale didattico specializzato per principianti sul dominio, in generale, si aggiunge la

⁵⁷ Master di I livello in "Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale" (Master Italint) dell'Università degli Studi di Macerata. Al momento delle sperimentazioni condotte in questa ricerca (cfr. § 7.2), il Master si trovava alla sua XIII edizione ed ha offerto una formazione professionalizzante specifica nel settore della didattica dell'italiano come lingua seconda (L2) e straniera (LS), con particolare riferimento ai temi della mediazione e dell'educazione linguistico-culturali in contesto plurilingue.

⁵⁸ In questa sede si analizzano solo le domande di interesse per i fini di questa ricerca. La traccia completa del focus group è consultabile in appendice (Allegato J).

fatica di reperire risorse che siano anche *affidabili* dal punto di vista del contenuto, ovvero realmente rispondenti alle particolarità della realtà lavorativa.

Inoltre, la conduttrice⁵⁹ del focus group stimola la discussione sull'uso di eventuali supporti tecnologici da introdurre nell'attività didattica con il fine di sopperire alla mancanza di un/a esperto/a del settore in affiancamento alla figura del/la docente. Prefigurando l'impiego del Moodle⁶⁰ *ITAL2RISTO* ideato, si introduce alle docenti l'idea di un applicativo informatico in grado di aiutare il corpo docente a gestire in modo collaborativo contenuti specialistici affidabili di fronte alla criticità riportata di reperire i materiali necessari. Tutte le docenti si dimostrano propense al suo uso, tranne una, che dichiara di preferire di poter contare sulle proprie forze ed agire in modo autonomo.

In seguito, la conduttrice chiede al gruppo se terrebbero un corso sulla *lingua per il lavoro* come quello appena svolto, ma avvalendosi anche di materiale didattico multimediale (es. video, app didattiche, risorse multimediali ecc.) e se ritengono utile portare la formazione verso questa direzione. Tutte le intervistate concordano sull'utilità di introdurre l'elemento multimediale nella formazione. Una docente, sottolineando l'importanza di introdurlo, rimarca anche la fatica che progettare materiale didattico richiede; dunque, ritiene fondamentale che, a tal riguardo, ci sia un lavoro collaborativo tra docenti per dividersi e condividere il lavoro di progettazione degli stessi. Due docenti del medesimo ente formativo ritengono che, in una formazione incentrata sul lavoro, introdurre dei video ben selezionati, in mancanza di una figura tecnica lì presente, abbia aiutato gli allievi a percepire l'utilità professionale del corso, ovvero la spendibilità di ciò che stavano apprendendo. Inoltre, trovano molto utile l'uso di un applicativo, una piattaforma contenente materiale selezionato, anche se da riadattare, perché sarebbe comunque un aiuto di fronte alla vastità delle risorse disponibili su Internet.

In conclusione, la panoramica offerta dai dati preliminari contribuisce a specificare le ragioni per cui una formazione sulla *lingua per il lavoro* fatica ad attivarsi nel territorio: non solo mancano spazi e tempi dedicati, ma anche sussidi didattici mirati e affidabili, nonché un corpo docente che sia preparato sul tema e, soprattutto, formato al fine di condurre una progettazione ed una formazione *ad hoc*. Tali considerazioni troveranno conferma anche grazie ai/docenti coinvolti nelle sperimentazioni finali (cfr. § 9.1).

In aggiunta, i dati preliminari raccolti ci consentono di affermare che sia utile e vantaggioso prevedere una progettazione didattica mirata, in grado di rispondere alle criticità menzionate: una progettazione che, avvalendosi dei mezzi offerti dalla tecnologia e, in particolare, di strumenti "nuovi" (cfr. § 3.1.1) come i corpora, nonché di un approccio collaborativo ragionato, possa essere in grado di favorire in modo concreto la formazione sulla *lingua per il lavoro*, peraltro, con il supporto di una forte motivazione del corpo docente coinvolto.

⁵⁹ Il focus group è condotto da Claudia Santoni in collaborazione con la sottoscritta.

⁶⁰ Per questo progetto si utilizza la piattaforma di apprendimento Moodle. Cfr. Sitografia.

3.2 Il progetto di ricerca e i prodotti

Per superare queste difficoltà e dare impulso ad una formazione sulla *lingua per il lavoro* in Italia, in questo progetto si auspica di poter *spingere dal basso* e di trasporre l'iniziativa dalle Istituzioni agli attori della formazione. Dunque, si tratta di spostare l'attenzione sulle abilità del corpo docente di italiano L2 — e sulla libertà di azione dei loro enti di afferenza — così da tentare di procedere con questo tipo di formazione e non perdere ulteriore tempo prezioso.

A questo riguardo, si è pensato di progettare un ambiente informatico integrato, un *ecosistema di progettazione* (cfr. § 4.2.3) che — grazie ad alcuni strumenti tecnologici pensati nel quadro dell'approccio delle *Digital Humanities* (cfr. § 4.1) e, nella fattispecie, grazie ai mezzi della linguistica dei corpora e della linguistica computazionale — potesse costituire la base per lo sviluppo di un metodo utile alla creazione di conoscenza specialistica condivisa per mano degli/delle stessi docenti di italiano L2: una conoscenza che vuole essere il più *affidabile* possibile rispetto al dominio scelto e, in aggiunta, sia ipoteticamente replicabile per altri domini lavorativi.

In questo senso, nei limiti del possibile, una delle necessità è anche superare il bisogno di dover disporre della competenza tecnica proveniente, ad esempio, da un/a esperto/a del settore. Dunque, l'obiettivo è mettere direttamente il corpo docente di italiano L2 nella condizione di poter generare da sé la conoscenza linguistico-specialistica necessaria a tale formazione, padroneggiando appieno le funzioni di *ricercatore/trice*, *linguista* e *creatore/trice* che gli si attribuiscono in questa ricerca (cfr. § 4.3.1).

A questo scopo, si individua l'approccio collaborativo (cfr. 4.2.1.2) come modalità di lavoro idonea a sostenere tale lavoro di ampio respiro. Infatti, questo costituisce l'approccio adatto ad agevolare la messa in campo di apporti e competenze di natura diversificata, dunque, in grado di apportare benefici non solo in termini di qualità, ma anche di tempi di sviluppo.

Nella ricerca di una piattaforma adatta a sostenere tale lavoro collaborativo, si paventa subito la possibilità di ricercare, al tempo stesso, un ambiente che potesse costituirsi anche come sussidio digitale, tale da consentire il trasferimento della conoscenza lì creata anche nella pratica didattica. È con questo obiettivo che si è optato per Moodle, che adotta esplicitamente un approccio di stampo costruttivista (cfr. § 4.2.1.2) e possiede tutti i canoni per configurarsi come lo strumento formativo dedicato agli scopi ricercati. Questo, dietro congruo sviluppo, è in grado di costituire una proposta formativa sulla *lingua per il lavoro*. Inoltre, la sua natura digitale può consentirgli di inserirsi in modo flessibile e versatile nell'assetto organizzativo preesistente dei CPIA.

In sintesi, oltre ad un metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa da attuarsi per mano del corpo docente attraverso i suoi ambienti costituenti, si propone anche il prototipo di una piattaforma di apprendimento che, con il suo corso specifico incentrato sulla ristorazione, può costituirsi come un apporto utile all'interno del panorama delle proposte formative nazionali esistenti sull'*italiano per il lavoro*, così da favorire l'integrazione della persona migrante adulta nel tessuto professionale della società.

Il progetto si avvale dei seguenti strumenti e ambienti informatici:

- il sillabo *ItaLavoro* (cfr. § 5.3.1), il modello teorico di riferimento incentrato sulla professione in analisi: i *servizi di ristorazione* (cfr. § 3.3);

- il Moodle *ITAL2RISTO* (cfr. capitolo 5), una piattaforma informatica per l'apprendimento che, attraverso gli obiettivi formativi inseriti nella sua interfaccia, guida i/le docenti alla creazione delle risorse didattiche (cfr. § 5.4); tali obiettivi strategici vengono selezionati a partire dal syllabo di riferimento *ItaLavoro* grazie ad alcune interviste svolte nel mondo della ristorazione (cfr. § 5.3);
- una Raccolta elettronica di materiale multimediale, organizzata su Google Drive, replicando la logica *per obiettivi formativi* del Moodle (cfr. § 5.2); funge da deposito per le risorse multimediali *grezze* di vario genere e formato selezionate dall'esterno del sistema, nonché da spazio virtuale per il lavoro condiviso (cfr. § 5.5);
- il corpus monolingue specialistico creato per lo scopo, denominato *RISTO*, che sostiene il corpo docente nella ricerca oppure nella verifica dei modelli linguistici e degli aspetti contenutistici tipici del dominio, nella logica del reperimento e del perfezionamento delle informazioni specialistiche e dell'affidabilità delle stesse (cfr. § 4.3; capitolo 7).

Il lavoro di gruppo, da svolgersi in chiave collaborativa, è utile a condurre la progettazione in un ambiente di confronto continuo, grazie alla messa in campo di apporti dalla natura differenziata da parte dei/delle docenti.

La selezione metodica dei materiali e delle fonti da inserire nel sistema integrato è ugualmente posta come approccio alla base del processo creativo, quasi a voler apporre un *filtro* per separare cautamente il sistema di progettazione dal disordine informativo rappresentato dalla vastità delle risorse del web e, in questo modo, da difendere i confini di uno spazio virtuale che vuole rimanere delimitato e controllato, a beneficio della sua consistenza e del suo valore.

Per concludere, considerato il panorama delle disposizioni ministeriali, della ricerca, dei percorsi formativi (cfr. capitolo 2) e tenuto conto delle opinioni dei/delle docenti dei campioni *ItaLavoro* A e B (cfr. § 3.1), è possibile considerare come, al momento della stesura di questo lavoro, non sia rintracciabile uno strumento che presenti tutti i vantaggi di un ambiente informatico integrato in grado di consentire la progettazione di contenuti didattici specialistici e multimediali da parte del corpo docente di italiano L2 ed incentrati sulla *lingua per il lavoro*.

Allo stesso modo, non si è rintracciato un corpus pubblico specialistico dedicato al dominio della *ristorazione*, né una piattaforma di apprendimento che permetta di soddisfare un fabbisogno formativo incentrato sull'*italiano della ristorazione* di livello A2.

3.2.1 Il metodo di creazione

Quanto al metodo di creazione ideato e testato in occasione delle sperimentazioni (cfr. capitolo 7), come anticipato, questo ha presupposto l'impostazione del prototipo di un particolare tipo di piattaforma di apprendimento, il Moodle *ITAL2RISTO*, in grado di sostenere lo sviluppo collaborativo di contenuti didattici da parte di più utenti al suo interno. L'interfaccia del Moodle presenta una versione ridotta della struttura del syllabo *ItaLavoro* di livello A2 sul settore ristorativo (cfr. § 5.3); pertanto, questa esplicita in modo diretto gli obiettivi glottodidattici del syllabo che, per il/la docente corrispondono agli obiettivi formativi, le cui peculiarità orientano la creazione dei contenuti (cfr. § 5.4).

A partire dalla scelta dell'obiettivo da implementare nella piattaforma, un piccolo gruppo di docenti, costituito da massimo tre componenti, implementa le risorse⁶¹ didattiche desiderate, attingendo elementi multimediali dalla Raccolta di materiale multimediale organizzata per lo scopo e che contiene risorse *grezze* già selezionate tra le tante disponibili nel web o all'esterno di esso (cfr. § 5.5).

Grazie al corpus specialistico *RISTO* (cfr. capitolo 6) il gruppo di docenti può ricercare o perfezionare i contenuti didattici, sia apportando informazioni peculiari sul settore sia curando la veste terminologica e morfo-sintattica della lingua speciale in analisi. In questo modo, il corpus sopperisce alla limitata conoscenza del/la docente di tale linguaggio specialistico, sostenendo la creazione di contenuti didattici specializzati.

Durante il procedimento di creazione — e il successivo adattamento delle informazioni linguistiche al livello desiderato (A2) — le risorse didattiche specialistiche e multimediali ottenute vengono collocate direttamente all'interno della voce pertinente del Moodle, così come testato durante le sperimentazioni finali (cfr. capitolo 7). In questo modo, tali risorse risultano dedicate esattamente all'obiettivo formativo indicato dalla voce specifica del *sillabo virtuale* in cui sono posizionate (cfr. § 5.3; Allegato D). Queste sono pronte per l'utilizzo durante la formazione, che può essere condotta a partire stessa applicazione: uno strumento che, nella sua massima implementazione, potrebbe configurarsi come un percorso formativo digitale autonomo.

Un *sistema di nomenclatura ricorrente* agevola il recupero degli elementi interessanti all'interno del sistema integrato, sia nel momento della progettazione sia in quello della valutazione circa la necessità di ampliamento della Raccolta o del corpus (cfr. § 6.6). In questo modo, si prevede una crescita in parallelo del sistema, che appare destinato ad arricchirsi e perfezionarsi attraverso la ricerca applicata a cura del corpo docente.

3.2.2 La componente tecnologica

In questo quadro, la componente tecnologica è adottata per sfruttare il suo impatto positivo sul lavoro e sulla progettazione di percorsi formativi da parte del corpo docente, nonché sui futuri processi di insegnamento/apprendimento, sia in senso globale che, in particolare, per la formazione di stampo professionale (cfr. § 4.2)⁶². In particolar modo, si segnala la versatilità di utilizzo di risorse di questo tipo, nonché la potenzialità di poter consentire la personalizzazione dei percorsi formativi, individuali o di gruppo, come si discute nel capitolo 8. Rispetto alla modalità di impiego di tali risorse, in seguito allo sviluppo completo della piattaforma, come anticipato, sarebbe idealmente possibile avvalersene come strumento formativo digitale autonomo; tuttavia è possibile prefigurare anche l'uso delle risorse *al bisogno*, anche al di fuori di una formazione preordinata o lineare.

⁶¹ Il termine *risorsa*, largamente utilizzato nel capitolo 5, può indicare sia una risorsa in senso generico che un componente di Moodle, che contempla i suoi elementi costituenti come *attività* o *risorse*. In quest'ultima accezione il termine si indica in corsivo.

⁶² Nell'elaborato non si indicano in corsivo software o browser come Moodle, Sketch Engine, Bootcat, Google e altri, largamente utilizzati, né termini divenuti d'uso comune nella lingua italiana come, ad esempio, software, hardware, browser, web, database, smartphone, tablet, feedback, block notes e altri.

Inoltre, la componente tecnologica permette di avvalersi di un ambiente integrato che, in fase di progettazione, ha la potenzialità di essere gestito da utenti che si trovano in tempi e spazi differenti.

Una volta sviluppata, la piattaforma Moodle *ITAL2RISTO* è pensata per essere portata nelle classi di italiano L2 in modalità *blended learning (b-learning)*, ovvero in una modalità che prevede in parte presenza fisica e in parte a distanza, dove quest'ultima è configurabile in vari modi, in sincronia oppure in asincronia (Ruggiano, 2021, 130) (cfr. § 4.2.3). Nel presente progetto, la modalità *b-learning* è pensata per essere condotta in forma sincrona e in presenza, con l'ausilio di dispositivi in aula. L'obiettivo è quello di poterci avvalere di una proposta didattica in grado di integrare, diversificare e potenziare elementi didattici provenienti da vari canali, anche più tradizionali, oppure, nell'ipotesi del suo massimo sviluppo, di permettere una formazione interamente condotta a partire dallo strumento, in presenza o a distanza.

In aggiunta ai già menzionati benefici delle risorse tecnologiche per l'apprendimento professionale (cfr. § 4.2; § 3.1.2), si opta per la modalità *b-learning* poiché, come segnala Fratter (2018, 26-27, cit. in Ruggiano 2021, 35), "indipendentemente dall'età, la maggior parte degli informanti preferisce studiare le lingue F2F [faccia a faccia]". Pertanto, si è optato per non sacrificare il *faccia a faccia*, ma neanche di rinunciare alle potenzialità di un ausilio informatico versatile che, come nel caso di percorsi formativi esistenti per il settore⁶³, possa essere in grado di costituirsi, non come un sostituto, ma come un valido strumento tecnologico integrativo.

In particolare, si mira alla creazione e all'utilizzo in classe di *Learning Objects (LO)*, ovvero di "oggetti riutilizzabili per l'apprendimento" che si configurano come risorse on-line autonome, riutilizzabili e che prevedono al loro interno più di un tipo di elemento multimediale (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 215)⁶⁴. Al tempo stesso, non si vuole escludere la possibilità di creare materiali didattici che siano specialistici, ma anche in formati più tradizionali, dato che gli strumenti progettati sembrerebbero permettere la progettazione specialistica anche in altri formati. A questo riguardo, in questo lavoro si è optato per un uso consapevole della tecnologia, così da poterci spingere *oltre* i supporti tradizionali e sfruttare tutti i vantaggi dell'insegnamento/apprendimento in chiave digitale, nella fattispecie di stampo professionale (cfr. § 4.2).

3.2.3 Applicabilità

In riferimento agli ambiti di applicabilità futura del Moodle *ITAL2RISTO* per una formazione sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2 nelle classi di L2 di adulti/e migranti, il canale formativo preferenziale viene individuato nei CPIA (cfr. § 2.1). L'intento è inserire la proposta formativa qui descritta in un contesto che è già naturalmente in grado di intercettare un'ampia fetta del pubblico apprendente in analisi. Inoltre, si tratta di un ente ad accesso gratuito per la persona migrante e che gode di una presenza capillare sull'intero territorio nazionale, spesso a livello comunale.

⁶³ Ad esempio, si vedano i manuali di Diadori e Semplici (2015) o di Radicchi e Filippone (2014) (cfr. § 2.2.1).

⁶⁴ Il concetto di *Reusable Learning Objects (LO)* di fatto unisce i principi del costruttivismo a cui, tra gli altri principi teorici, questo lavoro si ispira (cfr. § 4.2.1) alle possibilità della tecnologia informatica (Wiley 2000; Fratter 2004, cit. in Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 215).

Tali peculiarità lo hanno reso il luogo formativo ideale per poter prefigurare una formazione potenzialmente sistematica nel territorio, ovvero in linea con la natura del fenomeno migratorio in Italia (cfr. § 1.1). A tal proposito, in questa ricerca, si è rivelato di importanza cruciale far emergere come i/le docenti in servizio presso questo specifico ente prefigurassero una possibile introduzione di corsi sulla *lingua per il lavoro* e della piattaforma *ITAL2RISTO* nelle loro classi L2 (cfr. § 8.2).

Occorre specificare che, al tempo stesso, non si escludono ulteriori ambiti di applicazione. Anzi, in riferimento agli sviluppi futuri di questo progetto, altri enti formativi ed utenti potrebbero rivelarsi idonei a beneficiare di questo tipo di formazione (cfr. Conclusioni).

3.2.4 Le competenze del corpo docente

Per l'applicabilità del metodo di creazione e degli strumenti previsti è necessario che il corpo docente espanda le sue competenze legate alla progettazione didattica, con riferimento particolare alle sue competenze digitali e linguistiche, relative alla gestione delle peculiarità di una lingua speciale (cfr. § 4.3.2.1). Il tentativo è quello di sollecitarlo affinché accolga la sfida di creare materiali digitali di qualità, incentrati sulle professioni, anche nel caso di esperienza pregressa molto contenuta o nulla al riguardo (cfr. § 8.5; § 7.2).

Nel quadro degli obiettivi già esposti, lo scopo è anche osservare l'impatto che questo metodo di creazione ha nella gestione di tali linguaggi specialistici in ambiente digitale, così da far emergere le competenze indispensabili per rispondere in futuro a necessità educative di questo tipo e dall'ampio respiro.

Da qui l'idea di potenziare le funzioni creative del/la docente, fino a spingerlo ad indossare le vesti di *ricercatore/trice* e *linguista* (cfr. § 4.3.1) ed osservarne i bisogni, le aspirazioni e le competenze, così da poter immaginare lavori di progettazione didattica che possano realmente tenere conto delle informazioni emerse.

Nel quadro di una progettazione didattica incentrata su una *lingua per il lavoro* è indispensabile che i/le docenti siano in grado di gestire la conoscenza specifica del dominio in analisi, a meno che questa non appartenga incidentalmente al suo percorso professionale pregresso. È per incontrare questa necessità imprescindibile che quanto proposto vuole configurarsi come un metodo di creazione, per così dire, *obliquo*, che vuole cioè prescindere da un dominio professionale specifico.

Al termine di questo lavoro si mostrerà come, in occasione delle sperimentazioni condotte con docenti di italiano L2 (cfr. capitolo 7), sia stato possibile realizzare il processo di creazione progettato, avvalendoci di un sistema integrato dalla gestione informatica complessivamente semplice (cfr. § 8.8).

3.3 Il settore lavorativo in analisi: i servizi di ristorazione

Come anticipato, la ristorazione costituisce uno dei settori economici in cui maggiormente vengono impiegati gli immigrati nel territorio italiano. Nel 2017 l'EBNT (Ente Bilaterale Nazionale Turismo) segnalava come in tutta Europa la ristorazione italiana contasse numerosissime imprese e pubblici esercizi, e che tale settore impegnava annualmente circa il 71% del totale del comparto del turismo italiano. In aggiunta, specificava come questa rete di esercizi fosse ampia e articolata sull'intero

territorio, tanto nei piccoli quanto nei grandi centri urbani. Infine, concludeva: “essa non ha eguali nel sistema economico-produttivo del nostro Paese” (EBNT, 2017, 9).

Per gli obiettivi di questo progetto, in sostanza si è trattato di individuare quale fosse il settore più utile su cui orientare una formazione linguistica dalle finalità professionalizzanti, con l’obiettivo ultimo di lavorare allo sviluppo di una piattaforma per l’apprendimento utile ad un pubblico apprendente più vasto possibile. Pertanto, in linea con gli obiettivi del progetto *ItaLavoro*, da cui questa ricerca prende le mosse, si identifica nel dominio professionale dei cosiddetti *servizi di ristorazione/alberghi*⁶⁵ il settore economico di interesse.

Tra i due domini sopracitati su cui si concentra tale progetto, la scelta viene operata anche in virtù della vocazione fortemente turistica dell’economia del litorale della regione Marche, il cui capoluogo, Ancona, rappresenta la provincia più numerosa per presenza di migranti (Lannutti, 2023, 426): dunque, un contesto fertile su cui lavorare, in vista di un’auspicata sperimentazione della piattaforma nelle classi di L2.

Per tale dominio, a differenza del settore della cura della persona, non c’è un marcato sbilanciamento rispetto alla nazionalità: in altre parole, tutte le nazionalità riescono a fare ingresso nel settore, seppure con lievi oscillazioni (Pintaldi, Sabbatini & Tibaldi, 2019, 267). Rispetto alle sue caratteristiche intrinseche, si è scelto di procedere con un’ulteriore selezione della categoria dei *servizi di ristorazione/alberghi* e di identificare il dominio economico definitivo nei soli *servizi di ristorazione*, con il fine di circoscrivere il più possibile il dominio e contenere la ricerca ad un ambiente linguistico ben delimitato. Infatti, l’inclusione dell’ambito alberghiero⁶⁶ — che, allo stesso modo, costituisce un settore strategico per l’occupazione straniera — avrebbe rischiato di allargare oltremodo i confini della ricerca. Pertanto, si opta per restringere il campo ai *servizi di ristorazione* inerenti all’ambito della cucina, rimandando la trattazione di altre variabili agli sviluppi futuri di questo progetto.

In ultima istanza, è bene specificare che, sebbene sia evidente che il settore dei servizi di ristorazione costituisca uno dei più strategici su cui orientare gli sforzi formativi incentrati sulla *lingua per il lavoro*, al tempo stesso la scelta di tale dominio vuole costituirsi come una sorta di valido pretesto: una prova funzionale della realizzazione di un metodo e di un *ecosistema di progettazione* (cfr. § 4.2.3) che in futuro ambiscono ad accogliere la sfida di misurarsi con altri domini, nel quadro di un sistema che sembra prestarsi ad una certa *replicabilità* (cfr. Conclusioni).

⁶⁵ Così come denominato nelle categorizzazioni di fonti pubbliche come Inps, Banca d’Italia, Istat e altri enti consultati.

⁶⁶ Questo tra gli altri ambiti, considera la fornitura di alloggi a visitatori in vari ambiti ricettivi, i servizi di pulizia e altri servizi aggiuntivi quali la ristorazione, il parcheggio, la lavanderia, le piscine e le palestre ed altri servizi. Cfr. Codici Ateco. *Alberghi e strutture simili*. Cfr. Sitografia.

3.4 Utenti del progetto

Per la descrizione degli utenti di questo progetto è necessario distinguere tra un/a *utente principale* (cfr. § 3.4.1) ed un/a *utente obiettivo* (cfr. § 3.4.2).

L'*utente principale* del sistema integrato e dei suoi strumenti è rappresentato dal/la docente di italiano L2 che, in chiave digitale e collaborativa, può:

- arricchire la Raccolta di materiale con nuovi contenuti provenienti dall'esterno, digitali o digitalizzate, derivanti da più fonti e disponibili in più generi e formati;
- costruire o perfezionare contenuti didattici nella piattaforma di apprendimento, attingendo dalla Raccolta di materiale oppure dall'esterno di essa;
- creare o perfezionare informazioni specialistiche grazie al corpus *RISTO*;
- adattare i contenuti agli obiettivi formativi e al livello linguistico in analisi;
- immagazzinare contenuti didattici nella piattaforma oppure estrapolarne;
- utilizzare i contenuti didattici disponibili nella piattaforma nel quadro della formazione proposta, oppure utilizzare i suoi contenuti *al bisogno*, per soddisfare una necessità formativa inattesa ed emersa in aula.

Al di là di un'ipotetica figura competente incaricata dell'implementazione e del mantenimento informatico del sistema integrato, è il/la singolo docente che nutre la costruzione della conoscenza al suo interno con finalità formative, facendolo in maniera collaborativa, insieme ad altri/e docenti.

L'*utente obiettivo* si configura necessariamente nell'apprendente, che è la persona adulta migrante in condizioni di vulnerabilità. Infatti, è alla sua formazione linguistica e professionalizzante che sono destinati i contenuti didattici specialistici e multimediali a cui è orientata la progettazione collaborativa.

3.4.1 Docenti

Adottando un approccio collaborativo ogni docente ha la possibilità di contribuire allo sviluppo del medesimo progetto, intervenendo in una o più fasi della creazione, anche in modo asincrono, in spazi e tempi diversi, contando sulle competenze degli altri membri del gruppo di lavoro e realizzando una sorta di grande *brainstorming* virtuale (Sharp & Whaley, 2018).

La possibile ripartizione dei ruoli per la redazione riguarda compiti che possono andare dalla compilazione alla supervisione e questo è in grado di agevolare sia i tempi di implementazione che la qualità del prodotto finale. Tale lavoro comune avviene mettendo in campo le conoscenze, le competenze, gli stili cognitivi, le strategie, i modi e i tempi dei singoli docenti che, con le loro specificità, concorrono, in questo modo, alla soluzione del medesimo "problema linguistico" (cfr. Balboni in § 4.2.1.2); al tempo stesso, si favorisce il mutuo arricchimento dei saperi tramite il confronto tra strategie reciproche. La condivisione della conoscenza, questa "dimensione sociale" di gestione dei contenuti, è esattamente la caratteristica principale del cosiddetto *web 2.0* (cfr. § 4.2.1.2).

In particolare, i/le docenti di questo progetto vengono sollecitati affinché possano espandere le funzioni del proprio ruolo ed abbracciare funzioni di progettazione generalmente considerate atipiche (Michellini, 2022). In questo senso, uno degli obiettivi principali è conferire piena fiducia alle

abilità di progettazione del corpo docente per ciò che concerne la creazione di materiale didattico: occorre considerarlo pienamente *un/a artigiano/a di materiale didattico*, un/a professionista in grado di creare e perfezionare ausili didattici utili all'apprendimento di una lingua.

Nella visione di tale insegnante-progettista, questo/a si trova a ricoprire diverse funzioni: quella di *docente-creatore/trice*, per la sua capacità di generare contenuti secondo determinati obiettivi didattici; di *docente-ricercatore/trice e linguista* per la sua capacità di esplorare e manipolare il linguaggio, anche specialistico, grazie ai metodi e ai mezzi della linguistica dei corpora e della linguistica computazionale (cfr. § 4.3.1).

Nelle classi di L2 per adulti/e il corpo docente, per via della natura di tale pubblico apprendente, spesso si trova a costituire un *ponte* linguistico e culturale con il mondo esterno alla classe. Tuttavia, tale mondo non può essere circoscritto alle sole conoscenze di natura civica o culturale, come spesso accade nei luoghi della formazione dedicata. In altre parole, si dà qui per possibile che la dimensione del lavoro possa entrare a far parte del mondo da esperire nelle classi di L2. In questo quadro, il/la docente di L2, senza la pretesa di sostituirsi ad un esperto/a del settore — così come impartendo nozioni-base di *vita pubblica* non può avere la pretesa di sostituirsi agli esperti funzionari dello Stato — può e deve costituirsi come un/a facilitatore/trice di nozioni di natura tecnico-professionale. È in questo approccio che risiede la sfida di questo lavoro: il corpo docente di italiano L2 è in grado di costituirsi anche come un *ponte* con il mondo professionale.

Per raggiungere questo scopo, è necessario che questo venga dotato di strumenti idonei. In aggiunta, in questa cornice, i/le docenti possono riunirsi e partecipare ad un progetto di sviluppo comune che prende vita nella partecipazione ai lavori di una stessa *comunità di pratica*. Tale comunità mette in campo pratiche sociali condivise, che si identificano in una determinata identità globale di gruppo, così da partecipare attivamente alla creazione di conoscenza specialistica, nel pieno compimento identitario di un nuovo ruolo (cfr. § 4.2.1.2).

3.4.2 Apprendenti

L'utente obiettivo di questo progetto è l'adulto/a migrante in condizioni di vulnerabilità. Sebbene *l'utente principale* sia il docente, che è responsabile della creazione dei contenuti didattici, è l'adulto/a migrante "il destinatario" finale che, con il suo profilo linguistico, orienta la scelta del materiale idoneo ad entrare nel sistema di progettazione.

L'utente obiettivo di questo lavoro si trova in età lavorativa, pertanto tra i 15 e i 64 anni⁶⁷, e in condizione di vulnerabilità, ovvero in condizioni sfavorevoli, identificabili nello status della persona richiedente asilo e rifugiata con bassa o nulla scolarità (cfr. § 1.1.1). Un'altra caratteristica del profilo in analisi è l'eterogeneità dell'origine. Questa non viene differenziata per provenienza, poiché la

⁶⁷ Nell'art. 1 co. 622 legge 296/2006 si trova la norma che, elevando a 10 anni l'obbligo scolastico, di fatto porta a 16 anni l'età di accesso al lavoro pur prevedendo l'eccezione a 15 se l'occupazione prevede un apprendistato scolastico professionalizzante. L'età pensionabile è invece regolata dall'art. 24 del D.L. 201/2011 e successive deroghe. È la cosiddetta riforma Fornero, che ha attuato una revisione complessiva del sistema pensionistico.

volontà è quella di garantire una formazione per il lavoro ad ampio spettro, che può essere definita “pluriversale”⁶⁸: che sia in grado cioè di intercettare un pubblico che sia il più vasto possibile.

Per questa tipologia di destinatario, nel progetto FAMI-2515 ci si prefigge l’acquisizione “di competenze più alte nella padronanza dell’Italiano L2 (Livello A1) e (...) di conoscenze più precise del contesto e delle condizioni lavorative in Italia” (Cfr. Allegato A). Tuttavia, rispetto a quanto indicato tra gli obiettivi del progetto FAMI, il livello linguistico di arrivo viene leggermente alzato e identificato nel livello A2.

Questa scelta viene operata per diverse ragioni. La prima ragione risiede nelle possibilità che il livello A2 presenta. Infatti, questo consente di intercettare un pubblico linguisticamente svantaggiato e, allo stesso tempo, di approfondire gli aspetti legati all’*italiano per il lavoro* in maniera soddisfacente, ovvero senza dover rinunciare a determinati contenuti a causa delle difficoltà che naturalmente si presenterebbero per un/a apprendente di livello più basso. Rimanendo pur sempre tra i primi livelli di competenza “di base”, contrariamente al precedente livello A1, decidere di concentrarsi sul livello A2, significa poter contare sulla presentazione di un più ampia gamma di contenuti, nonché sulla cruciale introduzione nel livello delle *funzioni sociali* che l’individuo si trova a compiere nel corso della vita quotidiana. Tale livello, seppure elementare, è un livello “di sopravvivenza” (*Waystage*), che è seguito dal livello “soglia” B1 (*Threshold*) e che determina l’entrata nell’area dell’autonomia linguistica (Council of Europe 2020, 184-187).

È in virtù di tale autonomia che gran parte dei materiali didattici sulla *lingua per il lavoro* si focalizzano sul livello B1 (cfr. § 1.5); pertanto, è in quest’ultima informazione che risiede l’importanza di concentrarci anche sul livello che lo precede, il livello A2, così da accogliere le esigenze professionali di un pubblico adulto che ha maggiori difficoltà linguistiche.

La seconda ragione risiede nel fatto che presentare contenuti in linea con il livello A2 non implica necessariamente dover rinunciare a ciò che riguarda i livelli immediatamente precedenti. Al contrario, significa presentare possibilità che arrivino *fino* al livello A2, includendo elementi che sono in linea con una formazione linguistica e professionale “di sopravvivenza”, ma disponendo, allo stesso tempo, di uno strumento *riadattabile verso il basso* anche per i livelli precedenti. Infatti, oltre ai dati esposti nel § 3.1, i monitoraggi sui corsi sperimentali *ItaLavoro* rivolti a migranti ci hanno dimostrato come sia effettivamente possibile lavorare su una *lingua per il lavoro* sin dai livelli di competenza linguistica più bassi, in particolare, in classi linguisticamente disomogenee e tendenti verso l’A1, o anche il pre-A1. In questi casi, le strutture della lingua e del lessico previste dal modello formativo teorico di riferimento, il syllabo *ItaLavoro*, sono state adattate a tali livelli, focalizzando l’insegnamento sul lessico, se necessario, ma mantenendo comunque validi gli obiettivi glottodidattici da raggiungere (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 89).

Alla luce dell’urgenza dell’adulto/a migrante di ricercare una sicurezza economica (cfr. capitolo 1), il panorama degli studi e dei percorsi didattici disponibili per la *lingua per il lavoro* molto spesso

⁶⁸ Con il termine “pluriversale” si intende caratterizzare la natura di un tipo di formazione che non consideri il tutto come una sola unità, ma come l’insieme di tutte le sue parzialità. Nella ricerca del medesimo obiettivo, tenta di preservare ogni lingua e ogni cultura d’origine nella reciproca convivenza. Si tratta, quindi, di considerare la realtà formativa non tanto come un’unica entità uniforme e, quindi, ‘universale’, ma come un unico “plurale mutante”, un unico incontro di diversità, a sostegno del multiculturalismo (Pongetti 2018, 13-20).

si è rivolto ad un pubblico con una competenza linguistica già autonoma (cfr. § 2.2): un pubblico che, peraltro, potrebbe anche segnalare la non utilità di una formazione linguistica sulle professioni se il suo grado di autonomia sociale fosse da questi ritenuto soddisfacente (Zanasi & Rampino, 2010, 38).

Con la scelta del livello A2 si intende fornire i mezzi per una formazione linguistica sul lavoro che sia esaustiva, seppure di base, intercettando un tipo di utente che si colloca all'interno di una fascia socialmente vulnerabile e linguisticamente svantaggiata, ovvero esattamente laddove questo tipo di formazione è probabilmente più necessaria.

Una terza ragione risiede nella presa di coscienza che nella realtà lavorativa qualsiasi tipo di interazione ha la possibilità di presentarsi, sia per ciò che concerne il contenuto, sia rispetto al grado di difficoltà dell'occorrenza comunicativa. Gli scenari comunicativi reali, tanto in ambito lavorativo quanto in un più generico contesto di vita quotidiana, sono di rado realmente adeguati al livello linguistico dell'apprendente. A tal proposito, è possibile affermare che nella vita quotidiana il livello linguistico A2 in analisi, ad esempio, non esiste realmente: ciò che esiste è soltanto un'infinita varietà di repertori comunicativi che corrispondono, più o meno, ad alcuni oppure a tutti gli elementi di quel determinato livello (Beacco, Little & Hedges, 2014, 19). Ciò premesso, una formazione linguistico-professionalizzante "di sopravvivenza" (A2) non può pretendere di soddisfare tutte le esigenze comunicative di un certo ambito lavorativo ma, per le caratteristiche intrinseche del livello esposte, certamente può ambire a garantirne la gestione di un'ampissima fetta.

Una quarta ed ultima ragione considera che il livello A2 sia esattamente il livello linguistico-comunicativo per il quale viene richiesta l'attestazione delle competenze a livello governativo (cfr. § 1.2). Pertanto, in un continuum formativo ipotetico e ideale, nel quadro di un piano ragionato sui bisogni formativi dell'individuo, una volta ottenuta tale attestazione — ma anche contestualmente al lavoro per l'ottenimento della stessa — sarebbe auspicabile orientare l'adulto/a migrante verso un percorso formativo mirato al consolidamento della lingua in contesto professionale. Ad esempio, potrebbe essere utile prevedere i due approcci in forma modulare, possibilmente in alternanza, come diversi membri dei campioni coinvolti effettivamente prefigurano (cfr. § 8.2).

Per le ragioni esposte ci si attiene ad un livello target A2, sottintendendo che qualsiasi elemento, consapevolmente ragionato e semplificato dai/dalle docenti competenti, potrà essere utile anche per alcuni livelli di competenza inferiore.

3.5 Obiettivi e domande di ricerca

Alla luce di queste premesse, gli obiettivi generali della presente ricerca sono i seguenti.

Da un lato, l'obiettivo è testare la capacità del corpo docente di italiano L2 di condurre il metodo di creazione di contenuti didattici mirati per il lavoro, a partire dagli strumenti progettati. Lo scopo è comprovare l'efficacia del metodo da effettuarsi per mano dei/delle docenti per due ragioni principali: la prima, poter prefigurare lo sviluppo concreto della piattaforma di apprendimento impostata come prototipo — ed incentrata sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2 — così da poter procedere in futuro col testarne la valenza formativa nelle classi di L2 per migranti adulti; la seconda, poter dedurre la replicabilità del metodo per altri domini lavorativi, aprendo sensibilmente i confini dei possibili ulteriori settori economici su cui poter lavorare, a beneficio di un ipotetico ampliamento dell'offerta formativa sulla *lingua per il lavoro*.

Dall'altro lato, si intende validare l'efficacia degli strumenti utilizzati per lo scopo preposto e che risiede nella creazione di conoscenza specialistica condivisa da parte dei/delle docenti di italiano L2. L'obiettivo è che tali prototipi, dunque, la Raccolta di materiale e, in particolar modo, il Moodle *ITAL2RISTO* ed il corpus *RISTO*, — vengano considerati efficaci dall'*utente principale* del progetto per via della natura stabilita e per le funzioni per le quali sono stati progettati.

Quanto agli strumenti, si pone un'attenzione centrale sul ruolo del corpus *RISTO* e sulla sua grande capacità di compensare la naturale mancanza di conoscenza specialistica del/la docente di lingua nella fase di creazione di materiale didattico specializzato.

Rispetto al Moodle *ITAL2RISTO*, alla luce della sua duplice veste, che lo vuole sia sostegno per la creazione che ausilio didattico effettivo, si intendono intercettare le inclinazioni delle future utilizzatrici e utilizzatori circa un suo possibile impiego nelle classi di L2 per la formazione. In questo senso, il corso progettato può essere considerato un primo prodotto per una formazione incentrata sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2.

Pertanto, nella volontà di rispondere alla problematica dell'assenza strutturale di corsi sulla *lingua per il lavoro* in Italia e nel tentativo di prefigurare una possibile soluzione a partire dalla proposta avanzata in questo lavoro (cfr. § 3.2), ci si pongono le seguenti domande di ricerca, che infine troveranno risposta nel capitolo 9:

1. (DR1) Qual è il panorama della formazione sul *Language for Work* (*la lingua per il lavoro*) nei CPIA coinvolti e come i/le docenti prefigurano l'inserimento di tali corsi in questo contesto? A tale riguardo, utilizzerebbero la piattaforma *ITAL2RISTO* nelle proprie classi di L2 dei CPIA dietro opportuno sviluppo?
2. (DR2) Può un metodo di creazione di conoscenza condivisa, che poggia su un ambiente informatico integrato, permettere ad un gruppo di docenti di L2 di costruire contenuti didattici specialistici in assenza di conoscenza specialistica sul settore, così da contribuire autonomamente allo sviluppo di una piattaforma di apprendimento per la *lingua per il lavoro*? A questo riguardo, quali sono i suoi bisogni in fase di progettazione di materiale didattico?
3. (DR3) Può un corpus specialistico come *RISTO* sopperire alla conoscenza limitata del/la docente di italiano L2 nel settore della ristorazione, sostenendolo nella costruzione di contenuti didattici affidabili? Se sì, quale impatto ha l'uso del corpus sull'esito del processo di creazione condivisa e quale percezione ne ha il corpo docente?
4. (DR4) Quale impatto ha sul/la docente di italiano L2 l'approccio collaborativo adottato nel metodo di creazione ideato, anche rispetto al carattere tecnologico dei processi e alla gestione di un linguaggio speciale come quello della *ristorazione*?
5. (DR5) Quale formazione futura, basata sul metodo di creazione condotto in ambiente informatico, è possibile immaginare per i/le docenti di italiano L2 alla luce delle loro competenze e bisogni in ambito digitale?

PARTE SECONDA. Teorie e strumenti

CAPITOLO 4.

L'IMPIANTO TEORICO DI RIFERIMENTO

In questo capitolo si presenteranno le linee portanti dell'ossatura teorica sulla quale il progetto di ricerca illustrato (cfr. § 3.2) ha potuto trovare una concretizzazione, traendone i principi e gli strumenti necessari.

La cornice teorica che funge da prospettiva principale da cui osservare i lavori è quella delle *Digital Humanities* che, con un approccio integrato in continua oscillazione tra tecnologia e studi umanistici, costituisce la lente predominante da cui si osservano i lavori della ricerca.

Il focus di osservazione principale viene posizionato sulla formazione del/la docente di italiano L2: una formazione che include l'impiego delle tecnologie digitali, dei metodi e dei mezzi offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale, nonché i benefici derivanti dall'applicazione dell'approccio collaborativo. Il fine è sostenere una progettazione didattica incentrata sulla creazione di materiali che abbia la capacità di essere non solo specialistica — poiché orientata alla professione — ma anche multimediale, così da sfruttare tutti i vantaggi rappresentati dalle tecnologie per il lavoro del docente e, in fase di formazione, per i processi di insegnamento/apprendimento.

4.1 Le *Digital Humanities*

Le *Digital Humanities*, acronimo *DH*, costituiscono una delle più importanti innovazioni scientifiche dell'ultimo ventennio nel mondo della ricerca umanistica (Ciotti, 2018, 177).

La terminologia di riferimento nel mondo anglosassone sperimenta diverse trasformazioni prima di approdare all'espressione *Digital Humanities* e, anche nella lingua italiana, questo approccio trova diverse varianti espressive come, ad esempio, *Umanesimo digitale* oppure *Informatica umanistica*. Non solo la questione terminologica, ma anche la definizione precisa di questo campo di studio è ancora fortemente soggetta a dibattito. Infatti, stabilire con esattezza i suoi confini e rispondere in modo univoco alla domanda "Cosa sono le *Digital Humanities*?" rimane una questione attualmente non risolta, che è spesso fonte di dibattito per studiosi e studiose (Terras, Nyhan, & Vanhoutte, 2016, 2)⁶⁹. Ad esempio, Alan Liu (2016) segnala come spesso non sia del tutto chiaro se

⁶⁹ Pubblicazione ufficiale di EADH (European Association for Digital Humanities). *Defining Digital Humanities - A Reader*. Cfr. Sitografia.

ci si debba riferire alle *DH* al singolare oppure al plurale⁷⁰, e dunque, se vada considerata come un'unica disciplina oppure come una varietà di pratiche convergenti.

Ciò che appare certo è che, con l'espressione *Digital Humanities*, sia ormai consuetudine riferirsi a quell'area di attività accademica che trova il suo fondatore in Padre Roberto Busa, che alla fine degli anni '40 iniziò a dedicarsi alla digitalizzazione e all'indicizzazione dell'opera di S. Tommaso d'Aquino (Busa, 1980). Si tratta di un'area di studio che si colloca nell'intersezione tra l'uso di metodi computerizzati e le scienze umane: è interdisciplinare per definizione ed è riconoscibile nel trattamento delle discipline umanistiche con metodi tecnologici.

Gli obiettivi delle *DH* possono estendersi a tutte le discipline umanistiche tradizionali come, ad esempio, la storia, la filosofia, la linguistica, la letteratura, l'arte e l'archeologia, consentendo anche la comunicazione tra ulteriori sotto-campi di studio (Drucker *et al.*, 2014). Le *Digital Humanities* costituiscono ormai un ambito di studio in espansione e dalla portata globale. Infatti, sono numerosi i centri di ricerca, le Università e le associazioni che si muovono all'interno dei suoi confini e cercano di promuoverne i lavori.

A livello mondiale troviamo la *Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO)*: un consorzio che riunisce 13 organizzazioni⁷¹, tra cui anche la *European Association for Digital Humanities (EADH)*, di cui il già citato Fabio Ciotti è Presidente del Comitato esecutivo e Direttore di *Umanistica Digitale*: la rivista scientifica dell'Associazione di Informatica Umanistica e Culture Digitali (AIUCD). Tale associazione, fondata nel 2011 e con sede a Venezia presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati dell'Università Ca' Foscari, ha come obiettivo la promozione delle *Digital Humanities* in Italia.

Proseguendo nella panoramica, *CLARIN (Common Language Resources and Technology Infrastructure)*⁷² rappresenta l'infrastruttura di ricerca che offre risorse e tecnologie dedicate al campo delle scienze linguistiche, delle scienze umane e sociali; in questo contesto, CLARIN-IT⁷³ costituisce il suo consorzio nel territorio italiano.

Nell'articolo *Le Digital Humanities in Italia: la tradizione del nuovo* (2018), Fabio Ciotti offre un'interessante disamina sullo sviluppo e sullo stato dell'arte delle *Digital Humanities* nel nostro territorio.

In questo progetto la linguistica computazionale⁷⁴, le tecnologie educative e gli strumenti offerti dalla rete sono uniti in modo ragionato per condurre un'analisi ed una manipolazione della lingua italiana che è specifica ed interessata. Attraverso metodi computerizzati i/le docenti di italiano L2 vengono messi nella condizione di potersi avvalere di sistemi automatizzati per raggiungere l'obiettivo strumentale di poter creare contenuti didattici specialistici affidabili sulla *lingua per il lavoro* (cfr. § 1.5): un compito che diversamente si rivelerebbe critico in assenza di una *expertise esterna* sul dominio.

⁷⁰ In questo lavoro si utilizza il riferimento nella forma plurale e in lingua inglese.

⁷¹ Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO). Cfr. Sitografia.

⁷² CLARIN. *The research infrastructure for language as social and cultural data*. Cfr. Sitografia.

⁷³ CLARIN-IT. *L'Infrastruttura Comune Italiana per le Risorse e le Tecnologie Linguistiche*. Cfr. Sitografia.

⁷⁴ Sprugnoli, Pardelli, Boschetti e Del Gratta (2019, 60) segnalano come l'Umanistica digitale e la Linguistica Computazione abbiano, in realtà, origine comune, considerando Padre Roberto Busa il fondatore di entrambe le discipline.

Tale processo di manipolazione linguistica sostenuto dalle *Digital Humanities* si pone in risposta alla criticità concreta di reperimento materiali didattici dedicati allo scopo e, in generale, alla difficoltà di condurre una formazione sulla *lingua per il lavoro* nel territorio italiano (cfr. capitolo 3).

Da tale approccio consegue un impulso di tipo concreto all'area disciplinare della didattica delle lingue e, in particolare, dell'italiano L2: sia per ciò che concerne la formazione linguistica delle persone migranti incentrata sulla professione, sia per quanto riguarda la formazione del corpo docente, in riferimento alle competenze necessarie alla progettazione didattica specialistica e ad una formazione futura in aula dedicata a questo tema.

4.2 I vantaggi della tecnologia e le competenze del corpo docente

La natura tecnologica dei processi che viene stabilita in questo lavoro muove dalla consapevolezza dei grandi benefici provenienti dall'uso delle tecnologie informatiche in campo educativo. In questa sede, l'impiego delle cosiddette TIC⁷⁵ viene osservato da tre punti di vista principali:

1. la *formazione in aula*: per ciò che riguarda i benefici per l'insegnamento e l'apprendimento che, in questo caso, è orientato ad apprendenti adulti per l'acquisizione della lingua seconda per scopi professionali;
2. la *progettazione didattica*: per ciò che concerne i benefici riguardanti la creazione di materiale didattico che, in questo progetto, è specialistico e multimediale;
3. la *formazione docente*: per ciò che riguarda la questione delle competenze digitali coinvolte nell'educazione linguistica.

Nel 2011, tra i possibili ruoli ricoperti dal/la docente di lingue in ambito formativo, Massimo Maggini annoverava anche quello di "tecnologo dell'informazione e della comunicazione". Nel fare ciò, ricordava che il mondo digitale appartiene, a tutti gli effetti, alla vita quotidiana dell'apprendente e, pertanto, il/la docente dovrebbe evitare di separarlo dalla vita di classe e dovrebbe promuovere, al contrario, un uso "integrato" delle tecnologie (2011a, 107). Quanto affermava Maggini allora, può essere considerato tanto più vero oggi in un contesto sociale in cui, passo dopo passo — e con grande rapidità, in seguito al periodo pandemico — la vita quotidiana degli individui risulta immersa nelle tecnologie digitali. In questo contesto sociale in trasformazione, permeato dalla tecnologia in tutti i campi, negarne l'utilizzo in classe o ignorare gli strumenti digitali nella didattica, in qualche modo, significherebbe negare all'apprendente gli "abituali processi di conoscenza del mondo" (Bosisio & Chini, 2014, 237).

A livello europeo, la competenza digitale continua a rappresentare una delle otto raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio (Consiglio dell'Unione Europea, 2018) per lo sviluppo della società del futuro. Per le aree legate alla formazione, nel 2020 è stato adottato il Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027), il *Digital Education Plan*⁷⁶: un'iniziativa politica dell'Unione Europea, che intende prospettare opportunità operative mirate per tutta la comunità

⁷⁵ TIC, Tecnologie dell'informazione e della comunicazione; in inglese ICT, *Information and Communications Technology*.

⁷⁶ Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027). Cfr. Sitografia.

appartenente al mondo dell'istruzione, sia per insegnanti e studenti, sia per i politici e per il mondo accademico.

Nel territorio italiano, il più grande tentativo di riforma dell'assetto digitale nazionale si ha grazie al Piano Scuola 4.0, adottato a giugno 2022, e promosso dal Ministero dell'Istruzione nel quadro del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). Tale azione, con 2,1 miliardi di euro dedicati, si configura come uno strumento utile ad accompagnare le istituzioni scolastiche per l'attuazione di misure di investimento orientate alla formazione docenti e alla tecnologizzazione delle classi⁷⁷.

A giugno 2023 si è conclusa la consultazione che ha avuto l'obiettivo di raccogliere pareri e contributi sui documenti che formeranno parte della versione aggiornata del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)⁷⁸. Tale Piano intende promuovere la realizzazione degli obiettivi dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite e del sopracitato Piano di azione per l'istruzione digitale 2021-2027 della Commissione europea. Questo trae ispirazione dai quadri europei di riferimento DigComp.Edu e DigComp 2.2 (cfr. § 4.2.2) e intende integrare le risorse previste dal Piano Scuola 4.0.

Per la *formazione in aula*, dal punto di vista dell'apprendimento, da tempo è noto come l'uso delle tecnologie informatiche e dei multimedia presentino importanti vantaggi grazie al carattere "polisensoriale" degli stimoli, che sono in grado di sollecitare sia il canale visivo che quello uditivo. Pertanto, le risorse multimediali sono in grado di attivare contemporaneamente più percezioni sensoriali, portando effetti positivi sull'apprendimento in generale e, in particolar modo, sulla memoria (Maggini, 2011b, 129). In generale, la molteplicità di canali e formati può stimolare nell'apprendente il *piacere di imparare*, favorendo un maggior successo nell'apprendimento. Inoltre, le risorse multimediali sono molto versatili e possono essere utilizzate anche come unità di apprendimento a sé stanti o anche solo come "momenti di stacco" tra due attività (Balboni 2008, 126).

Nel quadro dei vantaggi sopraesposti, nel caso particolare della persona adulta migrante e dell'acquisizione di una L2, le tecnologie educative sono in grado di sostenere la motivazione all'apprendimento, così da aiutare l'apprendente a coniugare tale impegno formativo con finalità di stampo più concreto, ovvero l'effettiva acquisizione della lingua del Paese ospitante. Per le persone migranti in stato di vulnerabilità (cfr. § 1.1.1), la tecnologia ha il potenziale di alleggerire il momento dell'apprendimento, consentendo attività a carattere ludico nel quadro dell'istruzione formale.

Rispetto ai vantaggi nell'ambito della formazione professionale, la tecnologia è in grado di accrescere la motivazione strumentale dell'apprendente legata all'ingresso o al successo nel mondo del lavoro. In uno studio del 2010 condotto sulla provincia di Bolzano, Lorenzo Zanasi e Piera Rampino, segnalavano che, rispetto alle proposte italiane e tedesche per la didattica della lingua in ambito medico, erano presenti diversi sillabi e strumenti didattici a tal riguardo. Tuttavia, consideravano anche che ciò che sembrava mancare era un maggiore utilizzo di video ed una maggiore interattività in generale a sostegno dell'apprendimento, che un software dedicato avrebbe potuto procurare. Ciò avrebbe potuto garantire di trarre vantaggio da un potente contesto di simulazione, che sarebbe risultato efficace in preparazione alla pratica reale (2010, 32). In aggiunta,

⁷⁷ Piano Scuola 4.0. Cfr. Sitografia.

⁷⁸ Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Cfr. Sitografia.

tale approccio tecnologico si rivelerebbe particolarmente utile per le limitate abilità di letto-scrittura dei/delle migranti debolmente scolarizzati/e, grazie al largo impiego del linguaggio non verbale nei dispositivi visuali.

Spostando l'attenzione dall'apprendente all'insegnante, il corpo docente deve saper cogliere il potenziale pedagogico delle nuove tecnologie per affiancare ai supporti già consolidati nella prassi didattica, senza doverle necessariamente sostituire. Infatti, grazie al loro utilizzo, i/le docenti hanno la possibilità di sfruttare elementi provenienti da più fonti e canali, così da diversificare la propria proposta didattica.

Nel caso di utilizzo di uno strumento come il Moodle *ITAL2RISTO*, proposto in questo progetto (cfr. capitolo 5), questo è in grado di raccogliere risorse di vario tipo in un unico portale, sollevando il docente dalla difficile "orchestrazione" dei diversi "codici e sistemi simbolici" previsti (Maggini, 2011b, 134). Ciò favorisce la gestione integrata di elementi diversi che, raccolti all'interno di un'unica piattaforma, risultano già inseriti in un programma di insegnamento ragionato e armonico.

Per la *progettazione didattica*, in linea con gli obiettivi di questa ricerca — legati alla creazione di contenuti didattici incentrati sulla *lingua per il lavoro* — le tecnologie informatiche presentano notevoli vantaggi anche in questa fase delle azioni didattiche della figura del docente, che precede il momento della formazione vera e propria. Nel ruolo sopra esposto di "tecnologo dell'informazione e della comunicazione" il/la docente di lingua non solo promuove l'uso delle tecnologie nel momento della formazione, ma ne sfrutta le potenzialità anche per organizzare il proprio lavoro e per creare risorse.

In questo quadro, uno strumento di rilevanza fondamentale è rappresentato dal già citato DigCompEdu, che si occupa di declinare il rapporto tra docente e tecnologia, esplicitandone le funzioni e gli indicatori utili a valutare l'efficacia delle azioni; inoltre, consente ai/delle docenti l'autovalutazione delle competenze in merito tramite lo strumento SELFIEforTEACHERS (cfr. § 4.2.2).

Oltre a dettagliare la natura di tale rapporto, il DigCompEdu fa esplicito riferimento anche ad un approccio collaborativo da poter mettere in campo, a beneficio della qualità della progettazione e della pratica didattica in generale. Infatti, oltre all'uso di risorse online, banche dati, Internet e numerosi programmi utili a sostenere il proprio lavoro, grazie alla tecnologia il docente ha inoltre la possibilità di mettere in condivisione le proprie conoscenze e le proprie competenze, a beneficio dell'ottimizzazione del suo lavoro e della qualità dei suoi prodotti (cfr. § 4.2.1.2).

L'ultima prospettiva dalla quale si osserva l'impiego della tecnologia in questo lavoro riguarda la *formazione docente*.

In particolare, oltre ad osservare la competenza digitale globale dei/delle docenti di italiano L2, in questo progetto tali abilità vengono messe alla prova da un ulteriore uno strumento tipicamente proveniente dalla linguistica: i corpora linguistici. In questo quadro, l'obiettivo formativo dedicato ai/delle docenti di L2 è spingere le competenze oltre i propri confini, testando mezzi informatici per loro normalmente insoliti e che vengono offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale. Pertanto, lo scopo è "espandere" le loro competenze digitali attraverso nuovi metodi in grado di sollecitare una progettazione didattica specialistica mirata, sotto il denominatore comune di un approccio globale, che è tecnologico e collaborativo (Michellini, 2022).

In particolare, in questo lavoro il focus sulle competenze del corpo docente di italiano L2 viene posizionato:

- sulla competenza digitale globale;
- sulla capacità di collaborare in ambiente digitale per diverse finalità inerenti alla progettazione didattica;
- sulla capacità di sfruttare i corpora per la creazione di materiale didattico;
- sulla capacità di creare risorse multimediali.

In questo quadro, indagare sulle competenze digitali del corpo docente di italiano L2 significa, al contempo, poter ragionare su una formazione docente che sia in grado di sostenere gli eventuali bisogni emersi.

Rispetto alle considerazioni avanzate, nei paragrafi che seguono si presenteranno gli approcci teorici e gli strumenti utili ad inquadrare tali aspetti.

4.2.1 Quadri teorici

In questa sezione si presenteranno alcuni approcci teorici di riferimento che, nel tempo, hanno tentato di inquadrare il rapporto tra docente, pratica didattica e nuove tecnologie, nonché di osservare il suo ruolo in un terreno comune e collaborativo, per raggiungere obiettivi didattici mirati.

4.2.1.1 La competenza digitale del corpo docente: il TPACK

Nell'ambito degli studi sul rapporto tra docente, tecnologia e formazione — osservando tale relazione dalla prospettiva del potenziamento delle sue competenze digitali e del suo sviluppo professionale in generale — Mishra e Koehler (2006; 2007) propongono il TPACK, *Technological Pedagogical Content Knowledge*.

Una disamina sulla generazione e le caratteristiche di tale quadro teorico viene offerta da Saubern, Urbach, Phillips e dallo stesso Koehler (2020).

Il TPACK rappresenta un tentativo molto noto nell'ambito della ricerca per definire la competenza dei docenti dal punto di vista pedagogico, contenutistico e tecnologico al contempo. Rappresenta un'evoluzione di un quadro precedente, il PCK, *Pedagogical Content Knowledge*, proposto da Shulman (1986; 1987), che ha avuto l'obiettivo di definire la capacità propria all'insegnante — che lo/la distingue dal/la solo/a esperto/a della materia — di saper presentare determinati contenuti agli studenti e alle studentesse nell'ottica di un apprendimento. Dunque, si tratta della competenza tipica del corpo docente di essere capace a trasmettere determinati contenuti. Tale capacità (PCK) non è altro che l'intersezione tra PK (*Pedagogical Knowledge*), la competenza pedagogica, e CK (*Content Knowledge*), ovvero la padronanza dei contenuti, che si uniscono nella capacità globale di saper veicolare informazioni contenutistiche con tecniche pedagogiche dedicate (Figura 1).

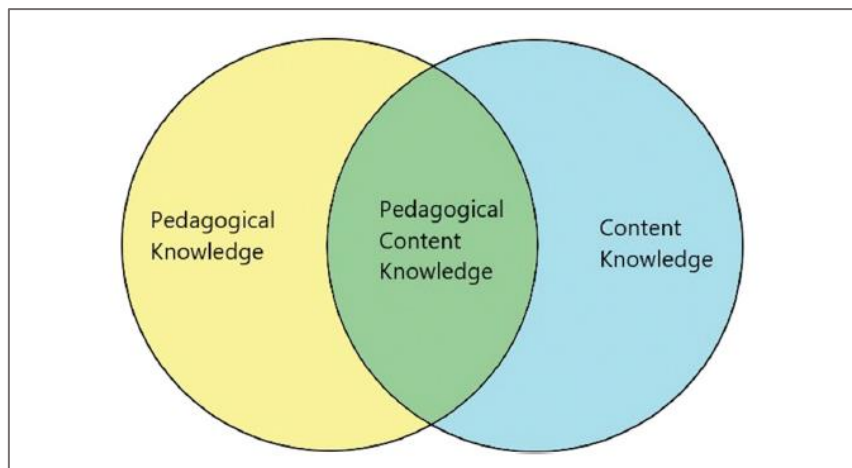


Figura 1. PCK⁷⁹

Dunque, al PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) Mishra e Koehler aggiungono TK (*Technological Knowledge*), la competenza tecnologica o competenza digitale, che gli studiosi intendono come un apprendimento continuo sull'impiego delle tecnologie e che tocca diversi aspetti dell'*agire tecnologico* sulla formazione. Il TPACK non è altro che la competenza derivante dalla sommatoria tra la competenza pedagogica (PK), la competenza contenutistica (CK) e la competenza tecnologica, o digitale (TK) (Figura 2).

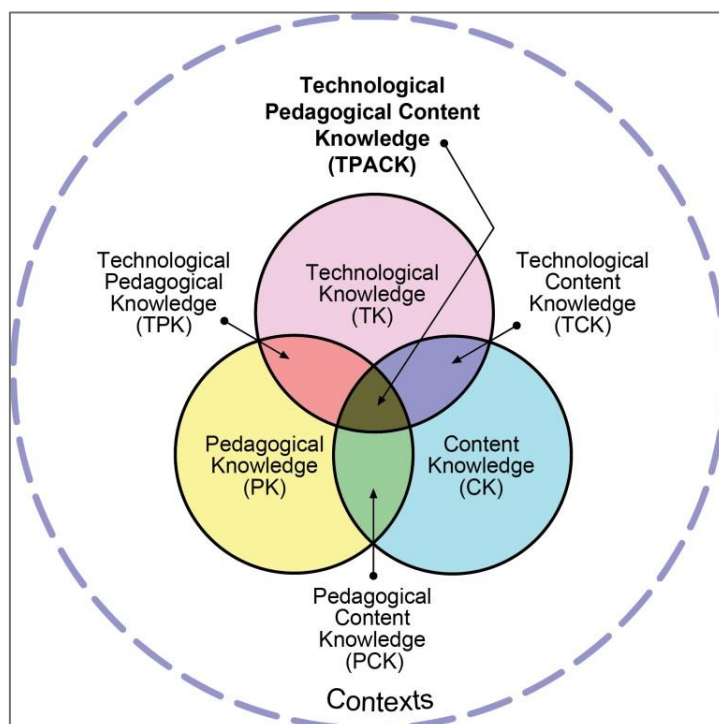


Figura 2. TPACK⁸⁰

⁷⁹ Fonte: Shulman (1986; 1987) cit. in Saubern *et al.*

⁸⁰ Fonte: <http://tpack.org>.

Come si mostra in Figura 2, l'interazione di queste tre variabili tra loro genera alcune sotto-aree di competenza: oltre al PCK già descritto — dall'interazione tra TK e PK si otterrebbe il TPK, la *Technological Pedagogical Knowledge*. Quest'ultima emerge dalla relazione tra la competenza relativa all'azione pedagogica e quella relativa all'uso della tecnologia; in sintesi, si tratta della capacità di sfruttare la tecnologia per raggiungere obiettivi pedagogici. Dall'interazione tra TK e CK si ottiene la TCK (*Technological Content Knowledge*) che riguarda il modo in cui la tecnologia è in grado di favorire l'insegnamento e l'apprendimento dei contenuti di una determinata materia.

In sintesi, il TPACK tenta di combinare tutte le aree sopraesposte in un'unica nuova competenza emergente ed integrata, che è in grado di coinvolgere competenza pedagogica, contenutistica e digitale nello stesso momento.

Il TPACK costituisce un quadro di riferimento per molti studiosi e studiose per la ricerca sulla formazione dei/delle docenti nell'ambito delle competenze digitali, per definire l'integrazione della tecnologia nella pratica didattica⁸¹.

Data la natura tecnologica dei processi e degli strumenti impostati per gli obiettivi specifici di questa ricerca (cfr. § 3.2) in questa sede si prende in esame il TPACK del corpo docente coinvolto nelle sperimentazioni. Tale competenza globale viene stimolata da tutti i punti di vista delle componenti del quadro e, in particolare, viene riferita ad entrambi gli ambiti possibili dell'agire didattico: quello della progettazione di materiali e quello della futura formazione.

Il TPACK dei membri dei campioni coinvolti possiede determinate caratteristiche specifiche. Scorporando le varie parti per osservare tale competenza generale, nel caso dei/delle docenti in servizio, la competenza pedagogica PK è qualcosa che è possibile dare per assodato.

La competenza digitale TK è una competenza che in questa sede viene auto-valutata e, globalmente, risulterà contenuta (cfr. § 8.7). Quanto alla conoscenza degli strumenti informatici utilizzati, globalmente, non si ha esperienza pregressa su Moodle o Sketch Engine (per l'uso del corpus *RISTO*); mentre non si indaga sull'esperienza riferita a Google Drive, data la semplicità di utilizzo, come comprovato anche durante l'indagine (cfr. § 8.7).

La competenza sui contenuti CK, in questo progetto, coincide non solo con la materia di competenza dei/delle docenti, la lingua italiana, ma anche con le conoscenze relative al settore ristorativo. Inoltre, il CK non si esaurisce nella sola conoscenza dei contenuti del dominio: la competenza sui contenuti richiesta, in realtà risiede nell'intersezione, dunque nella coesistenza, tra competenza sui contenuti della lingua italiana e competenza sui contenuti del dominio. In sostanza, il CK richiesto al corpo docente, di fatto, risiede nella competenza della *lingua del cibo*, la lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1).

Se ne deduce, che per via dello status di docenti di italiano L2, nessun membro dei campioni padroneggia realmente il CK, ovvero la competenza sui contenuti richiesta⁸².

La mancanza di tale competenza, nel quadro di una formazione che ambisca ad impartire una *lingua per il lavoro*, non è affatto un fattore trascurabile. In un panorama nazionale che risulta perlopiù impreparato ad affrontare tale sfida formativa (cfr. capitolo 3), l'obiettivo di questo progetto risiede esattamente nel dotare i/le docenti di italiano L2 degli strumenti necessari affinché possano

⁸¹ Per una disamina sugli studi sul TPACK si consultino, ad esempio, Saubern *et al.*, 2020.

⁸² Per il gruppo di docenti in formazione valgono le stesse considerazioni. Tuttavia, nel loro caso, neanche la PK, la competenza pedagogica, può essere considerata una competenza consolidata.

gestire tale CK — formandoli a tal proposito — cosicché possano essere in grado di condurre una progettazione didattica specialistica mirata.

In tal senso, uno degli obiettivi principali è sopperire alla carenza di tale competenza di dominio con dei mezzi tecnologici. Il mezzo più potente individuato per sostenere tale CK del corpo docente è costituito dai corpora linguistici e, in particolare, dal corpus *RISTO*, costruito per lo scopo.

Il secondo mezzo di sostegno viene individuato nell'approccio collaborativo (cfr. § 4.2.1.2). Ovvero, nei lavori di progettazione del corpo docente dedicati ad una *lingua per il lavoro*, il CK non è mai una competenza consolidata; il suo controllo rientra per definizione in un processo di costruzione condivisa del sapere e ciò è particolarmente vero nel caso in cui ci si orientasse alla *replicabilità* del sistema per altri domini professionali (cfr. Conclusioni).

Da segnalare come, nel quadro del TPACK, l'uso dei corpora andrebbe a contribuire non solo il CK, come menzionato, ma grazie alla natura tecnologica dei suoi mezzi, potenzierebbe anche TK (la competenza digitale), andando ad accrescere la TCK (*Technological Content Knowledge*) globale, qui intesa non tanto come la capacità di veicolare contenuti in modo tecnologico, ma come l'abilità di progettarne.

Proseguendo lungo l'osservazione delle intersezioni tra i componenti del TPACK, una riflessione centrale riguarda il rapporto tra TK, la competenza digitale, e TPK, la competenza pedagogica-tecnologica.

Nella fase di raccolta dei dati si chiede ai/alle docenti se troverebbero utile una formazione dedicata alle tecnologie educative e per quali variabili (cfr. § 8.7). Dall'analisi dei dati emergerà come ci sia la necessità di curare due aspetti centrali a tal riguardo: uno più tecnico, relativo all'uso dei dispositivi e delle piattaforme, ed uno più pedagogico, relativo ad una efficace integrazione metodologica delle tecnologie nell'offerta didattica.

In conclusione, il TPACK globale dei/delle docenti di questo progetto si configura come una competenza piuttosto fragile, in cui — oltre ad un TK debole ed un PK presente solo nel caso dei/delle docenti in servizio — c'è inoltre un CK che è, per definizione, costantemente qualcosa da ricostruire. Ciononostante, l'obiettivo incentrato sulla costruzione di contenuti didattici affidabili sulla *lingua per il lavoro* viene portato a buon fine (cfr. capitolo 8).

Infatti, come si discuterà più avanti, i membri dei campioni selezionati dichiarano che, nel corso dello svolgimento del metodo di creazione sperimentato, non solo si accresce la competenza e l'abilità di gestione dei contenuti del dominio (CK), ma anche la competenza digitale (TK) risulta svilupparsi; inoltre, si dichiara che anche la competenza pedagogica (PK) riesce a trarne beneficio (cfr. capitolo 8).

Pertanto, tale TPACK generale, sebbene sia inizialmente debole, non solo riesce a sorreggere il metodo di creazione, permettendo di raggiungere gli obiettivi prefissati, ma risulta anche accrescersi durante il processo.

In questo senso, una formazione incentrata sul processo di creazione proposto, in linea con quanto sperimentato (cfr. capitolo 7), appare in grado di contribuire a tutte le singole componenti di competenza dei/delle docenti coinvolti, portando risultati complessivamente soddisfacenti.

4.2.1.2 La collaborazione tra docenti

Con il passaggio dall'introduzione, a partire dal dopoguerra, di media come la radio, il proiettore, la TV e altri dispositivi, passando attraverso la rivoluzione informatica e culturale portata dai computer negli anni '70, per arrivare alle reti negli anni '90, che aprono le porte ad un uso più *sociale* dei dispositivi, dal punto di vista teorico è possibile osservare il trascorrere di tre principali orientamenti in didattica: il comportamentismo, il cognitivismo e il costruttivismo. Tale passaggio si concretizza nello spostamento graduale dell'attenzione da una maniera *istruttiva* di presentare i contenuti, ad una maniera più *costruttiva* che, pertanto, chiama in causa processi di costruzione attiva del sapere (Bonaiuti, 2019, 37-39).

Balboni evidenzia come la lingua sia un "fatto sociale" e come, pertanto, nel processo di apprendimento — con il fine di non tradire questa sua natura innata — al necessario lavoro di apprendimento individuale debba essere affiancato anche un lavoro di tipo sociale, in cui studenti e studentesse collaborano alla soluzione di "problemi linguistici" comuni, integrando le loro strategie risolutive e traendo vantaggio dalla natura "differenziata" delle diverse proposte messe in campo (2008, 38). Una considerazione di questo tipo affonda le sue radici nel *costruttivismo* che considera la conoscenza come un processo continuo di "negoziiazione interna" e di "negoziiazione sociale" (Jonassen, 1994, 11).

Applicando tale approccio collaborativo non solo all'apprendimento dell'allievo, ma anche al lavoro del/della docente, allo stesso modo, si tratta di considerare la progettazione didattica come un "fatto sociale". Considerando la costruzione dei contenuti didattici di questo progetto come un fatto sociale, tale progettazione si presta a guadagnare notevoli benefici dalla messa in campo di tali apporti dalla natura "differenziata" e dalla soluzione di "problemi linguistici" comuni.

Questo 'problema comune' si configura nella creazione di una conoscenza condivisa in maniera collaborativa, ovvero nel lavoro collettivo di reperimento e manipolazione di materiale in diversi formati per la creazione di contenuti didattici multimediali per una formazione futura sulla *lingua per la ristorazione*.

L'approccio collaborativo adottato in questa ricerca trova quindi fondamento teorico nel paradigma costruttivista, dove tutti i/le docenti contribuiscono alla creazione di una conoscenza specialistica condivisa per finalità didattiche.

In questo quadro, le tecnologie hanno la potenzialità di supportare i processi, mettendo a disposizione ambienti virtuali per la costruzione collaborativa di contenuti e significati. In tal senso, le tecnologie per l'e-learning e in generale il *web 2.0*⁸³ sono espressioni del paradigma costruttivista nel mondo digitale.

Moodle, la piattaforma su cui si imposta il corso *ITAL2RISTO* di questo progetto viene dichiaratamente ideato dai suoi autori in chiave costruttivista. Nella stessa logica, in questo paradigma, il Drive di Google adottato si costituisce come strumentazione essenziale per permettere al corpo docente di condurre un'esperienza di reale progettazione collaborativa e multimediale.

⁸³ Il *web 2.0* identifica un ambiente informatico più evoluto rispetto al *web 1.0*, ormai superato da tempo e composto perlopiù da siti web statici. Con tale riferimento si intende l'insieme di tutte quelle applicazioni online in grado di permettere un alto grado di "interazione sito-utente" (Maggini, 2011b, 138). In questo quadro, la rete ha modo di essere utilizzata con modalità più sociali e interattive (La Grassa, 2020, 37).

In quest'ottica, gli/le insegnanti possono riunirsi e partecipare ad un progetto comune di sviluppo, andando a costituire una *comunità di pratica* (Wenger, 1998), ovvero, una possibile "fucina di confronti, narrazioni, esperienze e quindi di formazione continua" (Celentin, 2007, 144). Tale quadro teorico, in questo progetto, prende vita nella reale partecipazione dell'insegnante alle pratiche di una comunità di professionisti: pratiche sociali, condivise, che formano parte di una certa identità globale di gruppo.

Inoltre, il processo di creazione per mano del corpo docente si configura a sua volta come un processo di apprendimento: nell'obiettivo comune di co-costruire un prodotto specifico con gli altri membri della *comunità*, questo utilizza non solo fonti già selezionate e negoziate presenti nel sistema integrato, ma anche nuovi elementi prevenienti dall'esterno, di cui fino a poco prima non padroneggiava il contenuto.

Oltre ai quadri teorici esposti precedentemente, un altro modello va ad aggiungersi alla definizione delle linee teoriche di questo progetto: il *connettivismo* (Siemens, 2005; Downes, 2007). In questo caso, la natura sociale della conoscenza viene rimarcata, ma si aggiunge a tale esperienza sociale il fatto che questa conoscenza possa esistere anche al di fuori degli individui: esternamente, presso enti o supporti informatici. In un contesto connesso, la conoscenza in costruzione del singolo nutre la comunità di cui fa parte e, a sua volta, la comunità degli individui nutre l'apprendimento del singolo.

All'interno di tale cornice teorica, la conoscenza di dominio in questo progetto — il CK del TPACK introdotto precedentemente — non è qualcosa di insito all'interno dell'individuo, che va stimolato per una "negoziante sociale" (Jonassen, 1994, 11); al contrario, è esattamente una conoscenza non appartenuta, che risiede originariamente all'esterno dell'individuo e che, dunque, va recuperata, ricostruita, anche grazie alla messa in condivisione delle nozioni.

Nella società iperconnessa, gli individui, insegnanti compresi, sono stimolati da un'enorme quantità di informazioni, molto spesso, nel complesso confusionarie; destreggiarsi nel caos informativo può diventare un approccio conoscitivo abituale. In questo contesto, il *connettivismo* sposta l'attenzione dalla co-costruzione della conoscenza, senza negarla, al processo di ricostruzione di una conoscenza non posseduta in modo condiviso: che non emerge dall'interno, bensì dall'esterno degli individui.

In questo progetto, la conoscenza di dominio relativa all'ambito ristorativo esiste al di fuori dei/delle docenti, che non sarebbero in grado di mettere in condivisione conoscenze che, di fatto, non gli appartengono. Tuttavia, è nel quadro dell'approccio connettivista che questi sono grado di reperire e ricostruire i significati tipici del dominio, sfruttando le potenzialità delle connessioni, derivanti dall'interazione di più canali e metodi informatici.

4.2.2 Il DigCompEdu

Nel § 4.2 di questo capitolo sono stati citati due strumenti particolari, il DigCompEdu e il DigComp, introdotti in riferimento al rapporto tra docente e tecnologia, nonché in relazione ad all'approccio collaborativo che il corpo docente può adottare, a sostegno di buona parte delle sue funzioni.

Questi strumenti nascono con l'obiettivo di descrivere tale relazione a beneficio della cittadinanza europea — nel caso del DigComp⁸⁴ — e, più in particolare, delle formatrici e dei formatori — nel caso del DigCompEdu⁸⁵ —, risultando indispensabili a fornire un quadro teorico delle micro-competenze digitali.

Nel caso del DigCompEdu (Bocconi, Earp & Panesi, 2018), che riguarda più direttamente gli obiettivi di questo lavoro, si tratta di uno strumento dall'utilità pratica, poiché in grado di mettere a disposizione degli attori e delle attrici dell'educazione alcune specifiche strategie di applicazione di ciò che quadri teorici come quello sul TPACK e gli studi sulla collaborazione (cfr. 4.2.1.2) nel tempo hanno disegnato ad un macro-livello teorico e generale.

Grazie a tale strumento siamo in grado di descrivere le tre aree individuate in questo lavoro, derivanti dall'incontro tra le TIC e il corpo docente: la formazione in aula, la progettazione didattica e la formazione docente. Qui di seguito, ci si concentrerà in particolar modo sul secondo e sul terzo aspetto citati, poiché la formazione in aula appartiene più direttamente agli sviluppi futuri di questo progetto.

Il DigCompEdu, il quadro di riferimento europeo per le competenze digitali dei docenti e dei formatori, è un documento pubblicato nella sua versione originale nel 2017 e messo a punto dal Centro Comune di Ricerca (JRC) della Commissione Europea.

Tale documento va considerato in stretta relazione con il DigComp, il quadro di riferimento per le *competenze* digitali dei *cittadini* europei di cui non rappresenta una sezione costituente, ma piuttosto un documento di approfondimento dedicato al mondo della formazione.

Il DigComp è anch'esso promosso dalla Commissione Europea e si colloca nel quadro delle competenze chiave dell'apprendimento permanente, le *Key competences for lifelong learning* (The Council of the European Union, 2018). Al momento è possibile accedere ad una nuova versione del quadro, il DigComp 2.2 (Vuorikari, Kluzer & Punie, 2022), pubblicata a marzo 2022. Il progetto DigComp inizia nel 2010 e, a partire da allora, questo strumento è utilizzato per molteplici scopi come, ad esempio, la progettazione di strumenti di valutazione delle competenze, la creazione di corsi e di materiali per la formazione, l'identificazione di profili professionali inerenti alla sfera digitale, sia in contesto di occupazione, che di istruzione e di inclusione sociale⁸⁶. La nuova versione 2.2 fornisce oltre 250 nuovi esempi di conoscenze e competenze che possono aiutare i cittadini e le cittadine europee a confrontarsi in modo sicuro, ma anche critico, sia con le tecnologie digitali note che con quelle nuove ed emergenti, tra le quali, i sistemi basati sull'intelligenza artificiale (AI). In questo quadro, diversi strumenti supportano la messa in atto delle misure operative previste come, ad esempio, le *DigComp Implementation Guides*⁸⁷, utili a supportare l'attuazione del quadro DigComp

⁸⁴ DigComp. *The Digital Competence Framework for Citizens*. Cfr. Sitografia.

⁸⁵ DigCompEdu. *The European Framework for the Digital Competence of Educators*. Cfr. Sitografia.

⁸⁶ DigComp. *What is DigComp for?* Cfr. Sitografia.

⁸⁷ DigComp. *Implementation Guides*. Cfr. Sitografia.

da parte dei cosiddetti *stakeholders* in diversi contesti, o il *DigComp at Work*⁸⁸ che mira a supportare diverse misure attuative in chiave digitale attivabili nel mercato del lavoro e in contesti di occupabilità⁸⁹.

Come anticipato, il DigCompEdu costituisce il quadro delle competenze digitali dedicato agli educatori e alle educatrici, che si colloca nell'ambito delle iniziative legate al DigComp.

Il documento, interamente dedicato al mondo della formazione, si propone di descrivere 22 competenze digitali, suddivise in sei diverse aree di competenza. In questo senso, costituisce un punto di riferimento fondamentale per la descrizione delle competenze digitali legate alla professione del/la docente di ogni ordine e grado, sia per ciò che concerne l'inquadramento teorico, che per quanto riguarda la possibilità di delineare le caratteristiche specifiche di eventuali misure e strumenti attuativi necessari.

Per la descrizione delle competenze previste, il quadro indica sei livelli di padronanza in linea con il QCER (Council of Europe, 2020): da A1 a C2. Pertanto, con una terminologia dedicata a questo nuovo scopo troviamo i seguenti descrittori: Novizio (A1), Esploratore (A2), Sperimentatore (B1), Esperto (B2), Leader (C1), Pioniere (C2). Pertanto, il quadro è in grado di consentire a formatrici e formatori di verificare e potenziare il proprio livello di competenza digitale.

Data la sua rilevanza, il quadro è menzionato nel Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027) della Commissione Europea. Nel contesto italiano è citato nelle Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI) del Ministero dell'Istruzione, attingendovi inoltre per la futura versione del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). La versione italiana del documento è resa disponibile dall'Istituto per le Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD)⁹⁰ (Bocconi, Earp & Panesi, 2018).

Scendendo in maggior dettaglio, il DigCompEdu si snoda in sei diverse aree di competenza, indicate nella mappa generale del quadro che si riporta in Figura 3.

Dal documento si evince come tali competenze afferiscano a tre macro-ambiti generali:

- le competenze *professionali del docente/formatore*: riguardanti il lavoro del corpo docente su aree di intervento che si realizzano anche al di fuori della pratica di classe;
- le competenze *didattiche del docente/formatore*: inerenti alle mansioni più strettamente legate alla pratica didattica;
- le competenze dello *studente*: ovvero le competenze digitali del corpo docente volte a stimolare la competenza digitale dell'apprendente.

Infine, nella mappa del quadro si esplicitano alcune interconnessioni presenti tra le varie competenze (Figura 3).

⁸⁸ DigComp at work. Cfr. Sitografia.

⁸⁹ Per una disamina su tutti gli strumenti pubblicati nel quadro dell'iniziativa DigComp si consulti il sito ufficiale dell'Unione Europea dedicato. Cfr. Sitografia.

⁹⁰ Istituto per le Tecnologie Didattiche (CNR-ITD); DigCompEdu (CNR). Cfr. Sitografia.

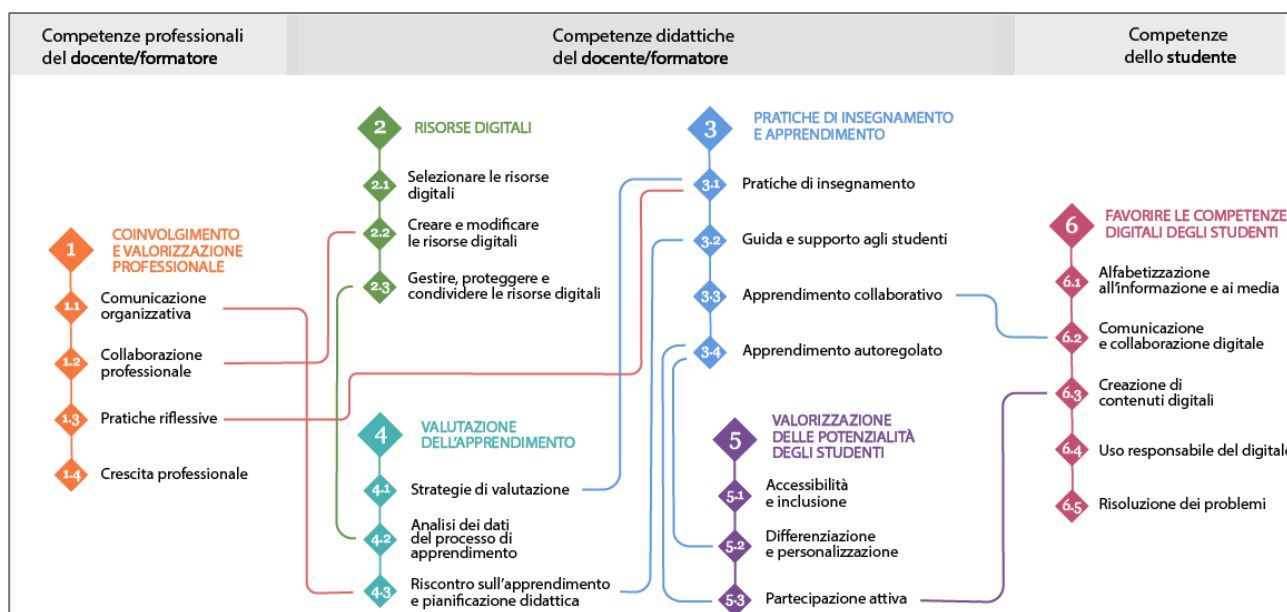


Figura 3. Competenze nel DigCompEdu e loro interconnessioni⁹¹

Le sei aree specifiche che si snodano al di sotto dei tre macro-ambiti generali sono i seguenti (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 6):

- area 1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale: usare le tecnologie digitali per la comunicazione organizzativa, la collaborazione e la crescita professionale;
- area 2. Risorse digitali: individuare, condividere e creare risorse educative digitali;
- area 3. Pratiche di insegnamento e apprendimento: gestire e organizzare l'utilizzo delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento;
- area 4. Valutazione dell'apprendimento: utilizzare strumenti e strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione;
- area 5. Valorizzazione delle potenzialità degli studenti: utilizzare le tecnologie digitali per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento attivo degli studenti;
- area 6. Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti: aiutare gli studenti ad utilizzare in modo creativo e responsabile le tecnologie digitali per attività riguardanti l'informazione, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi.

Per questa ricerca si è proceduto ad identificare tutte quelle voci specifiche del DigCompEdu in grado di descrivere le abilità necessarie ai/docenti a raggiungere gli obiettivi prefissati durante i contesti di sperimentazione (cfr. capitolo 7).

A tal proposito, sono state approfondite le peculiarità del quadro, così da potervi attingere per circoscrivere le aree d'indagine e la predisposizione dei relativi strumenti (cfr. § 7.4) e poter osservare il panorama delle loro competenze.

⁹¹ Fonte: Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 6.

L'obiettivo è, da un lato, far emergere tutte le caratteristiche rilevabili dalla triangolazione docente-tecnologia-collaborazione; dall'altro, a partire da tale emersione, poter dedurre i possibili bisogni formativi (o di specializzazione) a loro legati e necessari allo sviluppo di tali competenze.

In seguito all'analisi delle peculiarità del quadro, le aree di competenza individuate risultano essere quelle identificate dall'*Area 1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale* e dall'*Area 2. Risorse digitali*. In linea con i macro-ambiti individuati dal quadro, la prima area di competenza riguarda direttamente le *competenze professionali del corpo docente/formatore*, mentre la seconda riguarda le *competenze didattiche*. Tuttavia, entrambe sono collocabili nell'ambito della progettazione didattica, ovvero l'ambito che interessa questa ricerca, e che precede la pratica d'aula.

Entrando nel dettaglio, l'*Area 1. Coinvolgimento e valorizzazione professionale* si compone di quattro sotto-competenze:

- 1.1 comunicazione organizzativa
- 1.2 collaborazione professionale
- 1.3 pratiche riflessive
- 1.4 crescita professionale

In seguito all'analisi delle caratteristiche specifiche nel DigCompEdu, per la competenza *1.1 comunicazione organizzativa* sono state selezionate due micro-competenze su otto totali (DigCompEdu, 2018, 22):

- comunicare tramite il sito web della propria organizzazione educativa o attraverso le piattaforme o i servizi di comunicazione commerciali (con licenza d'uso);
- rendere disponibili i propri contenuti per arricchire il sito web e/o l'ambiente di apprendimento virtuale della propria organizzazione educativa.

Per la competenza *1.2 collaborazione professionale* sono state identificate le seguenti micro-competenze (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 24):

- utilizzare le tecnologie digitali per collaborare con altri docenti/formatori nell'ambito di un progetto o di una attività;
- utilizzare le tecnologie digitali per condividere e scambiare conoscenze, risorse ed esperienze con i colleghi e i propri pari;
- utilizzare le tecnologie digitali per sviluppare in modo collaborativo le risorse educative;
- usare reti/comunità professionali per esplorare e riflettere su nuove pratiche e metodologie didattiche;
- usare reti/comunità professionali per esplorare e riflettere su nuove pratiche e metodologie didattiche.

Rispetto alla competenza *1.3 pratiche riflessive* non è stato necessario identificare alcuna micro-competenza poiché nessuna si è rivelata adatta ad essere coinvolta nella ricerca.

Rispetto alla competenza *1.4 crescita professionale*, sono state identificate due micro-competenze su otto totali:

- utilizzare lo scambio di informazioni all'interno delle reti/comunità professionali come risorse per la propria crescita professionale;

- riconoscere le opportunità di aggiornamento professionale disponibili in rete, come ad es. video-tutoriali, MOOC, webinar, ecc.

La seconda ed ultima area di competenza esplorata si compone di tre sotto-competenze:

- 2.1 selezionare le risorse digitali;
- 2.2 creare e modificare le risorse digitali;
- 2.3 gestire, proteggere e condividere le risorse digitali.

In particolare, per la competenza *2.1 selezionare le risorse digitali*, sono state selezionate tre micro-competenze (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 32):

- formulare strategie di ricerca appropriate per identificare risorse digitali utili alla didattica;
- valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle risorse digitali e delle fonti da cui provengono;
- valutare la potenziale efficacia di una risorsa digitale in relazione agli obiettivi di apprendimento, ai livelli di competenza presenti nel gruppo degli studenti-fruitori ed anche all'approccio pedagogico adottato.

In questo progetto, tali competenze, legate alla selezione di risorse adeguate, hanno riguardato anche uno strumento digitale scarsamente diffuso tra i/le docenti: il *corpus manager* Sketch Engine, dove è stato organizzato il corpus *RISTO*, interrogato per più scopi e per reperire esempi validi di lingua scritta in contesto (cfr. § 7.3.3.1). In questa fase di sviluppo del progetto — più propriamente legata alla sperimentazione del metodo di creazione e dei suoi ambienti costituenti, dunque, soggetta a forti limitazioni di tempo — l'identificazione, la verifica dell'affidabilità e la selezione delle altre risorse necessarie allo svolgimento del procedimento, hanno riguardato la sottoscritta nella fase di impostazione del sistema integrato (cfr. capitolo 5). Tali passaggi coinvolgerebbero direttamente anche il corpo docente qualora venisse coinvolto nel processo di sviluppo completo della piattaforma e del metodo di creazione di contenuti sperimentato.

Procedendo con l'analisi del DigCompEdu, per la competenza *2.2 creare e modificare le risorse digitali* sono state selezionate le seguenti micro-competenze (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 34):

- combinare e integrare più risorse (anche parziali), laddove questo sia consentito;
- creare delle risorse educative digitali ex novo;
- collaborare alla realizzazione congiunta di risorse educative digitali;
- creare o modificare risorse educative digitali, tenendo conto dell'obiettivo didattico specifico del contesto d'uso, dell'approccio pedagogico, e del gruppo di studenti-fruitori a cui sono destinate.

Sulla scia delle considerazioni già avanzate per la competenza 2.1, non si è rivelato necessario attingere dalla competenza di *gestire, proteggere e condividere le risorse digitali* (competenza 2.3).

Come anticipato, le aree di competenza 3, 4, 5 e 6 non sono state indagate poiché esulano dagli interessi stringenti di questa ricerca e in quanto legate in modo diretto alla pratica didattica d'aula, oppure al rapporto con gli studenti e le studentesse.

Oltre all'indagine sulle competenze specifiche menzionate, per ciò che concerne le competenze digitali globali dei/delle docenti, si è optato per utilizzare un ulteriore ausilio. Tra gli strumenti che accompagnano il quadro, il progetto DigCompEdu mette a disposizione dei *DigCompEdu Self-reflection Tools*⁹² e, tra questi, il SELFIEforTEACHERS: uno strumento di auto-riflessione pensato per il corpo docente con il fine di far emergere la competenza digitale posseduta.

SELFIEforTEACHERS è uno strumento online gratuito e di facile utilizzo, che aiuta insegnanti e gruppi di insegnanti a riflettere sull'uso delle tecnologie digitali nella loro pratica professionale, a valutarne la condizione e, dunque, ad identificare le aree in cui possono migliorarsi.

Inoltre, si segnala anche l'esistenza del *SELFIE per l'apprendimento sul lavoro*⁹³: uno strumento online gratuito per gli istituti di istruzione e formazione professionale (IFP) e per le imprese predisposto per aiutare ad un utilizzo più consona delle tecnologie digitali per la didattica e per la formazione professionale.

Dal SELFIEforTEACHERS si attinge con la finalità di indagare le competenze digitali globali dei membri dei campioni coinvolti nella ricerca. Negli strumenti di indagine utilizzati viene riportata in modo integrale la domanda che apre e precede il percorso di auto-riflessione dello strumento: "come descriveresti ora le tue competenze digitali di insegnante?". In corrispondenza della domanda, si indicano i sei livelli di competenza previsti dal DigCompEdu — Novizio, Esploratore, Sperimentatore, Esperto, Leader, Pioniere — e vi si fornisce una breve descrizione, utile al/la rispondente a collocarsi nella giusta posizione (cfr. § 8.7)

In conclusione, grazie al DigCompEdu e al SELFIEforTEACHERS, in questo progetto è stato possibile costruire e condurre un'indagine sul particolare rapporto che si instaura dalla messa in relazione tra tecnologie digitali, approcci collaborativi e docenti (e docenti in formazione) coinvolti nell'insegnamento dell'italiano L2.

L'obiettivo finale è ottenere indicazioni tali da poter immaginare e delineare i tratti di una formazione docente che sia in grado di sostenere competenze vecchie e nuove, utili a raggiungere obiettivi formativi di vasta portata e in grado di sostenere le esigenze formative specifiche dei/delle docenti di italiano L2, nella fattispecie operanti nei CPIA (cfr. § 3.2.3).

4.2.3 Un ecosistema di progettazione

Le tecnologie digitali utilizzate — ovvero gli strumenti grazie ai quali i gruppi di docenti di italiano L2 coinvolti nelle sperimentazioni mettono in campo la loro TPACK (cfr. § 4.2.1.1) attraverso le competenze descritte dal DigCompEdu (cfr. § 4.2.2) — in questo progetto consistono nella piattaforma Moodle *ITAL2RISTO*, nel corpus specialistico *RISTO* e nella Raccolta di materiale multimediale, organizzati ed implementati per lo scopo (cfr. § 3.2).

La natura digitale degli strumenti impiegati è stabilita per sfruttare le grandi potenzialità derivanti dall'uso della tecnologia, sia per la progettazione didattica sia per la futura formazione in aula (cfr. § 4.2), nonché per trarre vantaggio dai benefici derivanti dall'adozione di un approccio collaborativo applicato alla costruzione condivisa della conoscenza (cfr. § 4.2.1.2).

⁹² DigCompEdu. *Self-reflection Tools*. Cfr. Sitografia.

⁹³ SELFIE WBL, for Work-Based Learning. Cfr. Sitografia.

Nel quadro dell'utilizzo di strumenti digitali per finalità didattiche, ci troviamo nell'ambito del cosiddetto *CALL* (*computer-assisted language learning*) (Levy & Hubbard, 2005), un acronimo che da tempo viene utilizzato per riferirsi all'introduzione delle nuove tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento e che, nel tempo, ha potuto comprendere diversi ambienti virtuali emergenti, fino ad estendersi anche all'uso dei corpora e al *mobile-assisted language learning* (MALL) (Kukulska-Hulme & Shield, 2008).

In contrapposizione a ciò che si definisce come *CALL*, di norma, si sperimenta un'esperienza didattica condotta interamente *face-to-face* (F2F), attraverso supporti fisici più tradizionali, ad esempio, come quelli cartacei. In questo senso, la combinazione di un approccio faccia a faccia con l'uso di modalità *CALL* viene normalmente indicato sotto il nome di *blended learning* o *b-learning*: una modalità a cui è stata ormai riconosciuta maggior efficienza rispetto ad un approccio integralmente F2F e che, con l'accelerazione tecnologica imposta dalla pandemia da COVID-19, ha sperimentato un sempre più vasto impiego nell'istruzione superiore di stampo professionale, costituendo, al contempo, anche un'ottima occasione per lo sviluppo delle competenze del corpo docente (Ameduni & Ligorio, 2022).

È nella prospettiva di una formazione futura in *b-learning* sulla *lingua per il lavoro* nelle classi di adulti/e migranti che in questo progetto si opta per Moodle (cfr. § 3.2.2). Tale strumento, che è dichiaratamente costruito in chiave costruttivista (cfr. § 4.2.1.2), agevola non solo l'apprendimento collaborativo da parte degli studenti e delle studentesse, ma consente anche la co-costruzione del corso da più membri del corpo docente.

Moodle, acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning*, è un LMS⁹⁴, gratuito e personalizzabile che permette all'insegnante di progettare un ambiente virtuale personalizzabile con contenuti modulari, favorendo un apprendimento dinamico. Moodle si differenzia da un'altra tipologia simile di corso: i MOOC, i *Massive Open Online Courses*, che nascono negli Stati Uniti nel primo decennio degli anni 2000 per la formazione aziendale; in seguito, vengono utilizzati per la didattica asincrona di alcune discipline, anche in ambito accademico, diffondendosi ampiamente durante il periodo pandemico (Villarini, 2020, 13).

Le differenze tra i due riguardano alcune caratteristiche sostanziali come, ad esempio, la dimensione prettamente asincrona dell'ultimo, che si differenzia dalla sincronicità che Moodle permette anche il formato *b-learning*. Altre differenze fondamentali riguardano "l'obiettivo di fondo": sia formativo che promozionale nei MOOC, mentre è più puramente formativo negli LMS. Proprio in virtù di tale promozionalità dei MOOC il loro "principale pubblico di riferimento" è costituito da un pubblico "di contatto" e non da corsisti impegnati nel corso in modo continuo. In tal senso, "l'organizzazione temporale", è intensiva e più prolungata nel caso degli LMS come Moodle (La Grassa, 2020, 39-43).

Rispetto all'uso di Moodle, nel § 5.4 si approfondiranno le caratteristiche specifiche della piattaforma *ITAL2RISTO* progettata e nel capitolo 7 se ne esplicheranno le funzioni testate in occasione delle sperimentazioni condotte.

Il secondo ambiente utilizzato è il corpus specialistico monolingue *RISTO*, che viene gestito tramite il *corpus manager* Sketch Engine: uno strumento normalmente destinato a linguisti e linguiste

⁹⁴ LMS: Learning Management System. Si consulti ad esempio Kasim & Khalid, 2016.

e che, in questo progetto, viene introdotto per sfruttare tutte le potenzialità derivanti dall'uso dei corpora per la didattica delle lingue, in particolare per la creazione di materiali *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3).

L'ultimo strumento digitale utilizzato, Google Drive e i suoi documenti condivisi, viene adottato per poter sfruttare i vantaggi derivanti dalla possibilità di gestire materiale multimediale in uno spazio di progettazione condiviso, avvalendoci della tecnologia del *cloud*. La facilità di ottenimento e di utilizzo, la gratuità, la probabile familiarità per gli/le utenti dati e l'efficienza delle sue funzioni lo hanno reso il componente ideale a garantire il deposito e la gestione condivisa di un'ampia mole di materiale digitale (cfr. § 5.5).

In sintesi, gli strumenti citati sono stati selezionati e predisposti per sostenere un unico obiettivo progettuale da condursi per mano dei/delle docenti. Dalla loro unione, ciò che viene a crearsi è un "sistema multiplo integrato" (Fallani, 2020, 153), che racchiude più ambienti e strumenti collegati tra di loro.

Le caratteristiche e i benefici di tale sistema integrato costruito in chiave *connettivista* (cfr. § 4.2.1.2) sono descritte dal quadro NGDLE, *Next Generation Digital Learning Environments* (Brown, Dehoney & Millichap, 2015) (Figura 4). Tale quadro descrive la possibilità di realizzare un sistema multiplo, creato con componenti scelti in modo arbitrario, per obiettivi ben determinati, così da avere la possibilità di dare luogo a progetti virtuali personalizzati. I principi costituenti che si pongono alla base della composizione di tali sistemi sono cinque: *interoperability; personalization; analytics, advising and learning assessment, collaboration, accessibility and universal design*.

Con un sistema come quello descritto da NGDLE, le possibilità già note, derivanti dall'uso degli LMS, si aprono alle enormi possibilità offerte dalla rete e da altri strumenti disponibili, anche non tipicamente utilizzati e che sono in continuo aggiornamento.

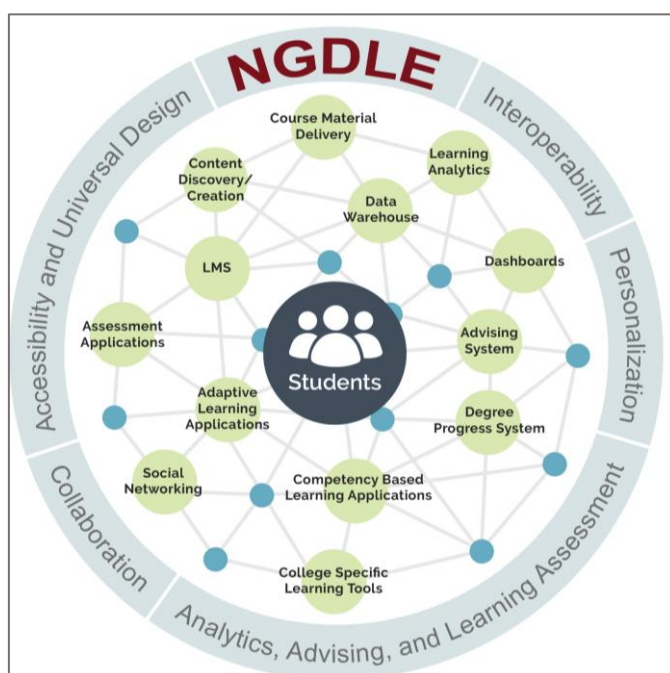


Figura 4. Quadro NGDLE⁹⁵

⁹⁵ Fonte: University of Minnesota. Cfr. Sitografia.

L'ecosistema prefigurato dal quadro NGDLE è un sistema di apprendimento che considera l'apprendente al centro del proprio operato.

In questo progetto specifico, il quadro viene trasposto dall'apprendente al docente, che diventa il nuovo fulcro di un sistema tecnologico multiplo e integrato in grado di sostenere la sua progettazione didattica. Pertanto, da un ecosistema di apprendimento si passa ad un *ecosistema di progettazione*, in cui diversi strumenti supportano il corpo docente nella creazione di materiale didattico, in modo unificato.

Per concludere, occorre specificare che, in questo lavoro, i tre ambienti componenti del sistema vengono messi in comunicazione in modo manuale da parte dell'utente, seppure questo possa avvenire grazie all'impostazione di un'architettura che prevede i necessari collegamenti ai vari ambienti (cfr. § 5.4). Pertanto, il sistema integrato nel suo complesso necessiterebbe di un ulteriore perfezionamento tecnico grazie all'aiuto dell'ingegneria informatica, affinché le funzioni descritte in questa ricerca possano auspicare di essere condotte in modo automatico.

4.3 Corpora, didattica e lingue speciali

Un/a docente che debba esplorare le caratteristiche specifiche di una determinata lingua ha la necessità, ma anche il dovere, di basarsi su dati linguistici reali, rifiutando la tentazione di affidarsi all'"introspezione" (Sinclair, 2004, 2) o all'"intuizione", ovvero da quella tendenza del/la parlante nativo/a di riferirsi a ciò che sa o a ciò che percepisce sul linguaggio, piuttosto che riferirsi a come questo sia realmente utilizzato (Tsui, 2004, 39).

In tal senso, il/la docente di L2 incaricato della progettazione non dovrebbe mai prescindere dagli strumenti messi a disposizione dalla linguistica dei corpora e dalla sua relazione con la linguistica computazionale, così da poter studiare le produzioni linguistiche direttamente nell'"uso sociale della lingua" (Pietrandrea, 2012, 272).

Tale considerazione si rivela vera in modo particolare in un settore come quello della ristorazione. Nel relazionarsi con questo dominio, la tendenza ad affidarsi all'"introspezione" potrebbe rivelarsi decisamente forte: la sfera "cucina" afferisce infatti ad un dominio professionale ben definito e riguarda anche la sfera quotidiana di ogni persona che, in modo perlopiù non professionale, esercita diverse procedure, spesso simili, con la finalità primaria di nutrirsi.

Tale appartenenza alla vita quotidiana, tipica della ristorazione, non caratterizza necessariamente altri settori lavorativi. Dunque, sarà necessario staccarsi da tale tentazione, quasi in modo forzato, nella consapevolezza, peraltro, che in ultima analisi, materiali, strumenti e procedure possono differire non solo da cultura a cultura, ma anche da domicilio a domicilio nella stessa cultura, nonché da posto di lavoro a posto di lavoro, come diversi ristoratori fanno peraltro notare⁹⁶ (cfr. § 5.3.2).

I testi sono la fonte da cui è possibile osservare ed ottenere informazioni utili sul comportamento di una data lingua grazie all'uso dei corpora. Questi permettono di esplorare in modo automatizzato il contenuto di tali testi per individuare modelli di lingua, proprietà e problemi linguistici interessanti (Lenci, Montemagni & Pirrelli, 2005, 12). I campi di applicabilità del trattamento

⁹⁶ Si vedano, ad esempio, i casi dei forestierismi come *brunoise*, *mirepoix* e altri (cfr. § 5.3.2).

automatico della lingua possono essere molteplici, in linea di massima tanti quanti sono gli ambiti legati all'utilizzo della lingua da una comunità di parlanti. In questo senso, l'utilità ideale si configura in tutti quegli usi della tecnologia informatica che, messa al servizio dell'analisi della lingua nel quadro delle *Digital Humanities* (cfr. § 4.1) contribuisce a supportare concretamente alcune necessità umane come, ad esempio, l'analisi dell'informazione in senso ampio, la ricerca umanistica — in particolar modo incentrata sulle discipline linguistiche, sulla letteratura, sulla filologia e sulla lessicografia⁹⁷ — ma anche la ricerca sull'educazione e la medicina⁹⁸.

Dunque, in questo progetto specifico, l'obiettivo è mettere tali mezzi tipicamente offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale al servizio della didattica dell'italiano come lingua seconda. Nel quadro di un'educazione linguistica che si pone obiettivi di tipo concreto, la/il docente di italiano L2 è chiamato ad ampliare metodi che spesso esulano dal loro campo esperienziale, ampliando le proprie competenze in campo digitale e nella ricerca linguistica.

4.3.1 Corpora e didattica delle lingue

I corpora, oltre ad essere utilizzati per la ricerca linguistica in senso stretto, vengono anche largamente impiegati nella didattica delle lingue moderne. Pertanto, in generale si configurano come un valido ausilio non solo per linguisti/e, ma anche per docenti, studenti e studentesse⁹⁹.

Nel quadro della didattica delle lingue, i corpora possono rivelarsi utili a diversi impieghi. Ad esempio, sono utili all'analisi linguistica in senso generale; sono fondamentali per costruire terminologie, grammatiche e dizionari; possono contribuire alla creazione di sillabi e manuali didattici *informati dai corpora* (*corpus-informed*) (cfr. § 4.3.3); permettono di creare attività utili alla valutazione grazie, ad esempio, agli studi sull'interlingua e sull'errore (McEnery & Gabrielatos, 2005, 51).

A partire dalla panoramica offerta da McEnery e Gabrielatos (2005) in riferimento all'impiego dei corpora nella didattica delle lingue, è possibile proporre una distinzione *per oggetto del corpus* e distinguere:

- *corpora di parlanti nativi*: come fonte di esempi e di modelli di lingua utili alla descrizione e alla comparazione con la L1;
- *corpora di apprendenti (o learner corpora)*: che raccolgono le produzioni degli/delle apprendenti stessi e che sono in grado di informare docenti e linguiste/i sulla natura dell'apprendimento rispetto ad errori afferenti al campo morfosintattico o lessicale, così da poter progettare e mettere in campo adeguate misure correttive (Corino, 2014, 236);
- *corpora di libri di testo*: come fonte della varietà di lingua che gli studenti e le studentesse necessitano approfondire.

⁹⁷ Istituto di linguistica computazionale "Antonio Zampolli" (CNR). Linee di ricerca. Cfr. Sitografia.

⁹⁸ A titolo esemplificativo si cita uno studio dell'Universidad Torcuato di Tella (Argentina) condotto su un campione di 34 giovani che dimostra come, attraverso l'analisi automatica degli enunciati, sia possibile analizzare non solo la salute mentale del campione nel momento della ricerca, ma persino predire la salute mentale futura dell'individuo raggiungendo il 100% di accuratezza nella previsione (Bedi *et al.*, 2015).

⁹⁹ Sull'impiego dei corpora nella didattica delle lingue in ambito nazionale e internazionale si consultino ad esempio Sinclair, 2004; Aston, 2011; Corino, 2014; Hunston, 2022.

Nel quadro di questo progetto, rispetto all'*oggetto del corpus* ci si posiziona nell'ambito dei *corpora di parlanti nativi*. Infatti, sono entrati a far parte del corpus *RISTO* tutti i testi in forma scritta, digitali o digitalizzati, prodotti sul dominio della ristorazione dalla comunità dei suoi parlanti (cfr. capitolo). Inoltre, rispetto alla classificazione proposta, è possibile collocarsi anche nell'ambito dei *corpora di libri di testo*, con riferimento ai manuali didattici inseriti nel corpus (cfr. § 6.3.2).

Spostando l'attenzione dall'*oggetto del corpus* alla *funzione del corpus*, nel quadro di una didattica delle lingue basata sui corpora è possibile distinguere: da un lato, tra un uso del corpus che si configura come risorsa per il reperimento di descrizioni linguistiche rilevanti per l'insegnamento/apprendimento della lingua; dall'altro, un uso dello stesso che è in grado di influenzare in modo diretto i processi di apprendimento e di insegnamento (Bernardini, 2004, 15). In questo senso, si potrebbe parlare di una dicotomia coesistente nella sua funzione: il *corpus come fonte* o il *corpus come strumento*. In questo progetto, l'uso del corpus creato, *RISTO*, è sfruttato in questa duplice veste. Questo da un lato rappresenta una risorsa da cui reperire esempi di lingua scritta utile all'insegnamento di variabili linguistiche contestualmente connotate, configurandosi così come *soggetto* dell'analisi (cfr. § 6.7); dall'altro è uno strumento, poiché è il mezzo attraverso il quale e sul quale si incentra una formazione dedicata ai/docenti, configurandosi, al contempo, come *oggetto* dell'analisi.

In questo lavoro non si affronterà l'uso dei corpora di apprendenti (*learner corpora*) e di quelli utilizzati per la formazione di apprendenti durante la pratica didattica. Infatti, ci si concentrerà sul/la docente e sul grande potenziale che l'uso di tale strumento può riservare alla sua pratica professionale, legata alla creazione di materiale didattico.

Ogni docente in questa ricerca conduce ricerche linguistiche specifiche con finalità di tipo progettuale. Riferendosi all'area dell'insegnamento/apprendimento della lingua e all'ambito della traduzione, Aston fa notare (2011, 7) che una delle domande che le utilizzatrici e gli utilizzatori del corpus dovrebbero sempre chiedersi è se qualcosa valga la pena di essere insegnato o appreso; dunque, dovrebbero capire se quel dato fenomeno linguistico sia sufficientemente frequente da giustificare lo sforzo investigativo.

In questo progetto, nel quadro di un/a docente che conduce esplorazioni nel corpus didatticamente rilevanti, questo può assumere diverse funzioni:

1. *docente-ricercatore/trice e linguista*:

che porta avanti l'esplorazione linguistica in senso stretto all'interno delle peculiarità della lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1).

Infatti, in qualità di discenti, si chiede loro di utilizzare i corpora per l'analisi linguistica specialistica, sia in senso acquisizionale — per destreggiarsi e fare propria la natura e i contenuti di tale lingua speciale — sia in senso strumentale, per il reperimento di informazioni necessarie allo sviluppo di contenuti didattici.

In questo quadro, ogni docente assume il ruolo di apprendente e viene guidata/o attraverso l'esplorazione linguistica in un processo che lo/la rende protagonista del suo percorso educativo, con il fine di inferire il comportamento della lingua speciale e fare ipotesi sui suoi significati.

In questo modo il “*learner as researcher*” (Leech, 1997, 10) pensato nel quadro del *DDL-Data-driven Learning* (Johns, 1991) può diventare un *teacher as researcher*: un/a docente-ricercatore/trice e linguista.

2. docente-creatore/trice:

l'esplorazione di ogni docente non si limita all'apprendimento delle conoscenze linguistiche e contestuali legate all'ambito specialistico. Infatti, è in grado di reimpiegare le informazioni reperite adattandole a finalità didattiche, andando oltre gli obiettivi linguistici fini a se stessi. In qualità di esperto/a di lingua, si costituisce come tecnico della lingua e della didattica, in grado di condurre un'esplorazione del corpus strumentale alla trasformazione di materiale testuale in materiale didattico.

3. docente-discente:

un ultimo angolo di osservazione riguarda la formazione del/la docente. L'insegnante di italiano L2 assume la funzione di discente per essere formato sui corpora in senso stretto, ovvero per essere introdotto nel mondo degli strumenti e dei metodi della linguistica dei corpora e della linguistica computazionale a beneficio della sua pratica professionale.

A fianco dell'utilizzo dei corpora, nel ricoprire i ruoli di *ricercatore/trice*, *linguista*, *creatore/trice* e *discente*, l'insegnante non solo esplora la lingua — che, in questo caso, è speciale — ma diventa anche l'esploratore o l'esploratrice di un universo di significati tutto nuovo, guadagnando nuove, effettive competenze sul dominio (cfr. capitolo 8), che sono, peraltro, trasmissibili.

Afferma infatti Bernardini (2004, 17):

“[...] a number of scholars have suggested that concordancing in particular may prove unique in the acquisition and restructuring of competence. Language learning may be viewed as an inductive process in which meaning and form come to be associated. [...] By providing access to authentic interaction (both written and spoken, both monological and dialogical), corpora offer an ideal instrument to observe and acquire socially-established form/meaning pairings. In other words, they allow learners to observe *what* is typically said in given circumstances, and *how* it is typically said, and to relate the two (cf. the Sinclairian *idiom-principle* e.g. J. M. Sinclair 1991a) [...]”.

Rispetto alla citata “riorganizzazione della conoscenza”, ma con particolare riferimento alla conoscenza di tipo specialistico, Bernardini prosegue (2004, 21):

“ESP teachers were among the first to appreciate the pedagogic potential of corpus work. [...] As we have seen, classroom concordancing with ESP students has been argued to be particularly promising because it highlights context-bound regularities, favouring the formation of large specialised schemata”.

Dunque, ogni docente ha la possibilità di accrescere il suo grado di conoscenza sul dominio in analisi. In questo progetto, tale potenziale è particolarmente rilevante, poiché permette di aggirare l'assenza di un/a esperto/a del settore di cui avvalersi (cfr. capitolo 3).

Per concludere, in questo lavoro la linguistica dei corpora può abbracciare un'altra dicotomia già espressa in letteratura: può essere vista sia come disciplina scientifica che come metodologia. Come metodologia, per via del suo coinvolgimento in numerosi campi di applicazione, poiché viene impiegata nel reperimento di dati per dizionari, grammatiche, per produrre sillabi e materiali per l'insegnamento delle lingue, per le procedure del riconoscimento del parlato, per categorizzazioni automatiche dei testi, per la traduzione automatica, o l'attribuzione dell'autoraggio. Dall'altro lato, la linguistica dei corpora è una scienza con un suo oggetto di studio ben definito, ovvero il linguaggio che viene realmente usato nel parlato e nello scritto naturalmente occorrente (Aston, 2011, 2,3).

Nel campo dello studio sull'uso dei corpora in didattica, molti sforzi sono stati concentrati anche sullo studio particolare della *SLA* (*Second Language Acquisition*) ovvero dell'acquisizione/insegnamento della lingua seconda. Anche nel caso della lingua italiana, non sono pochi gli esempi di corpora impiegati per la didattica dell'italiano come lingua seconda, nonché della lingua straniera. Per una disamina sui corpora impiegati nella didattica dell'italiano si consulti, ad esempio, De Iaco (2021).

4.3.2 Corpora specialistici

I corpora specialistici — che si contrappongono ai corpora generali — sono corpora di specifiche tipologie che possono rappresentare una lingua riferibile ad un determinato argomento, ad un determinato registro o a una data situazione, così da permetterne lo studio. I parametri che definiscono la specificità di un corpus specialistico possono essere diversi e, in relazione ai criteri adottati per la sua costruzione, il corpus può configurarsi come più o meno specifico. Può essere stabilito un dato argomento — ad esempio, lo sport o un determinato tipo di sport, se si vuole ottenere maggiore specificità —, possono essere stabilite le fonti dei testi — ad esempio, articoli di giornale, libri di narrativa ecc. —, il Paese di origine dei testi, oppure le date prese in considerazione. Un corpus specialistico viene progettato per consentire all'analizzatore o all'analizzatrice un certo tipo di esplorazione che può permettere di risolvere questioni linguistiche che saranno specifiche per una determinata tipologia di lingua (Hunston, 2022, 21-23): appunto, per una lingua speciale (cfr. § 4.3.2.1).

Anche nell'ambito dell'insegnamento della lingua, i corpora specialistici risultano essenziali per approfondire le caratteristiche specifiche di una lingua speciale¹⁰⁰ in prospettiva didattica. A questo proposito Gavioli (2005, 5) afferma:

"the possibility of having instruments to describe the "humdrum and routine [...] aspects of ESP language is a key teaching issue in ESP classes (see Robinson 1991:1) where the teacher is often split between the need to be both an expert in the (foreign) language and an expert in the specialized discipline. Corpora of specialized texts seem a very useful instrument in isolating and providing indications about key lexical, grammatical or textual issues to deal with in ESP classes".

Infatti, il corpo docente può trarre enormi benefici dall'utilizzo dei corpora specialistici nel campo dell'insegnamento della lingua per scopi speciali (*LSP - Languages for Special Purposes*). Questi si

¹⁰⁰ In riferimento alla terminologia al riguardo si consulti il § 4.3.2.1.

costituiscono come un sostegno dal valore inestimabile per l'insegnante che, in tali specifici contesti formativi, si trova naturalmente a ricoprire un ruolo ponte tra la lingua generale ed il dominio specialistico che ha la necessità di gestire nella lingua di insegnamento.

Le possibili applicazioni dei corpora specialistici alla didattica delle lingue per fini speciali e, nella fattispecie, come risorsa a supporto del lavoro del corpo docente, sono note da tempo e riguardano, ad esempio, la possibilità di selezionare elementi da includere nel syllabo di un corso. Inoltre, possono essere di supporto per l'insegnamento di questioni o variabili della lingua che non sembrano adeguatamente affrontate in altri materiali didattici o che non sono facilmente reperibili. In quest'ultimo caso, la/il docente ha la possibilità di affrontare una serie di problemi come, ad esempio: reperire esempi per problemi di natura semantica, come la sinonimia, o l'equivalenza della traduzione; ottenere esempi di costruzioni morfo-sintattiche rilevanti; esplorare elementi testuali, quali la coesione; reperire espressioni di usi creativi della lingua come, ad esempio, la metafora (Gavioli, 2005, 23-25). Infine, nell'ambito dell'insegnamento di una lingua per scopi speciali è fondamentale focalizzare lo studio sul lessico specialistico. Infatti, questo è portatore di concetti specialistici ben delineati, che sono caratteristici di una certa comunità che utilizza convenzionalmente certi termini, appunto, per fini speciali: termini che non sono necessariamente familiari per chi è esterno a quella comunità (cfr. § 4.3.2.1).

Anche nella lingua italiana non sono pochi gli esempi di corpora specialistici utilizzati in didattica per l'acquisizione di una lingua per scopi speciali. In linea di massima, la loro varietà ricalca gli ambiti di variabilità data dai loro possibili parametri di organizzazione, come anticipato, tanto rispetto al tema, che rispetto ai generi o al tempo. Molti di questi corpora specialistici sono elencati nel sito dell'Accademia della Crusca, a fianco di altri riferiti all'italiano generale¹⁰¹.

4.3.2.1 Lingue speciali: "la lingua del cibo"

In ambito italiano, si introduce l'espressione *microlingua scientifico-professionale* grazie a Paolo Balboni che, nel definirla, si riferisce ad "una varietà di lingua, cioè uno dei sottosistemi che costituiscono, intrecciandosi e non giustapponendosi, il macrosistema linguistico" (2000, 14).

La questione dello studio delle microlingue scientifico-professionali si affianca al discorso già aperto, a partire dagli anni '60, dagli studi in ambito anglosassone sulla *LSP*, la *Language for Specific Purposes* (Balboni, 2000, 10).

Nel riferirsi a tali varietà di lingua in contesto italiano, sia Marco Mezzadri (2015, 333) che Lorenzo Zanasi (2012) concordano nel segnalare che, laddove l'inglese utilizzi un'espressione univoca e ben definita, appunto, *Language for Specific Purposes*, in italiano è difficilmente rintracciabile un'espressione unica, anzi, si utilizzano indistintamente le espressioni "lingue speciali, linguaggi scientifici, microlingue, lingue e linguaggi settoriali, lingue di specializzazione, lingue per scopi speciali o specifici, sottocodici, tecnoletti, discorso specialistico, comunicazione specialistica" (Zanasi, 2012, 1). Per mera convenzione in questo lavoro si utilizzerà perlopiù il termine *lingua speciale*.

Restringendo il focus agli obiettivi di questo lavoro, la lingua speciale della ristorazione oggetto d'analisi è una lingua dalle molteplici sfaccettature, sia dal punto di vista dei contenuti che

¹⁰¹ Accademia della Crusca. *Banche dati, corpora e archivi testuali*. Cfr. Sitografia.

le appartengono, sia delle tipologie testuali che la caratterizzano, nonché rispetto ai/alle destinatari/e potenziali che la utilizzano o che desiderano raggiungerne la competenza.

Nella fase di ricerca delle fonti utili a sostenere una descrizione precisa della lingua speciale oggetto d'analisi, la lingua dei servizi di ristorazione (cfr. § 3.3), è emersa sin da subito una certa difficoltà nel riscontrare e, dunque, ricorrere ad una terminologia che fosse univoca per riferirsi a tale dominio. In seguito, a riconferma dell'incertezza dei riferimenti — che infine si dimostrerà più diversificazione che mancanza di chiarezza — Giovanna Frosini (2019, 151) soccorre a questa difficoltà, cogliendo tutte le sfaccettature del caso e convogliandole in una riflessione:

“mentre in maniera passabilmente univoca si può parlare di linguaggio della burocrazia, di linguaggio della politica, di linguaggio della scienza, di linguaggio dell'economia e così via, riuscendo cioè a raccogliere un settore sotto un'etichetta riconoscibile, di cosa parliamo in questo caso? Di linguaggio della cucina? Dell'alimentazione? Della gastronomia? Dell'enogastronomia?” (Frosini, 2019, 151).

Successivamente Frosini propone di riferirci alla lingua speciale della ristorazione come alla “lingua del cibo”, ossia un iperonimo in grado di tenere insieme sia la componente più legata agli alimenti in senso stretto, che caratterizza tipicamente il dominio, sia ciò che concerne i processi della trasformazione culinaria e i successivi risvolti gastronomici inerenti alla presentazione dei prodotti lavorati.

In generale “la lingua del cibo”, o la lingua speciale della ristorazione — in concreto la lingua del *Made in Italy* enogastronomico nel mondo, il cui valore viene suggellato dall'Expo 2015 di Milano — è una lingua dall'enorme varietà rispetto ai contenuti e agli usi: caratteristica che già dalla fine del '800 la rende disciplina di estremo interesse¹⁰² dal punto di vista linguistico, ma anche di quello storico.

In quanto lingua speciale, la “lingua del cibo” presenta determinate differenze rispetto alla lingua generale, tanto a livello lessicale, quanto ai livelli morfosintattico, testuale e fonologico, presentandosi con variazioni più o meno forti rispetto “alla norma”.

Seguendo la categorizzazione esposta da Mezzadri (2015, 335-336) si può affermare che la lingua del cibo, in quanto lingua speciale, a livello lessicale presenti i seguenti tratti:

- uso monoreferenziale dei termini;
- stabilità dei termini nel tempo;
- creatività della genesi dei termini, con ampio ricorso al greco e al latino, a termini prefissati e suffissati, e alla combinazione di parole;
- uso di prestiti, calchi e traduzioni.

Dal punto di vista morfo-sintattico, questa lingua presenta:

- un uso ridotto di modi e tempi verbali rispetto alla lingua generale;
- ricorso alla nominalizzazione;
- ricorso alla spersonalizzazione, dunque alle forme impersonali;

¹⁰² Per una disamina sullo studio della lingua in contesto culinario, da un punto di vista linguistico e con prospettiva storica, si vedano ad esempio Frosini (2019), Marazzini (2015) e Ondelli (2019).

- passivizzazione;
- elisione di articoli e di preposizioni all'interno di sintagmi nominali.

Dietro proposta di Paolo Balboni (2000) — che rimanda a sua volta a Gianfranco Porcelli — Mezzadri segnala anche che, in generale, i testi specialistici, dunque anche quelli della lingua della ristorazione, normalmente presentano almeno una delle seguenti quattro caratteristiche (Mezzadri, 2015, 336):

- sono ben definiti, dunque non ammettono variazioni frutto di iniziative personali o commistione di generi;
- possiedono un registro tendenzialmente formale;
- ottemperano perlopiù alla funzione referenziale;
- si servono abbondantemente di rappresentazioni non verbali come tabelle, schemi, grafici, prospetti, disegni, ecc.

In aggiunta alle caratteristiche sopraesposte, occorre dettagliare che, nel caso della “lingua del cibo”, la lingua italiana risulta permeata da forestierismi, sia in forma di prestiti integrali che di adattamenti.

Un recente studio di Stefano Ondelli (2017), con sorpresa, toglie il primato ai francesismi in cucina per mostrarci come gli inglesismi abbiano ormai permeato anche il linguaggio enogastronomico, oltre ad altre numerose sfere settoriali dell'economia italiana. Da segnalare però che, se da un primo sguardo il primato degli inglesismi sembra essere senza eguali, da un'analisi semantica più approfondita emerge come questi ultimi vengano adottati più “per imporre una dimensione internazionale e unificante a consumi e abitudini sociali condivise” inerenti alla gastronomia, che per indicare i processi che riguardano le preparazioni di pietanze, dove il francesismo rimane il referente indiscusso, da quando entra a far parte dell'italiano in modo consistente già a partire dal 1700 (Sergio, 2017, 198). Inoltre, un ruolo significativo viene ricoperto anche da altre lingue, prime fra tutte lo spagnolo e il giapponese, per ciò che concerne la cucina definita come “etnica” (Ondelli, 2017, 381).

Dunque, la “lingua del cibo”, tra le altre caratteristiche linguistiche, è una lingua costituita da una spiccata ricchezza lessicale, a cui vanno ad aggiungersi anche i numerosissimi dialettismi che permeano la lingua anche con differenze marcate che prendono vita da regione a regione. Pertanto, anche la geosinonimia è uno dei caratteri fondamentali di questo linguaggio (Frosini, 2009, 95-99; Frosini, 2019, 152).

Per concludere, data le specificità della “lingua del cibo”, in questo quadro, i corpora si configurano come un ausilio imprescindibile, poiché in grado di permettere di analizzare la natura ed il comportamento delle peculiarità di questa varietà, nella fattispecie nell'ottica dell'insegnamento/apprendimento.

I corpora possono aiutare il corpo docente, anche non esperto, a penetrare i contenuti oscuri e a chiarirli, scoprire usi che si pensavano irrilevanti o, addirittura, apparentemente comprensibili ma dagli utilizzi inaspettati, che si muovono secondo regole celate in capo a tutte le lingue, comprese quelle speciali.

Il corpus *RISTO* creato nel quadro di questa ricerca aiuta il corpo docente nella ricostruzione della “lingua del cibo”. In particolare, viene creato per finalità didattiche e, nella fattispecie, per la didattica dell'italiano incentrata sulla *lingua per il lavoro*. L'obiettivo glottodidattico si configura nella

capacità del corpus di supportare il lavoro del/la docente nella progettazione di materiali didattici *corpus-informed* riguardanti il dominio dato.

4.3.3 Materiali didattici *corpus-informed*

Interagire con un corpus favorisce lo sviluppo di competenze interdisciplinari come, ad esempio, le competenze digitali e quelle necessarie allo studio dei dati linguistici in generale. Inoltre, un'alfabetizzazione di base su tale strumento consente all'insegnante di verificare le proprie intuizioni linguistiche in modo empirico, sulla base di dati autentici (Le Foll, 2021, 7).

In particolare, l'uso dei corpora per la produzione di materiali didattici costituisce una metodologia in uso ormai da diversi anni¹⁰³. I primi prodotti "*corpus-informed*" (informati dai corpora) (Le Foll, 2021) hanno permesso la creazione di dizionari e di grammatiche di riferimento destinate ad apprendenti e, a partire da allora, questa prassi ha continuato ad essere utilizzata in forma stabile (Hunston, 2022, 144).

Oltre ai dizionari e alle grammatiche, la validità dell'uso dei corpora viene ormai attestata anche per la progettazione dei contenuti di libri di testo; infatti, i corpora sono in grado di assicurare che le modalità più frequentemente attestate di esercitare determinate funzioni comunicative — come, ad esempio, 'salutare' o 'dare un suggerimento ecc. — possano essere presentate all'apprendente in quanto effettivamente ricorrenti (Hunston, 2022, 150-152)¹⁰⁴.

Nonostante la validità di tale metodologia, la rilevanza dei corpora, in quest'ultimo caso specifico, non sembra aver raggiunto l'attenzione che merita. In particolare, nel quadro della formazione docente sembra mancare, perlomeno in forma stabile, un approccio che sfrutti questo approccio con tale finalità.

Elen Le Foll (2021) si occupa di questa tematica, mettendo a punto un ciclo di seminari volti allo studio della creazione di materiali didattici informati dai corpora da parte di docenti in formazione. Come fa notare l'autrice, il valore dei corpora nell'insegnamento delle lingue straniere è stato a lungo compreso, studiato e documentato; tuttavia, persiste ancora un notevole divario tra la ricca base di conoscenze derivanti dalla ricerca sulla materia e la sua effettiva applicazione pratica nell'insegnamento (Le Foll, 2021, 8). Al fine di colmare questa lacuna, vari studiosi hanno enfatizzato il ruolo cruciale della formazione dell'insegnante in questo contesto. Tuttavia, purtroppo, c'è ancora scarsa disponibilità di testi che fungano da manuali specificamente destinati al target a questo scopo.

Al termine del suo lavoro, Le Foll affronta anche la tematica dell'uso dei corpora per il *VET* (*vocational education and training*), ovvero l'istruzione professionale, servendosi dell'uso di corpora specialistici costruiti *ad hoc* che, nel suo lavoro, hanno permesso di ottenere liste di vocaboli successivamente reimpiegati per la progettazione di attività didattiche. In quella sede, l'autrice riconosce come la procedura di costruzione, interrogazione del corpus e l'utilizzo dei dati per la creazione di attività didattiche possa essere adattata a diversi tipi di discipline a carattere professionale (2021, 261).

Analogamente a questo lavoro, l'obiettivo principale di Le Foll è potenziare le competenze dei/delle docenti in formazione, mostrando come i mezzi dei corpora possano aiutarli per una

¹⁰³ Si consultino ad esempio Sinclair, 2004; Gavioli, 2005 e Hunston, 2022, 143.

¹⁰⁴ Per una disamina nel mondo anglosassone si veda Hunston 2022, 150.

progettazione didattica mirata¹⁰⁵. Tuttavia, oltre ai/docenti in formazione — informatici e informatori di importanza cruciale per la loro natura di formandi/e — in questa sede verranno forniti anche i dati provenienti da docenti in servizio presso alcuni CPIA della regione Marche, così da tentare di dare un apporto di valore in ambito italiano in merito di formazione e alla specializzazione dei/delle docenti di italiano L2 al riguardo, dove questa tematica specifica sembra rimanere ancora perlopiù inesplorata.

¹⁰⁵ A questo riguardo, meritano di essere citati anche Friginal (2018) e Poole (2018).

CAPITOLO 5.

IMPOSTAZIONE DELLA PIATTAFORMA E DELLA RACCOLTA DI MATERIALE

Con il fine di creare un *ecosistema di progettazione* (cfr. § 4.2.3) in grado di facilitare i/le docenti di italiano L2 nel generare contenuti didattici specialistici e multimediali (cfr. § 3.2), in questo capitolo si presenteranno due dei tre ambienti informatici predisposti, descrivendone il processo di creazione e le caratteristiche interne. In particolare, si parlerà della piattaforma di apprendimento creata, il Moodle *ITAL2RISTO*, e della Raccolta di materiale multimediale, dedicando invece al corpus *RISTO* il capitolo successivo.

A questo fine, si descriverà il processo di selezione degli obiettivi formativi necessari all'impostazione del corso *ITAL2RISTO* a partire dal syllabo *ItaLavoro*, il modello formativo teorico di riferimento. A tale proposito, si presenteranno inoltre i dati ottenuti attraverso alcune interviste svolte presso datrici e datori di lavoro, colleghe e colleghi di migranti nel mondo ristorativo, utili ad orientare la scelta delle priorità formative nel settore.

5.1 Un *wiki* come prototipo iniziale

La piattaforma di apprendimento creata in questo progetto, si configura come uno strumento in grado, da un lato, di supportare il processo di creazione per mano dei/delle docenti, dall'altro di costituire sin da subito il prototipo di uno strumento utile alla futura formazione in aula.

In questo progetto la natura tecnologica della formazione immaginata — idealmente da condursi in modalità *b-learning* (cfr. § 3.2.2) — viene stabilita per poter trarre vantaggio dai grandi benefici che le nuove tecnologie sono in grado di apportare tanto ai processi di insegnamento quanto a quelli di apprendimento, nella fattispecie di stampo professionale (cfr. § 4.2). Allo stesso modo, la componente tecnologica viene introdotta per poter sfruttare tutte le potenzialità che possono porsi a vantaggio del tipo di collaborazione prevista per i/le docenti in questa sede (cfr. § 7.3.1.1), così da sostenere il loro processo creativo in modo ottimale e potenziare il lavoro inerente alla progettazione didattica incentrata sulla creazione di materiali (cfr. § 4.2.1.2)

In questo senso, il Moodle *ITAL2RISTO* progettato vuole costituire il prototipo di una piattaforma di apprendimento che possa essere impiegata e sperimentata in futuro nelle classi di italiano L2 per adulti/e migranti ai fini di una formazione sull'*italiano per la ristorazione*. Allo stesso tempo, vuole essere uno strumento effettivamente in grado di sostenere il lavoro di sviluppo ricercato (cfr. § 3.2), che mira alla realizzazione di un progetto esteso, che contempli la partecipazione dei/delle docenti stessi.

Il Moodle che si presenta in questo lavoro costituisce la versione più evoluta a livello informatico di un primissimo strumento che aveva precedentemente preso forma in un *wiki*¹⁰⁶. In occasione di uno studio condotto precedentemente (Michelini, 2020) tale ausilio aveva già permesso di prefigurare le caratteristiche e le potenzialità che, in seguito, sono state sviluppate e testate in occasione delle sperimentazioni oggetto di questa ricerca

Il termine *wiki* identifica una tipologia di sito web che permette di creare, modificare ed eliminare il proprio contenuto a qualsiasi utente che sia autorizzato ad accedere, configurandosi come un insieme di pagine collegate tra loro tramite un sistema di ipertesti (Cantoni & Tardini, 2008, 31). Costituisce uno degli esempi più rappresentativi del cosiddetto *web 2.0* poiché — a differenza del suo predecessore, il *web 1.0* — permette la condivisione della conoscenza, ovvero consente di accedere ad una dimensione più *sociale* di gestione dei contenuti (cfr. § 4.2.1.2). Per tale specificità e per la semplicità di utilizzo, tra le tecnologie disponibili analizzate, si era scelto di impostare questo tipo di applicazione su PBWorks¹⁰⁷. Ciò aveva permesso alla scrivente di ottenere una prima versione di una piattaforma utile alla creazione, all'immagazzinamento e alla fruizione di contenuti didattici specialistici e multimediali per l'insegnamento dell'*italiano L2 per la ristorazione*, che erano stati in parte creati dalla stessa (Michelini, 2023), ma di cui non si era potuto testare l'uso collaborativo con i/le docenti. Dunque, il *wiki* impostato in quella sede voleva essere un modello di partenza per una piattaforma che in futuro potesse sostenere più efficacemente gli obiettivi lì prefigurati: gli stessi che ora trovano una collocazione più solida in questo lavoro. Infatti, per gli sviluppi futuri del *wiki* si auspicava la migrazione dei contenuti verso una piattaforma che, ad esempio, avesse meno limitazioni di memoria, in vista di eventuali sperimentazioni future, in seguito realizzate (cfr. capitolo 7). Inoltre, si cercava uno spazio informatico che potesse consentire una personalizzazione più completa del sito, nonché che potesse permettere ad una grande quantità di utenti di operare allo stesso tempo al suo interno in modo agevole. Per i motivi sopra esposti, in seguito ad un'analisi delle possibili piattaforme idonee ad ospitare l'evoluzione di tale progetto, infine si è optato per Moodle.

5.2 La nuova piattaforma: il Moodle *ITAL2RISTO*

Il corso *ITAL2RISTO* viene creato su Moodle — acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning* — che appartiene alla tecnologia dei Learning Management System (LMS) e, pertanto, si configura come uno strumento che può permettere di progettare un ambiente virtuale personalizzabile con contenuti modulari (cfr. § 4.2.3).

Moodle consente al suo interno la creazione di una pluralità di risorse organizzabili per diversi scopi, secondo le esigenze della formazione (Formez PA, 2019)¹⁰⁸. Attraverso le cosiddette *attività* e *risorse* prevedibili all'interno degli *argomenti* in cui è organizzato, permette l'erogazione di contenuti didattici, esercizi oppure elementi per la verifica, anche tra pari. Altre risorse favoriscono la

¹⁰⁶ L'ideatore dei *wiki* è il programmatore Ward Cunningham, che nel 1995 fa uscire il suo primo esemplare dello strumento, il Portland Pattern Repository (cfr. Sitografia), incentrato sulla condivisione di pattern per la programmazione informatica. Wikipedia è l'esempio più noto di *wiki*.

¹⁰⁷ PBWorks. *Online Team Collaboration*. Cfr. Sitografia.

¹⁰⁸ Per il reperimento delle informazioni relative alle caratteristiche di Moodle, oltre alla fonte citata, è stato consultato il sito ufficiale del software. Cfr. Sitografia.

collaborazione e l'interazione, sia sincrona che asincrona. Può includere al suo interno diversi tipi di elementi multimediali e possiede un suo *text editor*. Al suo interno è possibile impostare scadenze, tenere traccia dei compiti su un calendario dedicato ed impostare un sistema di notifiche. Docenti, studentesse e studenti hanno a disposizione diverse possibilità per seguire l'avanzamento dei progressi e lo stato di completamento dei compiti da svolgere; a questo riguardo, viene agevolata inoltre la valutazione ed il tracciamento delle attività svolte.

Le funzioni degli/delle utenti all'interno della piattaforma possono variare a seconda dei ruoli ricoperti dagli/dalle utenti, che possono essere assegnati in modo arbitrario, secondo gli obiettivi di utilizzo della piattaforma. Un sistema di autorizzazione all'ingresso permette di controllare gli accessi al sito e, quindi, di costituire un gruppo di lavoro dedicato ad un determinato progetto formativo. Nella compartecipazione allo sviluppo, i possibili ruoli attribuibili ai/alle partecipanti rispecchiano un sistema di funzioni operative concrete all'interno della piattaforma, da stabilire a seconda del tipo di progetto da compiersi. Diversi *plugin* disponibili consentono di ottenere funzioni aggiuntive e customizzazioni specifiche. I corsi lì creati sono visualizzabili anche su dispositivi mobili.

Con l'insieme di queste funzioni Moodle è in grado di supportare l'apprendimento attivo, passivo, collaborativo e indipendente. Alcune attività consentono inoltre l'autovalutazione, individuale o di gruppo. Pertanto, tale versatilità rende questa piattaforma idonea a ricoprire un'ampia varietà di funzioni utili alla progettazione didattica, che possono spaziare dai percorsi di apprendimento guidati a quelli autonomi.

Peraltro, è una piattaforma in aggiornamento continuo. Le sue sviluppatrici e sviluppatori rilasciano guide e tutorial attraverso i canali ufficiali del software. Una vasta comunità di utenti condivide informazioni e assistenza di varia natura attraverso diversi forum, che sono rintracciabili nel web con molta facilità. Al momento della stesura di questo capitolo Moodle si trova alla sua versione 4.3¹⁰⁹. La comunità di Moodle al momento conta 394 oltre milioni di utenti, distribuiti in 238 Paesi e vede oltre 46 milioni di corsi realizzati¹¹⁰. Nella classifica *Top 100 Tools for Learning 2023*¹¹¹ è la piattaforma più utilizzata al mondo dopo Google Classroom che, tuttavia, non è classificabile come LMS. Moodle permette l'*hosting*¹¹² gratuito oppure a pagamento. Al di fuori di tale esigenza tecnica, non prevede costi di alcun genere per chi lo utilizza.

Un'altra caratteristica fondamentale risiede nella sua semplicità di gestione informatica, grazie alla quale è possibile creare, modificare, eliminare contenuti e gestire lo spazio virtuale in modo agevole, senza la necessità di conoscere i linguaggi di programmazione.

In seno ad un approccio all'educazione che valorizzi l'impiego della tecnologia informatica grazie agli straordinari vantaggi che gli LMS presentano, i Moodle vengono largamente impiegati in didattica per diversi tipi di apprendenti e diverse materie di studio.

Per le finalità di questo progetto, Moodle rappresenta il vantaggio di raccogliere in un unico ambiente virtuale contenuti provenienti da diverse fonti e in diversi formati (cfr. § 5.4). Inoltre, questo

¹⁰⁹ Ottobre 2023.

¹¹⁰ Statistiche aggiornate al 17-10-2023. Consultate sul sito ufficiale di Moodle. Cfr. Sitografia.

¹¹¹ Top 100 Tools for Learning 2023. Cfr. Sitografia.

¹¹² "*Hosting*: servizio [...] nel quale un fornitore di servizi Internet mantiene un sito web di una terza parte su un server condiviso, offrendo l'utilizzo di connessioni ad alta velocità ed eventuali interventi di manutenzione" (Gallippi, 2006, 239).

nasce come piattaforma collaborativa (cfr. § 4.2.1.2), dunque, può permettere la sua esplorazione, la redazione e il perfezionamento dei contenuti da più utenti autorizzati.

Nella customizzazione di Moodle per gli scopi di questo progetto si opta per un'organizzazione *per obiettivi formativi* (cfr. § 5.4).

Già a partire dalla fase di impostazione del *wiki* precedente, si era posta la questione relativa a come presentare le risorse didattiche lì previste affinché in futuro potessero essere fruibili dai/dalle docenti per una progettazione collaborativa agevole e, in seguito, potessero essere utilizzabili per la formazione. Si giunse alla considerazione che, se era vero che la creazione collaborativa dei contenuti didattici aveva come fine ultimo la formazione in aula, allora poteva essere utile che l'organizzazione dei contenuti al suo interno seguisse in modo esplicito gli obiettivi formativi necessari a tale formazione. Pertanto, si optò per selezionare un sillabo¹¹³ di riferimento da cui attingere tali obiettivi formativi e costruire l'interfaccia del sito a partire da questi ultimi. In questo modo, i contenuti didattici multimediali lì creati, sarebbero stati associati in modo diretto ad un determinato obiettivo formativo — attinto dal modello formativo teorico di riferimento ma, in questo caso, reso *virtuale* — così da poter rimanere immagazzinati e risultare disponibili per la formazione futura, incentrata esattamente su tali obiettivi specifici.

Pertanto, a partire dalle stesse premesse ed i medesimi obiettivi di progettazione e presentazione finale delle risorse, nel quadro di un necessario perfezionamento informatico, in questa sede si imposta il Moodle *ITAL2RISTO*.

5.3 La selezione degli obiettivi formativi

Sulla scia delle premesse avanzate, il modello teorico di riferimento è costituito dal sillabo *ItaLavoro* (cfr. § 5.3.1): uno dei prodotti del FAMI-2514 da cui questo lavoro prende le mosse (cfr. § 2.2.6).

In concreto, si è trattato di individuare un sillabo sul settore della ristorazione in analisi (cfr. § 3.3) cosicché le sue voci costituenti specifiche, ovvero gli obiettivi formativi lì esplicitati, potessero passare a costituire la struttura dell'interfaccia del Moodle *ITAL2RISTO*. Come anticipato, l'obiettivo risiede nella volontà che la piattaforma espliciti in modo diretto gli obiettivi formativi a favore dei quali condurre il processo di creazione delle risorse didattiche necessarie e, in futuro, la formazione in aula (cfr. § 3.2). Infatti, come afferma anche Fabio Ruggiano (2021, 57):

“Dal punto di vista del docente, la progettazione di un corso in modalità digitale parte dagli stessi presupposti teorico-metodologici di quella di un corso in presenza, che si intrecciano, però, con valutazioni di scelte legate all'ambiente digitale. [...] Nel caso di apprendenti migranti, gli obiettivi saranno senz'altro declinati in termini di competenze comunicative, ovvero di saper fare con la lingua, e saranno queste a guidare la scelta delle aree tematiche, dei tipi di testo e degli argomenti linguistici da affrontare”.

¹¹³ Il termine *sillabo*, dall'inglese *syllabus*, si riferisce all'elenco delle abilità e delle competenze di un determinato apprendente; dunque, si riferisce alla sequenziazione e alla descrizione dei contenuti di insegnamento, riferiti a degli obiettivi specifici, per certe tipologie di apprendenti e per un determinato corso (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 180; 198).

In questo senso, relativamente a tali “saper fare con la lingua”, il Moodle *ITAL2RISTO* potrebbe essere visto come uno strumento informatico grazie al quale poter trasferire nella pratica il modello operativo teorico previsto dal syllabo di riferimento: una sorta di *syllabo virtuale*.

In particolare, in un syllabo specifico per le professioni, i contenuti al suo interno devono essere calibrati sulle caratteristiche proprie di tali particolari ambienti comunicativi, che possono cambiare non solo da un settore economico all'altro, ma anche all'interno dello stesso settore, nelle varie mansioni specifiche (Zanasi & Rampino, 2010, 55). Inoltre, nella proposta dei contenuti da approfondire è necessario aver circoscritto i bisogni linguistici dell'apprendente e, quindi, aver individuato quali sono i contesti d'uso della lingua utili ad identificare le forme linguistiche necessarie alla realizzazione della comunicazione in quegli specifici contesti (Cini, 2011, 154).

5.3.1 Il syllabo *ItaLavoro*

Il syllabo *ItaLavoro* si propone come un “medium formativo flessibile” (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 83), impiegabile dal corpo docente per costruire un percorso di insegnamento pianificabile liberamente, entro i limiti degli obiettivi generali da raggiungere¹¹⁴. È strutturato per *funzioni prevalenti* che, per comodità, sono espresse da atti comunicativi. La versione finale del syllabo *ItaLavoro* — incentrato sui settori della *ristorazione* e sulla *cura della persona* di livello A2 — è il frutto degli esiti dei monitoraggi svolti sulla sperimentazione di una versione precedente del medesimo syllabo e validata dal team di ricerca *ItaLavoro* nel quadro dei percorsi formativi rivolti a migranti adulti (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 87).

A partire dal syllabo *ItaLavoro*, nella volontà di utilizzare le indicazioni lì contenute per impostare la struttura del Moodle — dunque, nell'ottica della già citata organizzazione *per obiettivi formativi* — si è reso indispensabile riadattare il numero degli obiettivi previsti nel syllabo originario. Ovvero, dal punto di vista tecnico, essendo gli *argomenti* disponibili dentro un corso di Moodle minori in numero rispetto agli obiettivi formativi totali previsti nel syllabo adottato, si è reso necessario operare una selezione tra gli obiettivi previsti originariamente, con il fine di individuarne un quantitativo idoneo ad entrare a far parte del nuovo corso virtuale, mantenendo comunque un programma organico (cfr. § 5.3).

Un corso di Moodle, nella versione impostata, permette la creazione di 52 *argomenti* (cfr. § 5.4). Tuttavia, il syllabo *ItaLavoro* elenca molti più elementi, ovvero circa 70 atti comunicativi, a cui si aggiunge una sezione di circa 40 tra i cosiddetti *aspetti culturali* specifici del settore, da integrare in modo *trasversale* alle indicazioni del syllabo (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 86). Pertanto, per l'impostazione dell'interfaccia del corso, è stato necessario giungere ad una selezione tra questi circa 110 elementi per arrivare all'inserimento di un massimo di 52 voci; a tal fine, la necessità è stata quella di stabilire alcune priorità formative.

Gli obiettivi formativi prioritari, idonei ad entrare a far parte del Moodle *ITAL2RISTO*, vengono identificati grazie a diversi criteri di selezione. In primo luogo, tutti gli elementi che pertengono esclusivamente al settore della *cura della persona* vengono esclusi per ovvie ragioni inerenti all'attinenza al dominio in analisi.

¹¹⁴ Il syllabo *ItaLavoro* integrale è disponibile all'interno del contributo indicato, accessibile in open access. Cfr. Bibliografia.

Inoltre, sulla scia delle premesse avanzate al § 3.3 si escludono dalla selezione tutti quegli elementi del syllabo che presuppongono un contatto con un pubblico *esterno* al gruppo costituito dal personale del posto di lavoro come, ad esempio, i riferimenti relativi alla clientela come: “ripetere parti del discorso al cliente circa le petiche ordinate” oppure “riferire questioni legate alle prenotazioni”. A questo proposito, occorre specificare che la volontà non è, in nessun modo, di escludere il contatto *con l'esterno* da una formazione di questo tipo; piuttosto, l'obiettivo è rimandarne l'ampliamento ad un momento di sviluppo diverso da quello qui descritto, teso a concentrarsi sugli obiettivi e sulle capacità di un target linguistico ben definito (cfr. § 3.4.2).

Sulla scia della considerazione precedente, nonostante la rilevanza della tematica, si opta per escludere dall'impostazione della piattaforma anche gli aspetti inerenti alla ricerca del lavoro¹¹⁵, al fine di rimanere fedeli ad una formazione linguistica pienamente incentrata sulla professione. Tuttavia, nel pieno riconoscimento della centralità del tema, per gli sviluppi futuri di questo progetto è possibile immaginare la creazione un corso aggiuntivo, da porre in affiancamento a quello proposto, e che possa includere tali aspetti specifici nell'ottica di una formazione professionalizzante a tutto tondo (cfr. Conclusioni).

Infine, ulteriori criteri di selezione fondamentali riguardano i dati provenienti dalle interviste svolte presso alcuni esponenti del mondo della ristorazione, discussi nel paragrafo seguente.

5.3.2 Le interviste nel mondo ristorativo

Le interviste svolte presso alcuni esponenti del mondo della ristorazione hanno consentito di reperire informazioni fondamentali che hanno permesso, in primo luogo, di selezionare ulteriormente gli obiettivi formativi da inserire nel corso Moodle; in secondo luogo, tra quelli selezionati, di identificarne alcuni che potessero essere idonei a costituire l'oggetto di sviluppo da parte del corpo docente durante le sperimentazioni, poiché centrali in una formazione sull'*italiano per la ristorazione*.

Le interviste ottenute sono otto in totale. Sono state svolte online tra febbraio 2021 e febbraio 2022. Gli intervistati/e sono costituiti da datrici o datori di lavoro, oppure da colleghi/e di lavoratrici e lavoratori stranieri nel settore ristorativo, in particolare impiegati nelle cucine; in diversi casi gli/le intervistati/e ricoprono entrambi i ruoli.

La maggior parte delle interviste vengono svolte presso strutture attive in alcune località della riviera del Conero: zona a forte caratterizzazione turistica, che nel periodo estivo incrementa sensibilmente il lavoro nel settore della ristorazione e, di conseguenza, la forza lavoro connessa, anche straniera.

Tutti i dati personali inerenti alle persone e alle strutture sono stati anonimizzati. Le interviste raccolte si sono rivelate indispensabili per apprendere quali aspetti della professione fosse più rilevante insegnare oppure sacrificare dalla formazione: in sostanza, lo scopo è stato rilevare

¹¹⁵ Durante la fase di monitoraggio dei corsi *ItaLavoro* rivolti a migranti, era infatti emersa la necessità da parte delle docenti di focalizzarsi anche sulle specificità riguardanti tale aspetto, che si colloca in senso *trasversale* alle varie professioni. Pertanto, il syllabo era stato ampliato, inserendo elementi riguardanti il contatto e la gestione del rapporto con gli enti preposti alla ricerca del lavoro come, ad esempio, i Centri per l'impiego o le agenzie interinali. Altri aspetti hanno riguardato i principali tipi di contratto lavorativo ed i relativi orari previsti, i diritti e i doveri dei lavoratori ed una panoramica di massima sul sistema italiano di qualifiche scolastiche e post-scolastiche (Cognigni, Michelini & Vitrone, 2022, 88).

ciò che le ristoratrici e i ristoratori vorrebbero che venisse insegnato, così da accorciare la distanza tra i luoghi del lavoro e i luoghi della formazione professionalizzante.

Inoltre, le interviste si sono rivelate di importanza cruciale per portare alla luce elementi inaspettati inerenti alla professione, come nel caso dell'uso effettivo dei forestierismi in cucina che si menzionerà qui di seguito.

Ciò che viene elencato di seguito costituisce una sintesi delle considerazioni emerse grazie alle interviste raccolte. Non verranno menzionate informazioni riguardanti altre variabili non strettamente necessarie alla selezione degli obiettivi; a tal riguardo, la traccia e i report delle interviste sono consultabili in appendice (cfr. Allegato B; Allegato C).

Dalle informazioni emerse, in generale, la totalità delle impiegate e degli impiegati di origine straniera riveste il ruolo di *aiuto cuoco/a* o *lavapiatti*.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana in questo specifico posto di lavoro ricorre l'idea che la mancanza di padronanza della lingua orale in cucina sia un ostacolo, che a volte viene definito "enorme", dato che si lavora a ritmi "frenetici" e, al tempo stesso, precisamente coordinati. In questo quadro, la mancata comprensione può essere di grande intralcio, perché può dare origine ad equivoci o ad errori e, pertanto, può rallentare i lavori in cucina, causando grandi perdite di tempo ed energie.

Al tempo stesso, coesiste l'idea che l'esperienza e la praticità siano aspetti fondamentali, poiché in fondo "si impara anche facendo". Tuttavia, nelle interviste permane l'idea che il tempo della cucina sia un tempo veloce, e che la mancata comprensione, più che la produzione, di fatto ostacola le sue procedure. Tali considerazioni non sembrano valere per la mansione di lavapiatti, per il quale l'uso della lingua è molto più contenuto, quasi nullo nel momento del servizio.

A livello di adeguatezza nella comprensione, si segnala la difficoltà di capire termini tecnici relativi all'attrezzatura o agli alimenti, che vengono considerate aree tematiche centrali. Inoltre, si segnala la fatica di comprendere termini specialistici come *julienne*, *brunoise*, *mirepoix* e altri forestierismi, tipicamente presenti nella "lingua del cibo" (cfr. § 4.3.2.1). Gli/le intervistati/e rimarkano la necessità di conoscere tali termini — che sono spesso legati alle procedure di taglio delle verdure, e che costituiscono la base di gran parte delle preparazioni — perché altrimenti "devo spiegare tutta la procedura e dire dieci parole al posto di una". Specificano che, sebbene tali forestierismi non vengano usati in tutti i ristoranti, capita spesso che vengano utilizzati, anche in realtà ristorative non grandi, e ciò può dipendere dallo stile lavorativo della specifica realtà ristorativa. In questo senso, si riconosce che una formazione, anche minima, incentrata su questi termini e le relative procedure sarebbe gradita.

Nel caso di lavoratrici e lavoratori stranieri che permanevano da tempo in Italia, si riconduce la scarsa padronanza della lingua alla mancata possibilità di frequentare un corso formale per l'apprendimento della lingua. In aggiunta, si segnala l'importanza di acquisire padronanza anche nella lingua scritta per ottenere un maggior grado di autonomia, per dare rapidità alle procedure in cucina, se necessario, nonché per garantire la possibilità di progressione nella carriera¹¹⁶. A questo

¹¹⁶ Rispetto alla progressione di carriera, si segnalano le considerazioni dell'intervistato n° 8 rispetto allo sviluppo della padronanza della lingua; tale intervistato, che è uno Chef, ha sperimentato precedentemente anche il ruolo di straniero, in quanto italiano all'estero.

riguardo, tutte le intervistate e gli intervistati specificano l'importanza di comprendere il contenuto delle etichette per l'identificazione del contenuto e di saper capire e annotare le scadenze dei cibi, anche nel caso di nuovo personale.

Quando si chiede alle intervistate e agli intervistati di individuare le aree di competenza linguistica e professionale essenziali nel lavoro in cucina, emerge spesso l'idea che queste necessità specifiche siano legate alle peculiarità degli specifici luoghi di lavoro, ma anche che, tuttavia, ci siano aree che possono essere considerate universalmente importanti.

Qui di seguito vengono elencate le aree di competenza che le ristoratrici e i ristoratori considerano centrali e imprescindibili:

- le prassi di preparazione delle pietanze, dei sughi e delle salse;
- gli elementi costitutivi del menù specifico e la sua struttura generale nella cucina italiana (primo, secondo, contorno ecc.);
- i termini relativi agli alimenti e alle attrezzature, ovvero tutto ciò che è utile alle procedure di pulizia degli alimenti.

Per quest'ultimo aspetto, gli/le intervistati/e specificano che le aree semantiche particolari da approfondire dipendono dalla tipologia del ristorante, tuttavia, nel caso delle verdure, si tratta di procedure pressoché universali.

Proseguendo troviamo:

- i termini tecnici già menzionati (forestierismi) relativi ai tagli di base, a cui vanno aggiunti quelli del ristorante specifico (ad esempio, per un ristorante di pesce, i termini utili a sfilettarlo);
- quanto alle attrezzature, i tipi di padelle e i tipi di coltelli;
- dare seguito agli "ordini" che vengono dati dallo Chef. In questo senso, vengono indicate alcune espressioni volte a regolare il servizio e a coordinare la velocità dei lavori come, ad esempio: "piatto caldo" (se un piatto deve uscire caldo), "pulito", "controlla", "guardami" "veloce", "prendi", "ordine", "dammi una mano" e altri;
- capire la lingua scritta nelle etichette degli alimenti, molto spesso con la finalità di reperire alimenti di cui ci si deve rifornire in velocità durante il servizio;
- le nozioni relative all'HACCP in riferimento alla sicurezza, al funzionamento delle attrezzature e all'igiene.

Dalle interviste, quest'ultima questione appare costantemente interconnessa alla pratica di cucina in senso stretto. In particolare, rispetto all'igiene, viene considerato importante:

- saper individuare i corretti prodotti chimici per la pulizia;
- osservare le principali norme igieniche come, ad esempio, il lavaggio delle mani e una tenuta ordinata della divisa;
- sapere come evitare la contaminazione tra alimenti;
- controllare la temperatura dei frigoriferi, dei congelatori e fare attenzione alla conservazione degli alimenti.

Le intervistate e gli intervistati fanno notare quanto il tema della sicurezza e dell'igiene costituiscano effettivamente ambiti ostici, eppure siano fondamentali. A tale riguardo, specificano che, sebbene la

conoscenza del manuale HACCP sia in capo al titolare, anche i/le nuovi/e dipendenti devono conoscerne alcune questioni fondamentali.

A questo fine, in materia di HACCP, sia per la sicurezza sul posto di lavoro che per l'igiene, si segnalano i benefici che deriverebbero da corsi dedicati al pubblico straniero con competenza linguistica contenuta.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento linguistico in cucina o alla presenza di una ricercatrice o di un ricercatore sul posto di lavoro per raccogliere registrazioni di parlato spontaneo tutti/e gli intervistati/e trovano difficile contemplare una presenza esterna dedicata allo scopo durante il momento del servizio¹¹⁷. Qualcuno vede questa eventualità possibile solo se la figura ricoprisse anche un ruolo attivo all'interno della cucina, sia per un problema di spazi e di tempi frenetici, ma anche per un problema di costi nel caso dell'affiancamento linguistico. Riportano che spesso accade che si tenda ad assumere personalmente l'incarico di introduzione alle procedure o, a volte, si sfrutti la presenza di un/a dipendente connazionale da utilizzare come mediatore. Globalmente, l'utilità di un affiancamento linguistico viene riconosciuta; tuttavia, se ne sottolinea la difficoltà — anche nel caso di dipendenti già presenti in cucina — a causa della tipologia del lavoro e dei suoi ritmi.

Rispetto alle competenze riguardanti la sicurezza sul lavoro si sottolinea l'importanza di comprendere la cartellonistica, la natura dei prodotti chimici, il funzionamento delle attrezzature pericolose. Specificano che le fonti di pericolo sono costituite perlopiù dalle lame e dal calore; in questo senso, è di rilevanza cruciale capire come proteggere adeguatamente le parti del corpo scoperte, nella fattispecie, i piedi con delle calzature adeguate.

A questo proposito, si riconosce l'importanza di una facilitazione linguistica, giacché i corsi ospitati dalle ditte non sono comprensibili per la maggior parte delle lavoratrici e dei lavoratori e stranieri. Come già esposto, si ritiene che un corso ridimensionato, dedicato esattamente a questo pubblico, possa essere molto utile, utilizzando anche la lingua inglese, se necessario, affinché ci sia maggior possibilità di comprensione.

Per concludere, in seguito all'analisi dei dati raccolti grazie alle interviste, è stato possibile giungere ad una selezione finale di tutti quegli obiettivi formativi che, in ultima battuta, sono entrati concretamente a delineare l'interfaccia del Moodle *ITAL2RISTO* e, dunque, a definirne l'architettura informatica (cfr. § 5.4).

In riferimento all'ulteriore selezione operata per ottenere gli obiettivi formativi su cui incentrare le sperimentazioni, ovvero per la definizione di alcuni obiettivi centrali in termini di progettazione didattica, vengono selezionati i seguenti obiettivi:

- Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze (obiettivo n. 2);
- Sicurezza - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro / Saper compilare un modulo inerente alla sicurezza sul lavoro / Nozioni di base di primo soccorso (obiettivo n. 3);

¹¹⁷ A questo riguardo, si rivela curioso il caso di una datrice di lavoro che procede personalmente alla formazione delle nuove e dei nuovi arrivati in cucina basando l'affiancamento prevalentemente sul livello pratico. Ciononostante, sollecita alcune strategie di apprendimento linguistico che ha attinto dal suo precedente status di lavoratrice straniera in Italia (cfr. intervista n° 5).

- Igiene - Comprendere alcune norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi / Norme igieniche (obiettivo n. 4).

Tali aspetti, che vengono identificati anche a partire dagli aspetti culturali da poter integrare in modo *trasversale* agli obiettivi specifici (cfr. § 5.3.1), vengono selezionati per via della loro rilevanza nell'ambito ristorativo rilevata in seguito alle testimonianze raccolte.

In particolare, l'obiettivo n. 2 viene selezionato per la centralità di tale funzione nell'ambiente della cucina, che è prevalentemente regolativo-strumentale, e che, dalle interviste raccolte, sembrerebbe compiersi nella capacità di comprendere "ordini" e consegne durante il momento del servizio.

Le questioni inerenti all'igiene e alla sicurezza (obiettivo n. 3 e n. 4), che appaiono fondamentali nel settore, vengono selezionate anche in virtù della loro trasversalità ai vari domini, dunque della loro utilità in termini di potenziale applicazione a professioni differenti.

Pertanto, la possibilità effettiva di affrontare tali tematiche particolari nelle classi di L2 per principianti viene confermata anche dall'esperienza del progetto *ItaLavoro*. Infatti, in occasione dei corsi sperimentali rivolti a migranti (cfr. § 3.1), le docenti incaricate della formazione riportano di aver affrontato con successo alcuni elementi legati alla Legge 626 e allo standard HACCP — inerenti ad alcuni aspetti sulla sicurezza sul posto di lavoro e sulle norme igienico-sanitarie — anche in classi con livello linguistico disomogeneo o tendenti verso l'A1 o, a volte, anche verso il pre-A1 (Cognigni, Michellini & Vitrone, 2022, 89): ovvero, nozioni altamente professionalizzanti che normalmente sono ritenute gestibili da apprendenti di livello almeno B1 (cfr. § 1.5). In queste occasioni per le docenti è stato possibile affrontare i contenuti portanti di queste tematiche, seppure affrontandone i tratti essenziali e semplificandone il contenuto per il livello linguistico degli/delle apprendenti. A questo riguardo, dichiarano di essere riuscite a trasmettere nozioni relative alla prevenzione dell'infortunio, ai vari tipi di pericoli e ad approfondire i significati della segnaletica necessaria alla preservazione della sicurezza. Per ciò che concerne le norme igieniche, sono state esplorate le nozioni legate all'igiene personale e agli spazi della cucina, nonché aspetti inerenti alla conservazione, alla cottura delle pietanze, al controllo delle etichette e delle temperature, con il fine di evitare la contaminazione e l'avaria dei cibi.

In conclusione, al termine del processo di selezione descritto, viene impostato un corso Moodle composto nella sua interfaccia da 37 *argomenti*, di cui 27 obiettivi formativi e 10 aspetti culturali.

Questi elementi, che si uniscono a costituire una sorta di *sillabo virtuale* navigabile, intendono costituire un corso di base, completo e organico, sull'*italiano L2 per la ristorazione* di livello A2.

5.4 Architettura del Moodle *ITAL2RISTO*

La panoramica sulle caratteristiche della piattaforma *ITAL2RISTO* che viene condotta in questo paragrafo intende illustrare la struttura del corso Moodle progettato per gli scopi specifici di questo progetto (cfr. § 3.2). A questo proposito, verranno illustrate le peculiarità dello strumento e le caratteristiche dei suoi contenuti fondanti.

Quanto alle caratteristiche generali, come già anticipato al § 5.2, una delle particolarità di Moodle è quella di permettere all'utente di lavorare alla stesura di un progetto didattico in modo collaborativo. Sfruttando risorse¹¹⁸ interne alla piattaforma — oppure esterne, integrabili — ogni docente, membro di un gruppo dedicato allo sviluppo, ha la possibilità di creare elementi multimediali di vario tipo, a beneficio dell'implementazione dei contenuti dedicati agli obiettivi formativi prefissati, che vengono raccolti in un unico ambiente virtuale dedicato ad un determinato scopo di apprendimento.

Nel caso di questo progetto, nella fase della formazione futura, oltre a costituire uno strumento formativo da poter utilizzare idealmente in *b-learning* (cfr. § 3.2.2), la piattaforma si configura come uno spazio formativo dove le risorse multimediali previste — grazie ad un'organizzazione *per obiettivi formativi* (cfr. § 5.2) — potrebbero essere utilizzate anche *al bisogno* (cfr. § 3.2.2), così da poter usufruire di un sostegno didattico temporaneo, a supporto di una richiesta o di un bisogno formativo specifico.

Il vantaggio — che, peraltro, viene riconosciuto anche dai membri dei campioni (cfr. capitolo 8) — risiede nel fatto di potersi avvalere di materiale didattico specialistico già organizzato e considerato affidabile rispetto al dominio, poiché viene preventivamente selezionato tra la moltitudine di elementi offerti dalla rete o da altre fonti.

In questo senso, la piattaforma può essere vista come un grande deposito di materiale didattico multimediale e specialistico, che è organizzato per soddisfare obiettivi formativi ben delineati, predisposti per condurre una formazione linguistica incentrata su un determinato settore professionale, per un determinato profilo di apprendente. L'attuale organizzazione del corso *per obiettivi formativi*, che verrà mostrata di seguito, consente al/la docente di salvaguardare la libertà di potersi avvalere delle risorse in modo flessibile. Pertanto, ipoteticamente, questo sarà in grado di rispondere ad esigenze formative anche inaspettate, nel quadro di una programmazione didattica che possa consentire un buon margine di personalizzazione, basata sugli individui oppure sulle singole classi.

Al tempo stesso, ciò non significa dover rinunciare ad un percorso formativo più strutturato. Anzi, significa poter contare su un programma formativo organico e ragionato, poiché basato su un syllabo di riferimento, che risulta trasposto al suo interno (cfr. § 5.3). Peraltro, l'assetto attuale del corso *ITAL2RISTO* può consentire di prevedere percorsi didattici anche più articolati al suo interno, configurabili, ad esempio, in forma di Unità Didattiche, così come si auspica per gli sviluppi futuri di questo progetto (cfr. Conclusioni).

Infine, occorre specificare che, rispetto alle tecnologie rintracciabili al momento attuale nel web — e alla luce della panoramica esposta al capitolo 2 — al momento attuale, non è stato possibile

¹¹⁸ Sull'uso del termine *risorsa* in questo capitolo si veda la nota n. 61 (cfr. § 3.2.1).

rintracciare alcun Moodle o piattaforma informatica per l'apprendimento in grado di supportare in modo specifico la formazione sull'*italiano L2 per la ristorazione*, nella fattispecie rivolta a migranti adulti non linguisticamente autonomi.

Rispetto all'impostazione del Moodle *ITAL2RISTO*, una volta creato il corso, si procede a predisporre la sua struttura¹¹⁹.

In dettaglio, il corso si apre mostrando la pagina di inizio, in cui compaiono il titolo del corso e un'immagine di benvenuto (Figura 5).

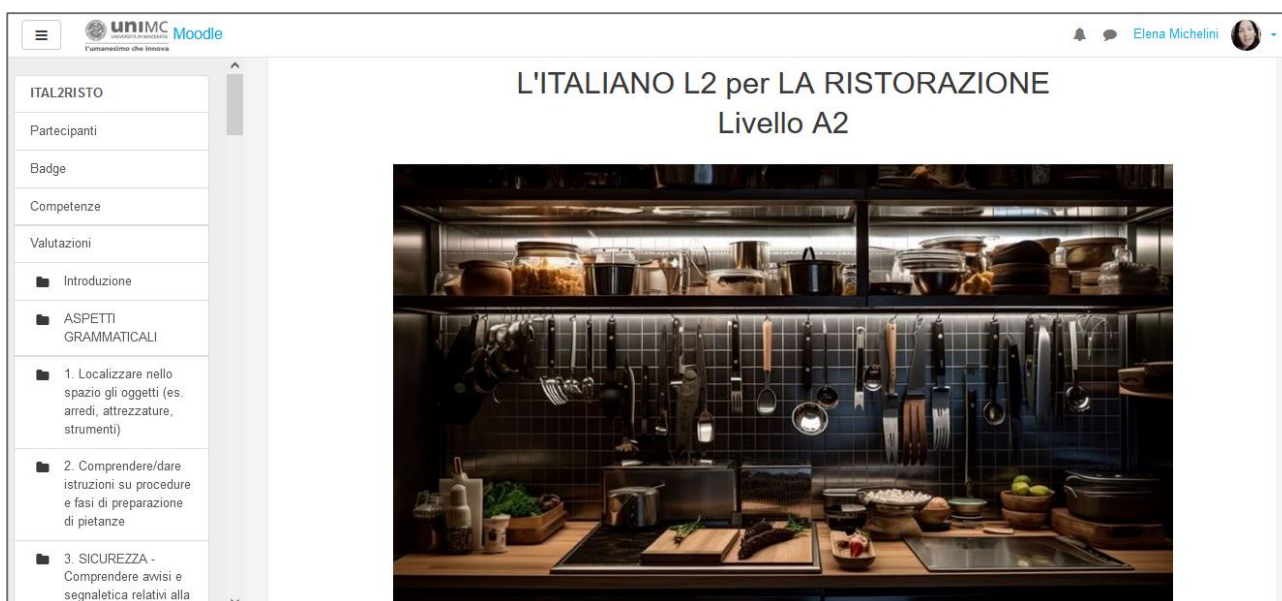


Figura 5. Pagina iniziale. Schermata di benvenuto. Moodle ITAL2RISTO

Procedendo oltre nel sito è possibile trovare le varie sezioni di cui si compone il corso.

¹¹⁹ L'organizzazione scelta per il corso corrisponde ad alcune delle possibilità offerte dal software, che sono state selezionate per gli obiettivi specifici di questa ricerca; tuttavia, la strutturazione prevista non intende esaurire tutte le possibilità offerte dal programma, o da un prodotto ulteriormente sviluppabile in futuro.

5.4.1 Gli strumenti della progettazione

Subito dopo il titolo e l'immagine di benvenuto, vengono previsti gli strumenti della progettazione a disposizione del/la docente: una serie di strumenti messi predisposti per il gruppo degli/delle utenti incaricati dello sviluppo del corso e volti a supportare il lavoro di progettazione (Figura 6).



Figura 6. Gli strumenti della progettazione. Moodle ITAL2RISTO

L'insieme degli strumenti della progettazione dedicati al corpo docente è costituito da:

- Il *Sillabo del corso (ItaLavoro)*, ovvero il sillabo adottato, messo a disposizione nella sua versione integrale (cfr. § 5.3.1), in quanto modello formativo teorico di riferimento.
- il *Sillabo CLIQ* di livello A2 (cfr. § 6.2), che viene reso disponibile in una versione ridotta rispetto all'originale,¹²⁰ per sostenere i/le docenti durante il procedimento di adattamento al livello dei contenuti (cfr. § 7.3.3.1).

Per entrambi gli strumenti si prevede la possibilità di ottenere una finestra in *popup*, ovvero una *scheda* del browser che possa comparire in modo autonomo, rimanendo a disposizione dell'utente; questo può posizionarla dove desidera, mentre prosegue con la navigazione nella schermata principale, a beneficio di una progettazione dei contenuti più agevole (Figura 7)¹²¹.

¹²⁰ Si includono i descrittori generali e gli aspetti grammaticali di tale sillabo.

¹²¹ Dunque, non come *nuova scheda* del browser o come *nuova pagina* che, sebbene possano comunque rimanere a disposizione, si troverebbero separate dalla schermata di lavoro principale, pertanto, offrirebbero una minore comodità di gestione integrata delle risorse.

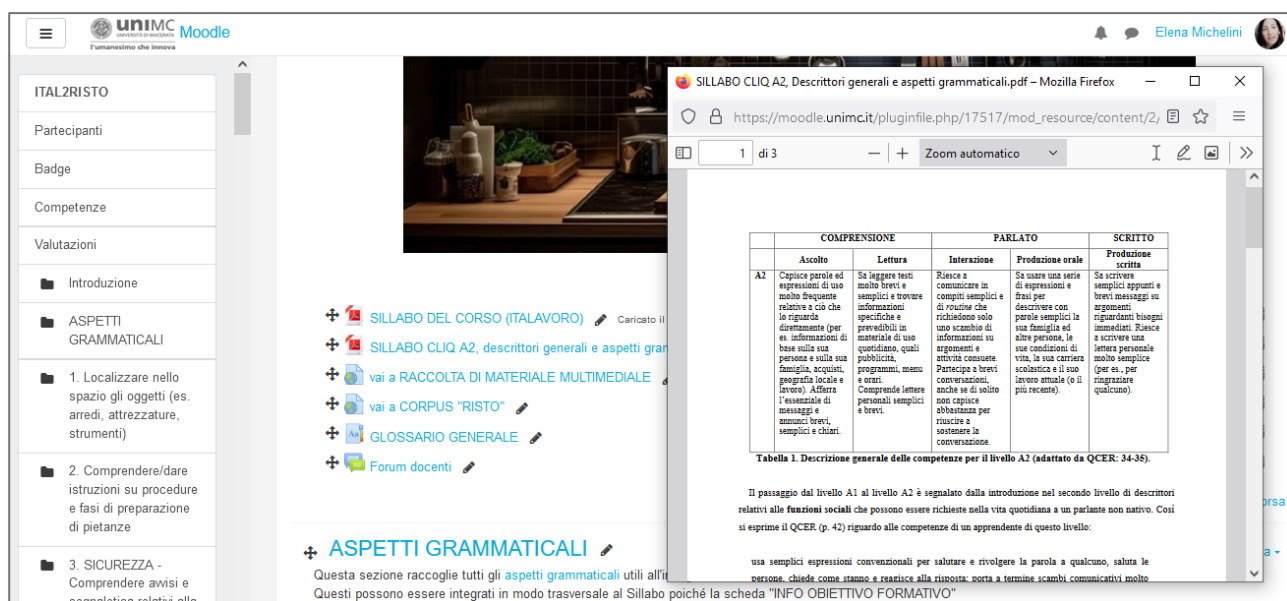


Figura 7. Pop-up. Sillabo ItaLavoro. Moodle ITAL2RISTO

Proseguendo tra gli strumenti a disposizione, nella sezione degli strumenti della progettazione vengono previsti i link utili a indirizzare il/la docente in modo diretto verso gli altri due ambienti informatici che compongono il sistema integrato: la Raccolta di materiale multimediale e il corpus *RISTO*.

Sulla scia della considerazione avanzata precedentemente, anche per queste risorse si prevede di ottenere una finestra *popup*, così da agevolare la gestione integrata degli ambienti da parte degli/delle utenti (Figura 8).

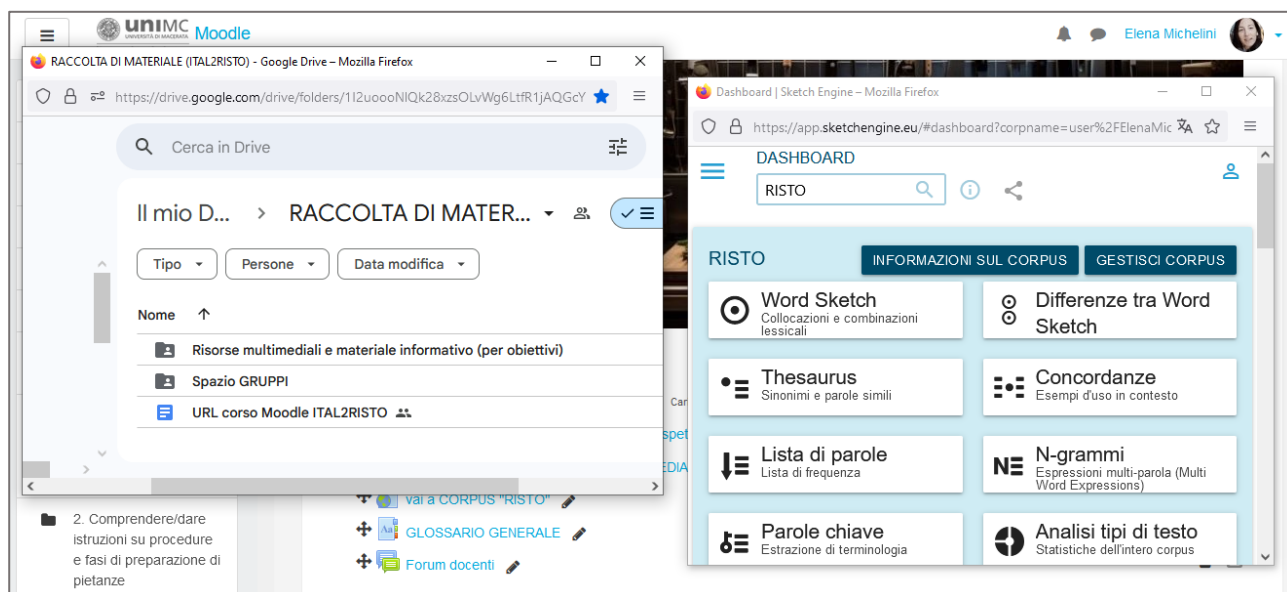


Figura 8. Link diretti, Raccolta di materiale e corpus RISTO (Sketch Engine). Moodle ITAL2RISTO

Tra le altre risorse a disposizione nella sezione, si prevede un *glossario generale*, che include diverse aree tematiche che il corpo docente ha la possibilità di compilare con varie voci relative al lessico specifico dell'*italiano per la ristorazione* (Figura 9). La redazione del glossario generale e dei glossari

delle sezioni specifiche (cfr. 5.4.3) rientrerebbero nella fase di sviluppo di *revisione e ampliamento* (cfr. § 7.3.4).



Figura 9. Glossario generale. Moodle ITAL2RISTO

Infine, a chiusura della sezione, si include il *Forum docenti*. La volontà è prevedere che gli/le utenti dediti allo sviluppo delle risorse abbiano la possibilità di lasciare messaggi, link di interesse o di condividere file utili, ad esempio.

Queste risorse sarebbero organizzate tematicamente, all'interno di una sezione interamente dedicata al confronto o alla condivisione di risorse utili alla progettazione, da tenere a disposizione immediata, accedendo inoltre ad uno storico degli scambi.

Negli esempi in Figura 10 e 11, che mostrano l'organizzazione del forum in vista delle sperimentazioni finali, si prevede un saluto di benvenuto per i/le partecipanti, una sezione con dei link a *tool* esterni utili a creare delle attività interattive (cfr. § 7.3.4) e il link al questionario di ricerca finale.

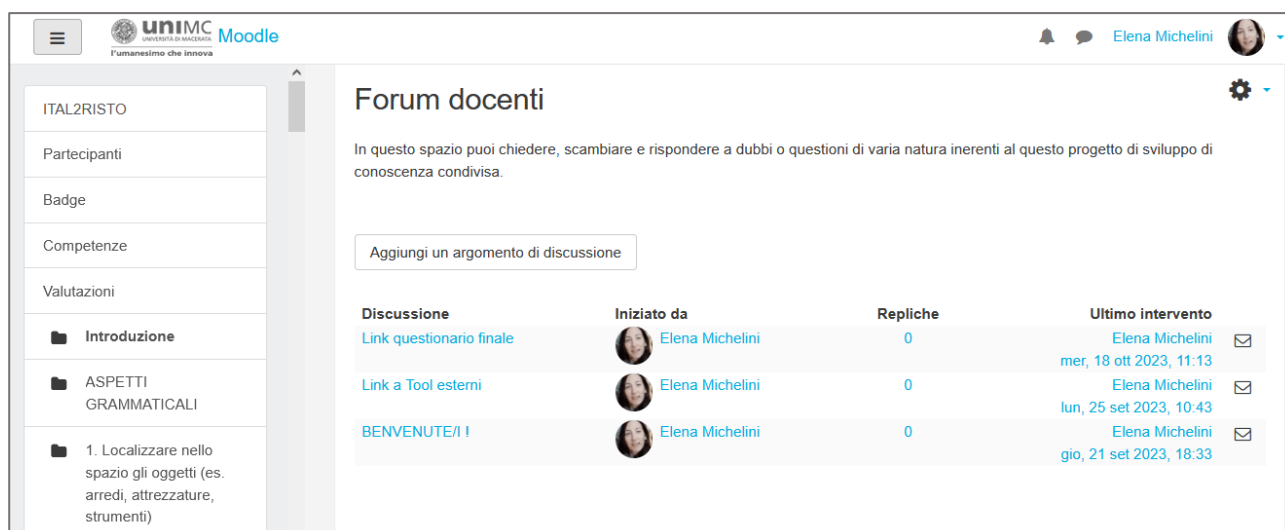


Figura 10. Forum docenti. Moodle ITAL2RISTO

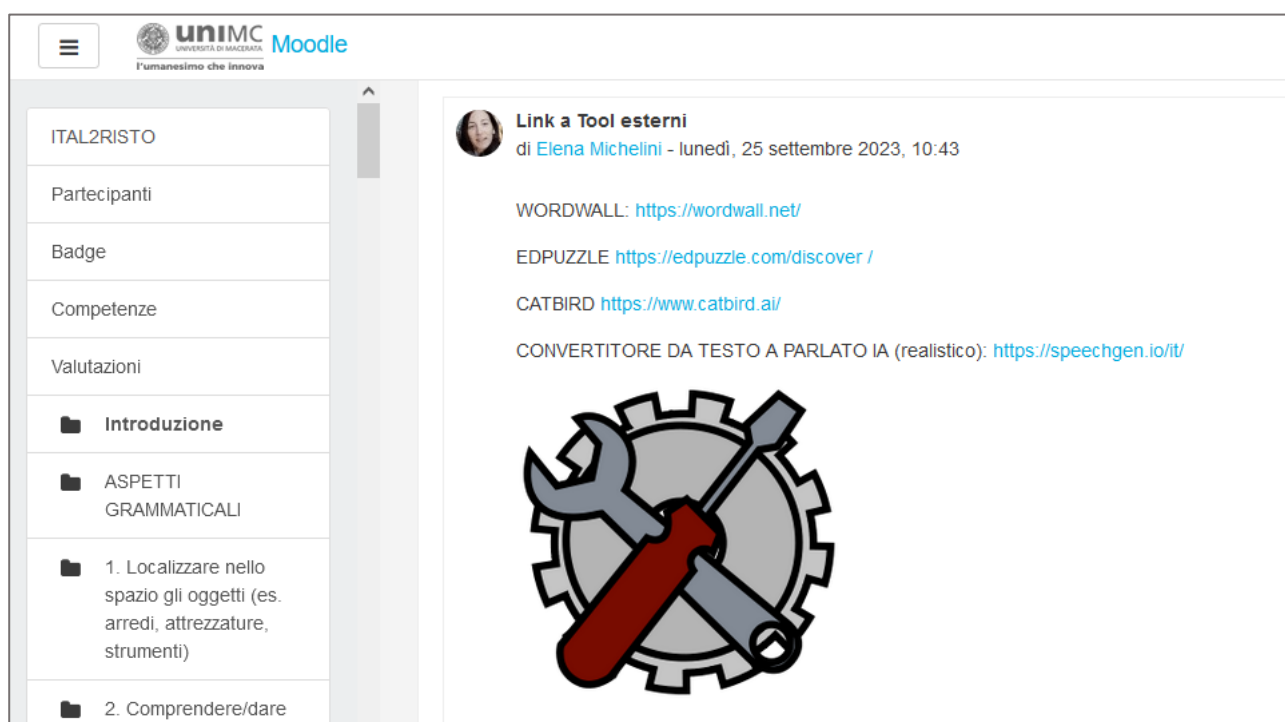


Figura 11. Link a tool esterni. Moodle ITAL2RISTO

5.4.2 Gli aspetti grammaticali

La sezione degli strumenti della progettazione è seguita da quella dedicata agli *aspetti grammaticali*. Questa parte della piattaforma raccoglie tutti gli aspetti grammaticali utili all'insegnamento dell'*italiano per la ristorazione* di livello A2. Tali aspetti vengono previsti in una sezione interamente dedicata allo scopo poiché, in questo modo, questi possono avere la possibilità di essere integrati in modo *trasversale* ai diversi obiettivi di apprendimento che, infatti, seguono questa sezione (Figura 12; Figura 13).

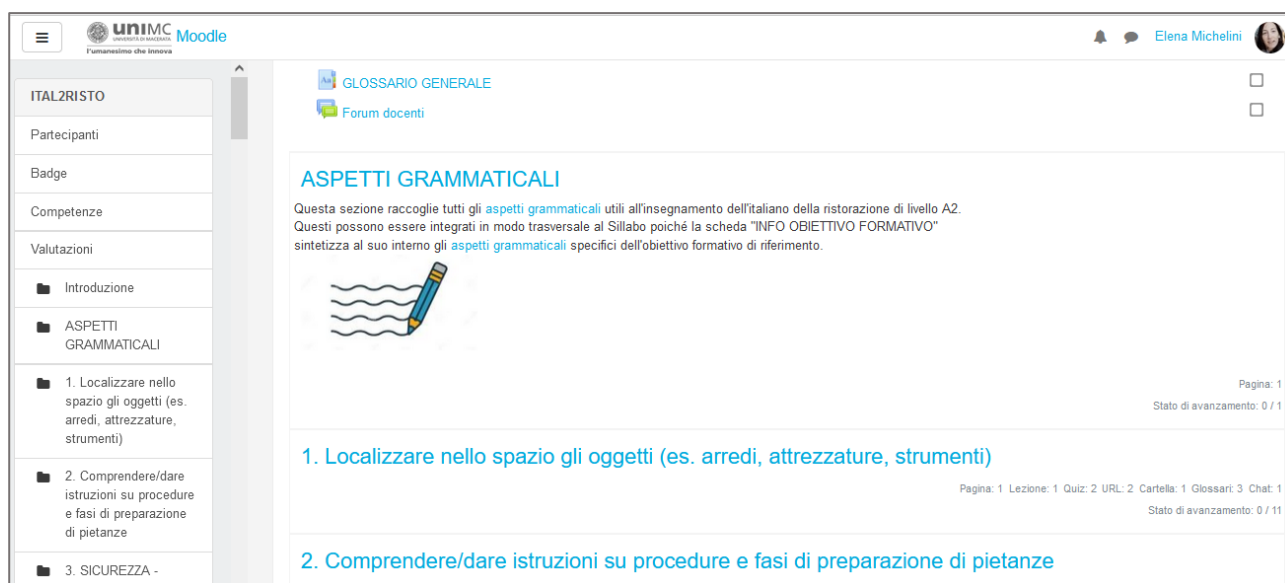


Figura 12. Aspetti grammaticali. Schermata 1. Moodle ITAL2RISTO

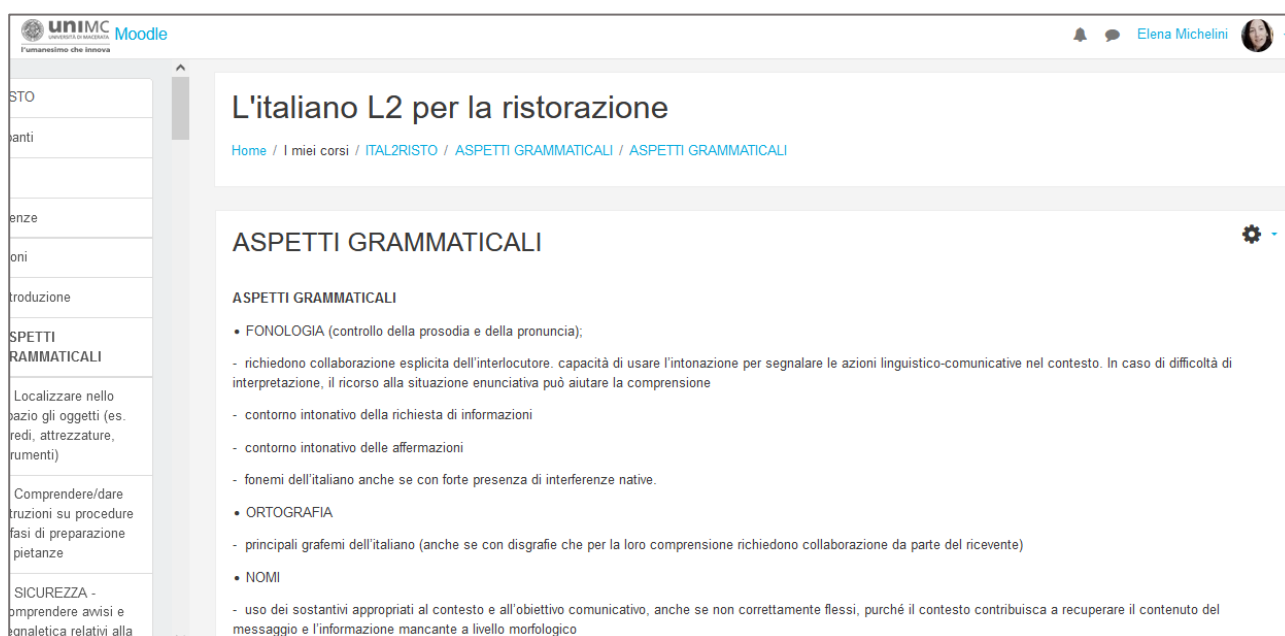
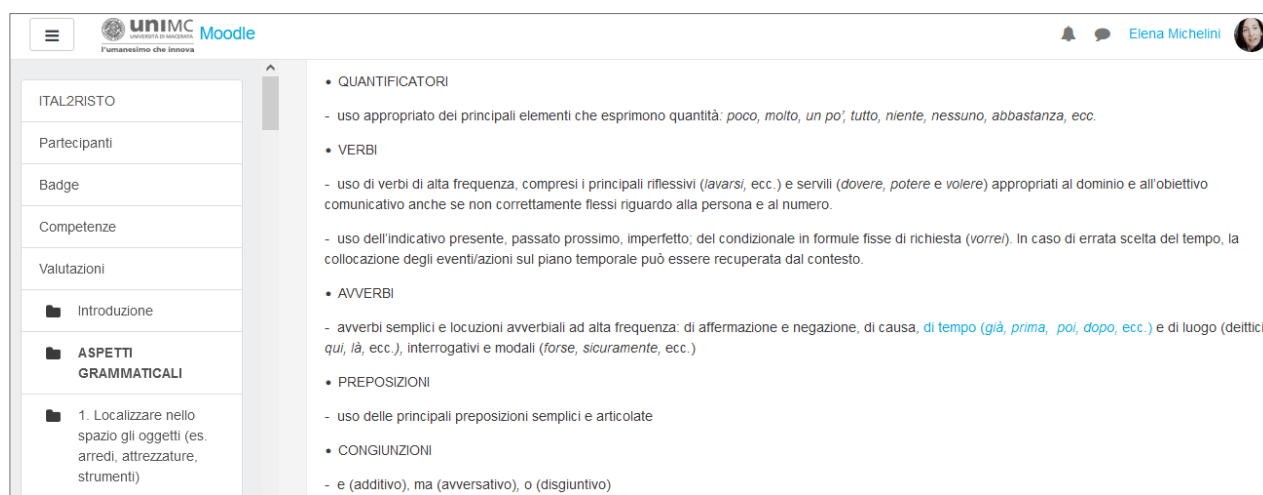


Figura 13. Aspetti grammaticali. Schermata 2. Moodle ITAL2RISTO

Infatti, i vari aspetti grammaticali elencati nella sezione — che consistono nella lista delle forme grammaticali indicate dal Sillabo CLIQ di livello A2 (Enti certificatori dell'italiano L2, 2011, 23-24) — sarebbero più difficilmente rintracciabili se fossero previsti all'interno di uno specifico obiettivo formativo virtuale. Peraltro, un singolo aspetto grammaticale potrebbe essere comune a più obiettivi formativi, dando naturalmente luogo, nell'impostazione della piattaforma, alla ripetizione di alcune voci. Per superare questa difficoltà e per prevedere più comodamente una sezione da cui attingere e recuperare elementi anche *al bisogno*, come supporto formativo sull'insegnamento della grammatica in aula (cfr. § 3.2.2), si è optato per questo tipo di organizzazione.

In aggiunta, questa sezione grammaticale può essere vista non solo come risorsa per la formazione, ma anche come un *prospetto grammaticale generale interno*, utile al corpo docente per la progettazione didattica.

Dunque, la sezione grammaticale si compone dei vari aspetti fondanti la grammatica italiana di livello A2 e applicabili ad un insegnamento linguistico incentrato sul dominio ristorativo. In ottemperanza ai principi del *Language for Work* (cfr. § 1.5), per fare in modo che tali aspetti grammaticali siano calati pienamente sul dominio lavorativo, viene previsto che le singole voci siano trasformabili in link. Nel caso della Figura 14, è possibile cliccare sul link previsto per gli *avverbi di tempo* (*già, prima, poi, dopo* ecc.).



The screenshot shows a Moodle interface for a course named 'ITAL2RISTO'. On the left, there is a sidebar with navigation links: 'Partecipanti', 'Badge', 'Competenze', 'Valutazioni', 'Introduzione', and 'ASPETTI GRAMMATICALI'. The 'ASPETTI GRAMMATICALI' section is expanded, showing a list of topics: '1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)'. The main content area displays a list of grammatical topics: 'QUANTIFICATORI', 'VERBI', 'AVVERBI', 'PREPOSIZIONI', and 'CONGIUNZIONI'. Each topic has a brief description of its use. The 'AVVERBI' section is highlighted, and the link 'di tempo (già, prima, poi, dopo, ecc.)' is visible.

Figura 14. Aspetti grammaticali. Avverbi di tempo

In questo caso è possibile ottenere un file *word* contenente diverse porzioni di testo scritto, utili all'insegnamento dell'aspetto grammaticale in analisi, ma calato nel dominio ristorativo. Pertanto, si tratta di una risorsa che può prestarsi ad ulteriori manipolazioni oppure alla presentazione in aula su supporti di vario tipo (Figura 15).

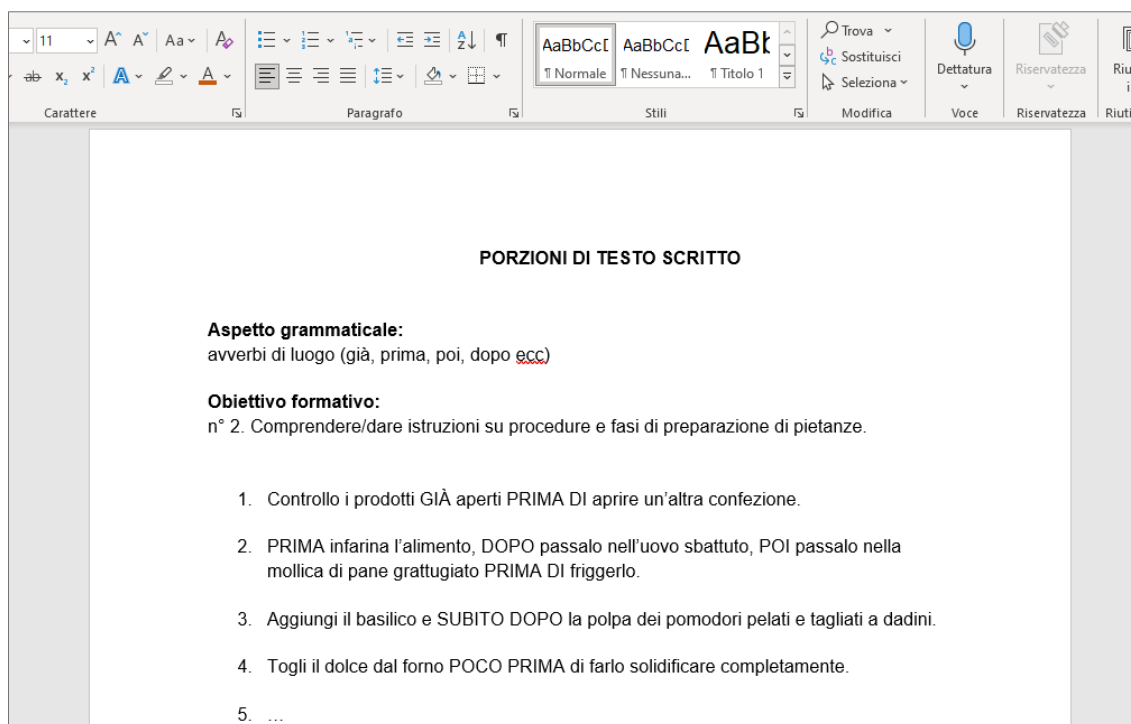


Figura 15. Porzioni di testo scritto. Aspetto grammaticale: avverbi di tempo

Dunque, le porzioni di lingua scritta organizzate in questa sezione vengono previste con la finalità di poter avere a disposizione, in ultima battuta, esempi di lingua calati sul dominio. Questi possono configurarsi come validi modelli linguistici da impiegare durante il momento formativo, oppure da rendere disponibili nella piattaforma in vista di una didattizzazione futura, attraverso tecniche didattiche e strumenti digitali alternativi.

Le porzioni di testo mostrate in Figura 15 sono state elaborate e adattate per il livello linguistico A2 dalla scrivente a partire dall'interrogazione del corpus *RISTO*.¹²² In occasione delle sperimentazioni, i membri dei campioni vengono coinvolti nella creazione dello stesso tipo di risorsa grazie all'uso del corpus (cfr. § 7.3.3.1). A questo riguardo, parte delle loro produzioni sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G).

In riferimento alla risorsa menzionata, è bene rimarcare l'utilità derivante dall'uso di Moodle che risiede esattamente nella possibilità di consentire di modificare, espandere o anche eliminare i suoi contenuti in modo collaborativo. In particolare, per la risorsa presentata, più utenti hanno la possibilità di modificare gli esempi offerti a piacimento, oppure ampliarli a favore di altri obiettivi didattici, nonché modificare la struttura tecnica della proposta, nel quadro di un sistema integrato che è volutamente lasciato *aperto*, a beneficio del suo sviluppo e perfezionamento continuo (cfr. § 6.6).

In questo contesto, la scelta di associare all'*aspetto grammaticale* specifico la risorsa *pagina* di Moodle, associandovi un *file*, costituisce una scelta arbitraria, che si trova in linea con le funzioni desiderate per quella sezione. Ciò non esclude soluzioni differenti, data la varietà di risorse alternative

¹²² Tali modelli di lingua sono stati inseriti a titolo esemplificativo al fine di illustrare le caratteristiche della risorsa progettata e non intendono esaurire la gamma delle possibilità che possono essere proposte all'interno del corso a partire dal corpus *RISTO*, quanto al tipo di risorsa e al suo contenuto.

che Moodle è in grado di offrire. In questo caso specifico, la modalità scelta si trova in linea con la volontà di progettare una risorsa dall'impiego agevole e diretto, dato che il file ottenuto può prestarsi a svariate modifiche, manipolazioni o anche alla stampa diretta.

5.4.3 Gli obiettivi formativi e le risorse multimediali

Il prospetto ottenuto dalla selezione degli obiettivi formativi a partire dal syllabo ItaLavoro (cfr. § 5.3) entra a costituire la schermata principale del Moodle *ITAL2RISTO*, costituendosi come una sorta di *syllabo virtuale* dalle voci fruibili, che risulta, pertanto, organizzato, *per obiettivi formativi* (cfr. § 5.2) (cfr. Allegato D).

Sulla scia delle considerazioni avanzate nel § 5.3.2, per l'impostazione del corso, in prima battuta, si è proceduto alla creazione preliminare di 37 *argomenti* totali, di cui 27 obiettivi formativi e 10 aspetti culturali. Gli obiettivi vengono numerati per agevolarne il riferimento durante la fase di progettazione.

Quanto alle risorse previste all'interno delle singole voci queste sono il frutto di una scelta personale ed arbitraria, poiché ritenuta ideale per gli scopi di questo progetto. Le risorse che si mostreranno di seguito provengono dall'obiettivo formativo *Localizzare nello spazio gli oggetti* (es. *arredi, attrezzature, strumenti*) (obiettivo n. 1): uno degli aspetti selezionati per la rilevanza nel dominio ristorativo (cfr. § 5.3.2). Tale obiettivo viene sviluppato a fine esemplificativo, nonché per guidare le sperimentazioni future (cfr. capitolo 7).

All'interno di ogni obiettivo virtuale si prevedono le seguenti *risorse* o *attività* di Moodle: *pagina, lezione, quiz, URL, cartella, glossario* e *chat* (Figura 16).

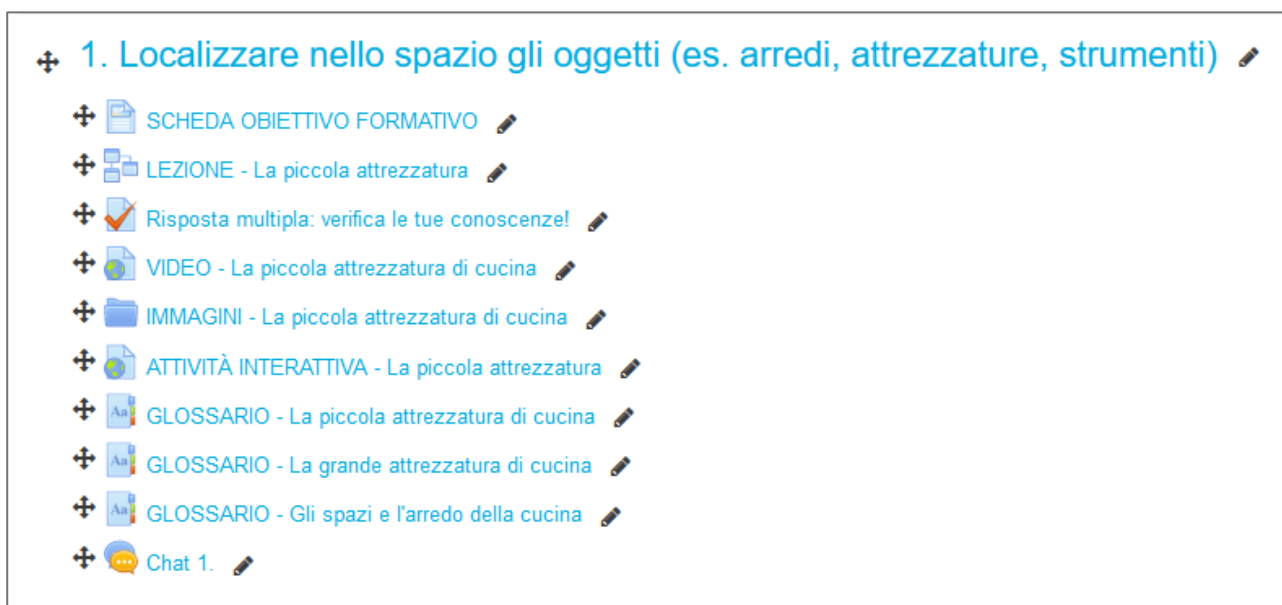


Figura 16. Obiettivo formativo n.1 Localizzare nello spazio gli oggetti. Moodle ITAL2RISTO

Scendendo nel dettaglio, la risorsa *pagina* denominata *Scheda obiettivo formativo*, si configura come una *scheda tecnica* incentrata sull'obiettivo, a disposizione del/la docente: un prospetto in grado di informare il/la docente creatore/trice (cfr. § 4.3.1) sulle varie caratteristiche dell'obiettivo formativo in

lavorazione. Si tratta di un documento a disposizione del/la docente che, in questo modo, può ottenere in modo agevole le informazioni necessarie allo sviluppo dei contenuti didattici necessari.

Infatti, al suo interno vengono elencate diverse informazioni di base, come la *funzione prevalente* di riferimento, le *abilità linguistiche* coinvolte, i *testi* necessari ad approfondire tale obiettivo, le *strutture della lingua e del lessico* e gli *esponenti linguistici* (Figura 17). Le informazioni costituenti di tale risorsa sono state desunte dalle indicazioni del syllabo *ItaLavoro* (cfr. § 5.3.1).

SCHEDA OBIETTIVO FORMATIVO	
FUNZIONE PREVALENTE	
Referenziale	
ABILITÀ LINGUISTICHE	
• comprensione scritta • comprensione orale • produzione orale	
TESTI	
• piantina o mappa dell'ambiente di lavoro con didascalie e/o indicazioni di utilizzo degli spazi • dialogo tra due o più persone	
STRUTTURE DELLA LINGUA E DEL LESSICO	
• sostantivi con plurale regolare e alcuni irregolari * attenzione alle variabili diatopiche * attenzione alle opportunità di ampliamento interculturale nella derivazione dei nomi es. tazza (arabo "tacssa"). • aggettivi di grado superlativo assoluto e relativo	
ESPONENTI LINGUISTICI	
• scaffale, dispensa, tazza... • affilatissimo...	

Figura 17. Scheda obiettivo formativo. Moodle ITAL2RISTO

Questa *scheda tecnica* è destinata ad espandersi e a perfezionarsi in modo collaborativo grazie all'intervento dei/delle docenti in seguito al processo di creazione, durante la *fase di revisione e ampliamento* (cfr. § 7.3.4).

In aggiunta, i contenuti all'interno di tale scheda sono tramutabili il link. Questo ha permesso di prevedere, ad esempio, che cliccando nella voce *piantina o mappa dell'ambiente di lavoro con didascalie e/o indicazioni di utilizzo degli spazi* si possa accedere concretamente alla consultazione di questo tipo di testo attraverso un'immagine dedicata (Figura 18).



Figura 18. Piantina o mappa dell'ambiente di lavoro

Proseguendo con le risorse previste all'interno di un singolo obiettivo formativo virtuale è possibile trovare un'*attività* di Moodle denominata *Lezione*, che permette all'utente di creare, ad esempio, una *pagina di contenuto* in grado di mostrare le informazioni relative ad una certa tematica.

Nella risorsa esemplificativa creata si mostra il caso di una *Lezione* incentrata sulla cosiddetta *piccola attrezzatura* (Figura 19; 20): una delle tematiche rilevanti emerse in seguito al contatto con gli/le esponenti del mondo della ristorazione (cfr. § 5.3.2).

Le informazioni lì incluse potrebbero rivelarsi pronte ad essere utilizzate per la pratica didattica dietro opportuno adattamento al livello, oppure potrebbero rimanere immagazzinate in quella sede, a beneficio della costruzione di un sapere specialistico condiviso, che potrebbe implicare un'ulteriore didattizzazione futura, anche da parte di altri utenti e attraverso ulteriori risorse digitali.

La *Lezione* costituisce una delle risorse su cui si focalizzerà la *fase di creazione* in occasione delle sperimentazioni (cfr. § 7.3.3); a questo proposito i prodotti ottenuti durante le stesse sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G).

LEZIONE - La piccola attrezzatura ?

Anteprima

Modifica

Risultati

Valuta i testi liberi

Cos'è "la piccola attrezzatura" della cucina

La piccola attrezzatura o "batteria di cucina" consiste negli utensili impiegati nella cucina di un ristorante. Il materiale più impiegato è l'acciaio inox, ma viene usato anche l'alluminio e il rame, il ferro, la ghisa, la terracotta e la porcellana.

La piccola attrezzatura può essere suddivisa in 4 categorie:

- il pentolame, ovvero tutte le casseruole e le padelle impiegate per cucinare
- la coltelleria, che si dividono in coltelli per le verdure, per la carne e per il pesce.

Tra gli altri utensili per tagliare, incidere e pelare troviamo il pelapatate, la mandolina e il rigalimoni.

- il mestolame, come i mestoli veri e propri, le ramine (schiumarole e ragni), forchettoni e spatole. Inoltre a questa categoria appartengono le fruste e il lardatoio.
- altri utensili, come le bacinelle, le teglie, le placche, i colini, le corna di plastica, la raschia da banco, i taglieri, le pirofile, le cocotte e gli stampi.

Prosegui

Figura 19. Pagina di contenuto 1. Risorsa 'lezione'. Moodle ITAL2RISTO

LEZIONE - La piccola attrezzatura ?

Anteprima

Modifica

Risultati

Valuta i testi liberi

A che cosa serve la piccola attrezzatura

- il pentolame serve a cucinare il cibo in diversi modi (vedi sezione I tipi di cottura).
- la coltelleria serve a tagliare diversi tipi di cibo, in modo diverso. Altri utensili servono solo ad incidere oppure a pelare, ovvero togliere la buccia o la pelle.
- il mestolame serve a prelevare il cibo dalle casseruole o dalle padelle. Con questi utensili il cibo può essere sollevato oppure infilzato.
- Altri utensili come le bacinelle, le teglie e le pirofile servono a contenere il cibo prima che venga cucinato o anche a durante la cottura. Altri come i colini servono a filtrare i residui contenuti in alcune pietanze. I taglieri servono come base d'appoggio per il taglio. Gli stampi servono a contenere il cibo affinché si possano creare diverse forme, anche divertenti.

Prosegui

Figura 20. Pagina di contenuto 2. Risorsa 'lezione'. Moodle ITAL2RISTO

Procedendo con le risorse, in seguito si trova un *Quiz*, che permette di creare degli esercizi con diverse tecniche come, ad esempio, la *risposta multipla*, la *risposta breve*, il *cloze*, il *vero/falso* e altri.

Nel *Quiz*, sviluppato dalla scrivente, si prevede un esercizio a risposta multipla con una sola risposta corretta, incentrato sul riconoscimento della funzione di uno strumento della cucina, che idealmente è propedeutico al raggiungimento dell'obiettivo finale di saper *localizzare nello spazio gli oggetti* (Figura 21).

Si aggiunge al *Quiz* un'immagine, utile a mostrare agli/alle apprendenti l'oggetto a cui ci si riferisce. Inoltre, si opta per aggiungere una didascalia di accompagnamento all'immagine, affinché lo spelling della parola in oggetto possa essere ben visibile e, dunque, potenzialmente reiterato.

In aggiunta, all'esercizio si associa un file audio in *mp4*¹²³ che riproduce il testo della domanda e delle risposte, cosicché la lettura possa essere accompagnata, sollecitando inoltre il canale uditivo.

Tali scelte sono operate per sfruttare al massimo le potenzialità della tecnologia, che è in grado di porsi a sostegno dello sviluppo di diverse abilità, anche contestualmente, grazie alla stimolazione di diversi canali sensoriali (cfr. § 4.2). Anche la risorsa *Quiz* costituisce uno degli elementi su cui si focalizzerà la *fase di creazione* dei membri dei campioni durante le sperimentazioni finali (cfr. § 7.3.3). Alcune delle produzioni dei/delle partecipanti alla sperimentazione sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G)



Figura 21. Risorsa 'quiz'. Moodle ITAL2RISTO

In seguito, tra le risorse disponibili, si giunge al *video* che, nel caso della risorsa mostrata in Figura 22 è incentrato sulla struttura e la composizione di una cucina professionale¹²⁴, utile a raggiungere l'obiettivo di *Localizzare nello spazio gli oggetti* (es. *arredi, attrezzature, strumenti*).

¹²³ Il file audio è stato ottenuto grazie ad un convertitore da testo a parlato IA. Tale software è stato scelto per il realismo delle voci, di cui è possibile regolare il genere, il tono, nonché rallentare il parlato alla velocità desiderata, così da adeguarlo al livello linguistico dell'apprendente. Convertitore SpeechGen.io. Cfr. Sitografia.

¹²⁴ Il video è stato creato dalle autrici e dagli autori del canale YouTube *A scuola di enogastronomia*. Cfr. Sitografia.

Cliccando sulla risorsa, sulla scia delle considerazioni avanzate per altri elementi della piattaforma (cfr. § 5.4.1) si prevede l'apertura di una finestra *popup*, a beneficio della possibilità di utilizzare l'elemento contestualmente ad altre possibili attività didattiche.

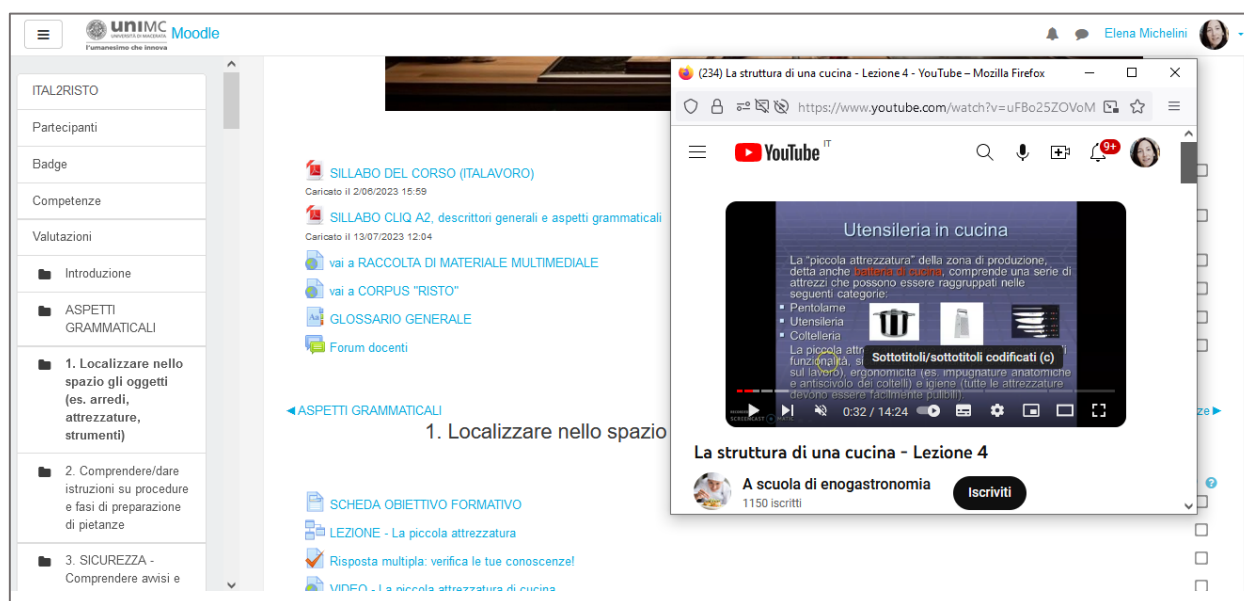


Figura 22. Risorsa 'video'. Moodle ITAL2RISTO

La selezione del contenuto del video e della sua fonte è frutto di una scelta operata dalla scrivente, a dimostrazione delle caratteristiche della sezione. In un momento di sviluppo ideale non si esclude che ciascuna sezione possa essere arricchita da più di un video riferito alle diverse sfumature di contenuto inerenti all'obiettivo formativo virtuale che li ospiterebbe.

Come utilizzo diretto del contenuto durante il momento formativo, questa risorsa può costituire un utile esercizio di ascolto che, grazie all'attivazione dei sottotitoli prevista da YouTube¹²⁵ — che peraltro prevede anche la regolazione della velocità di riproduzione — può prestarsi, ad esempio, a vari utilizzi incentrati sull'ascolto.

Inoltre, nel quadro di una formazione linguistica incentrata sulla professione, il video risulta avere un enorme potenziale didattico, dato che le operazioni e, in questo caso, i componenti della strumentazione presentata a livello visivo — dunque, anche attraverso il linguaggio non verbale — hanno la capacità di trasmettere indicazioni pratiche operative sulle modalità di svolgimento delle varie procedure, offrendo, di fatto, un potente contesto di simulazione reale dell'attività lavorativa, anche in chiave preparatoria prima dell'attivazione di un tirocinio (cfr. § 4.2). Pertanto, i video possono risultare particolarmente efficaci per la formazione professionale anche nel caso di apprendenti dalle abilità di letto-scrittura limitate.

¹²⁵ In questa sede, il video e i sottotitoli previsti sono stati messi a disposizione in automatico da YouTube. Tuttavia, la presenza dei sottotitoli non può essere considerata una costante e, pertanto, non è riscontrabile in tutti i video del sito in maniera sistematica. In tal caso, è possibile prevederne l'inserimento attraverso appositi programmi di sottotitolaggio ad accesso libero come, ad esempio, Subtitle Edit.

Inoltre, nella fase di progettazione del materiale didattico, è possibile riscontrare un'utilità diretta anche per i/le docenti che, attingendo da fonti affidabili e selezionate, hanno modo di accedere ad indicazioni pratiche sullo svolgimento delle mansioni e sul lessico a loro annesso.



Proseguendo con le risorse, segue un'*attività interattiva* creata attraverso un *tool esterno*, in questo caso grazie a Wordwall¹²⁶, che può rivelarsi vantaggioso, ad esempio, a fissare ulteriormente i concetti appresi, ma in un contesto interattivo, che è in grado di stimolare l'apprendimento anche in chiave ludica (Figura 24).



Figura 24. Risorsa 'attività interattiva', Wordwall. Moodle ITAL2RISTO

A conclusione della panoramica delle risorse progettate in un obiettivo virtuale, vengono previsti uno o più *glossari* specifici. Nel caso dell'obiettivo formativo sviluppato come dimostrazione, si creano i glossari per *la piccola attrezzatura di cucina*, *la grande attrezzatura di cucina*, *gli spazi e l'arredo della cucina*. Accedendo, ad esempio, al glossario della *piccola attrezzatura di cucina*, si trova quanto mostrato in Figura 25.



Figura 25. Risorsa 'glossario'. Moodle ITAL2RISTO

Il contenuto delle voci del glossario potrebbe essere ricostruito a partire dal corpus *RISTO* sulla scia delle funzioni testate dai membri dei campioni in occasione delle sperimentazioni (cfr. § 7.3.3.1);

oppure, come nel caso mostrato nella Figura 25, potrebbero essere reperite da una fonte informativa esterna, in questo caso, il vocabolario online Treccani¹²⁷.

In associazione al termine, viene inserita un'immagine ad accompagnare la definizione; inoltre vengono aggiunti alcuni tra i principali sinonimi ad esso riferiti. In aggiunta, sono stati previsti gli equivalenti nelle principali lingue europee che di norma appartengono al repertorio linguistico dei/delle migranti, l'inglese e il francese (Cognigni, 2019, 115).

Tra le impostazioni, si prevede che l'autrice o l'autore della creazione del termine sia visibile; una sezione dedicata ai commenti permette alle creatrici e ai creatori di condividere eventuali considerazioni nel medesimo spazio dedicato allo sviluppo.

Idealmente i glossari dei singoli obiettivi formativi virtuali vengono compilati dai/dalle docenti durante la *fase di revisione e ampliamento* (cfr. § 7.3.4) così da poter nutrire ulteriormente la sezione con eventuali nuovi termini, specialistici e non, didatticamente rilevanti, incontrati durante il processo di creazione.

Infine, i glossari specifici della sezione potrebbero essere collegati al *glossario generale* predisposto nella sezione degli strumenti della progettazione (cfr. § 5.4.1.) che, in ultima istanza, ambisce ad esaurire gradualmente tutte le aree lessicali del dominio professionale.

Chiude la serie delle risorse previste l'*attività Chat* che consente agli/alle utenti di avere uno scambio sincrono direttamente all'interno della piattaforma.

In occasione di una delle sperimentazioni finali, tale risorsa ha permesso ai gruppi a cui era stato affidato lo stesso obiettivo formativo da sviluppare — e posizionati a debita distanza all'interno dell'aula — di potersi confrontare in tempo reale, sfruttando la possibilità di avere uno scambio virtuale per diversificare le proposte di contenuto tra loro. In questo senso, di fatto, vengono simulate le funzioni di un gruppo i cui membri possono trovarsi a distanza geografica gli uni dagli altri (cfr. § 7.3.1.1). In questa eventualità, la possibilità di accedere allo storico delle conversazioni costituisce un valore aggiunto a vantaggio del lavoro di creazione. In Figura 26 si mostrano alcuni scambi avuti tra gli/le utenti durante la sperimentazione.

¹²⁷ Vocabolario Treccani online. Cfr. Sitografia.

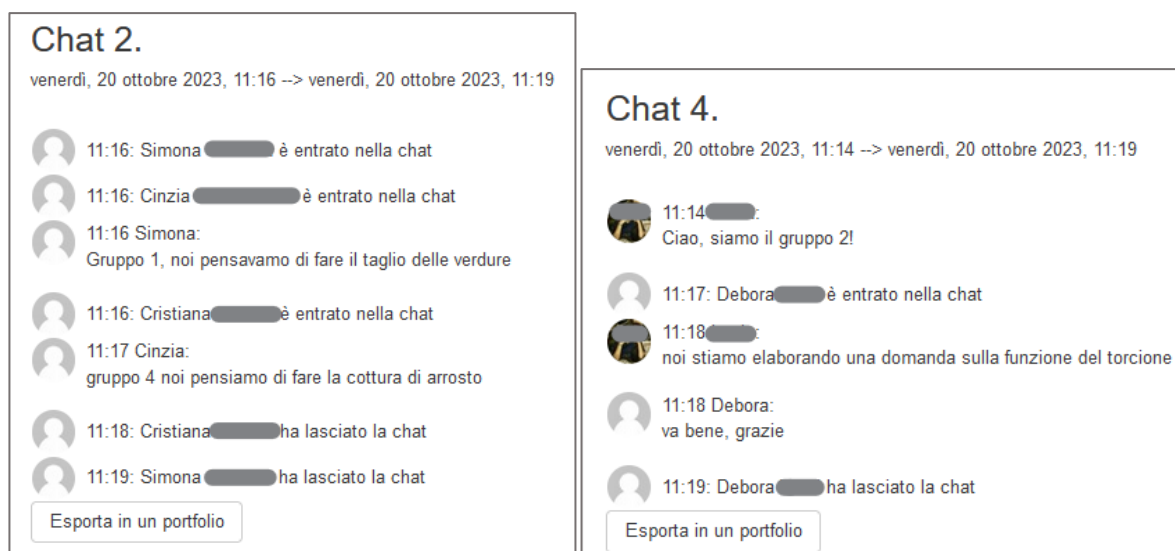


Figura 26. Risorsa 'chat'. Moodle ITAL2RISTO

5.5 Creazione e composizione della Raccolta di materiale

La Raccolta di materiale multimediale sul dominio costituisce un altro dei tre ambienti che compone l'*ecosistema di progettazione* ideato (cfr. § 3.3; § 4.2.3).

Per le finalità legate alle sperimentazioni di questa ricerca (cfr. capitolo 7) la Raccolta di materiale viene impostata dalla scrivente; tuttavia, nel caso di un'ipotetica attivazione dei procedimenti descritti da parte di un gruppo di docenti incaricato allo sviluppo, sono questi ultimi che ne curerebbero la creazione *ex novo*, la selezione dei suoi elementi e la sua crescita, anche nel caso di un dominio diverso da quello in analisi (cfr. Conclusioni).

Le funzioni della Raccolta di materiale sono molteplici. Da un lato, questa costituisce un *deposito* di elementi multimediali selezionati dall'esterno del sistema, da cui i/le *docenti-creatori/trici* hanno la possibilità di attingere per la creazione delle risorse didattiche all'interno della piattaforma. Dall'altro lato, questa può rappresentare una collezione multi-materiale sul dominio, i cui elementi non sono necessariamente da manipolare ulteriormente e da cui poter attingere durante la pratica didattica.

In questo quadro, la Raccolta di materiale può essere nutrita periodicamente con ulteriori risorse selezionate come affidabili e pertinenti, nel quadro di un sistema integrato che, nel complesso, sembra destinato ad espandersi e perfezionarsi continuamente (Cfr. § 6.6).

Inoltre, la Raccolta di materiale funge da spazio di condivisione per i membri del gruppo incaricati allo sviluppo, che possono avvalersi di tale ambiente per la progettazione condivisa di bozze o risorse temporanee prima della creazione dei contenuti didattici all'interno della piattaforma, così come sperimentato (cfr. § 7.3.3).

5.5.1 Creazione della Raccolta

In una prima fase di ideazione di questo progetto, che aveva condotto alla creazione di una versione preliminare della piattaforma (cfr. § 5.1), la Raccolta di materiale multimediale lì prevista era stata organizzata in una comune chiavetta USB.

Tuttavia, in vista di un'auspicata sperimentazione, in quella sede ci si augurava di operare alcune migliorie informatiche con il fine di poter di mettere in condivisione le risorse della Raccolta con delle future sperimentatrici e sperimentatori (Michelini, 2020). Inoltre, in quella sede, si valutava come potesse essere utile optare per un sistema di archiviazione che fosse sia efficiente nelle funzioni preposte, sia agevole da utilizzare da parte dei/delle futuri utenti.

Con questi obiettivi a mente, si è aperta una fase di analisi delle diverse tecnologie disponibili, idonee ad ospitare la Raccolta di materiale in vista delle sperimentazioni da condursi nel quadro di questa ricerca. In un primo momento, data l'organizzazione originaria della Raccolta in comuni cartelle in locale, la tentazione era stata quella di affidarsi ad un sistema di sincronizzazione di cartelle come, ad esempio, Qsync o Resilio Sync, così da poter avere la possibilità di mantenere l'impostazione di archiviazione originale e, successivamente, procedere alla condivisione delle cartelle con gli/le utenti. Tuttavia, questa opzione avrebbe necessitato di installazioni e configurazioni specifiche, dunque, avrebbe presupposto che i/le docenti possedessero competenze tecniche non banali per poter portare a buon fine una corretta condivisione.

L'opzione considerata successivamente è stata quella di avvalersi di un database. A questo fine, sono state esplorate le caratteristiche di alcuni software come, ad esempio, Access o MySQL; tuttavia, anche in questo caso, si è rivelato difficoltoso arginare questioni legate alla necessità di mettere tale database in condivisione con diversi utenti, senza poter fornire loro alcun tipo di assistenza prima delle sperimentazioni. In aggiunta, i database sopracitati avrebbero richiesto ai/alle docenti sforzi di apprendimento dispendiosi in termini di tempo ed energie: un impegno che non aderiva ai propositi specifici di questa ricerca, orientata ad altri obiettivi (cfr. § 3.2).

In questo senso, un'opzione al riguardo viene fornita anche da Moodle stesso, che permette di inserire al suo interno un *Database* come *attività*. Tale risorsa, da un'analisi globale, è sembrata prestarsi bene agli scopi di questo progetto; tuttavia, in linea con le considerazioni sopracitate, i necessari tempi di apprendimento e familiarizzazione con lo strumento non hanno permesso alla risorsa di entrare a far parte di una sperimentazione i cui lavori desideravano vertere sulla creazione condivisa di risorse digitali in modo diretto (cfr. capitolo 7). Pertanto, approfondite le caratteristiche e le potenzialità del database di Moodle, si è preferito rimandarne un'eventuale integrazione ai lavori di sviluppo futuri di questo progetto.

Dunque, si è preferito dare priorità a tecnologie che contemplassero un impegno informatico più bilanciato e che, allo stesso tempo, potessero permettere di ottenere il massimo risultato per gli scopi prefissati: il deposito ed il recupero agevole di risorse multimediali da parte di docenti di italiano L2 non necessariamente esperti nel mondo digitale.

Alla luce di queste priorità, la tecnologia ideale è stata infine individuata nelle soluzioni basate su *cloud* e, in particolare, nel Drive di Google: un noto strumento del Google Workspace, la serie di applicazioni web gratuite per gli/le utenti che siano in possesso del servizio di posta elettronica Gmail, anch'essa gratuita.

Google Drive è uno degli strumenti di *storage* (archiviazione) e *sharing* (condivisione) di file più utilizzati al mondo ed è fruibile via web da tutti i dispositivi associati a quello spazio virtuale. Può essere usato su PC, tablet e smartphone, e non presenta alcun problema se utilizzato su dispositivi Apple. Quanto alla capacità di memoria, è prevista una soglia di archiviazione gratuita di 15 GB per l'intero Workspace e questa può essere ampliata con dei piani di abbonamento dai costi accessibili¹²⁸.

Tra le varie motivazioni a sostegno della scelta di questa opzione si trova la familiarità: ogni docente deve aver probabilmente effettuato l'accesso almeno una volta su Google Drive o, almeno, su uno degli strumenti del Workspace, pertanto, è probabile che l'aspetto e il suo funzionamento globale siano noti. Infatti, l'assistenza e i tutorial sullo strumento abbondano nella rete.

Altri vantaggi per l'uso di Google Drive riguardano la sua discreta capacità in termini di memoria che, sebbene sia da condividere con gli altri strumenti della suite, concede di gestire una buona quantità di materiale.

Inoltre, lo strumento consente di immagazzinare risorse di vario formato e di creare al suo interno dei suoi documenti condivisi per la scrittura ed il lavoro collaborativo.

Diversi sistemi di rappresentazione grafica permettono di adattare la visualizzazione alle proprie esigenze e, similmente ai sistemi di sincronizzazione in locale sopracitati, permette l'organizzazione del materiale in cartelle.

La condivisione dei suoi elementi è agevole e poggia sulla condivisione di un link generato dal sistema a cui possono essere applicate delle restrizioni di condivisione.

Google Drive è conosciuto ed utilizzabile a livello mondiale qualora un/a o più utenti sviluppatori/trici fossero collocati in posti diversi rispetto agli altri membri.

Infine, il recupero delle risorse è agevolato dalla funzione *cerca* che agevola il recupero di elementi di interesse che potrebbero essere già disponibili in altre cartelle poiché, nel caso di questo progetto, utili a più obiettivi formativi (cfr. § 5.5.2).

Per le caratteristiche sopraindicate, Google Drive è apparso adatto ad ospitare la Raccolta di materiale multimediale di questa ricerca. La familiarità, la gratuità, la semplicità di ottenimento ed utilizzo e, al tempo stesso, l'efficienza delle sue funzioni, lo hanno reso lo strumento ideale ad entrare a far parte del progetto e delle sperimentazioni finali.

5.5.2 Composizione della Raccolta

Anche la Raccolta di materiale multimediale è strutturata *per obiettivi formativi* replicando, in questo modo, la composizione del Moodle (cfr. § 5.2). Tale organizzazione, ha lo scopo di agevolare il recupero delle risorse di interesse, utili all'implementazione dell'obiettivo formativo cui sono riferite (Figura 27).

¹²⁸ Geniosoft. Google Drive, come funziona il cloud storage di Google. Cfr. Sitografia.

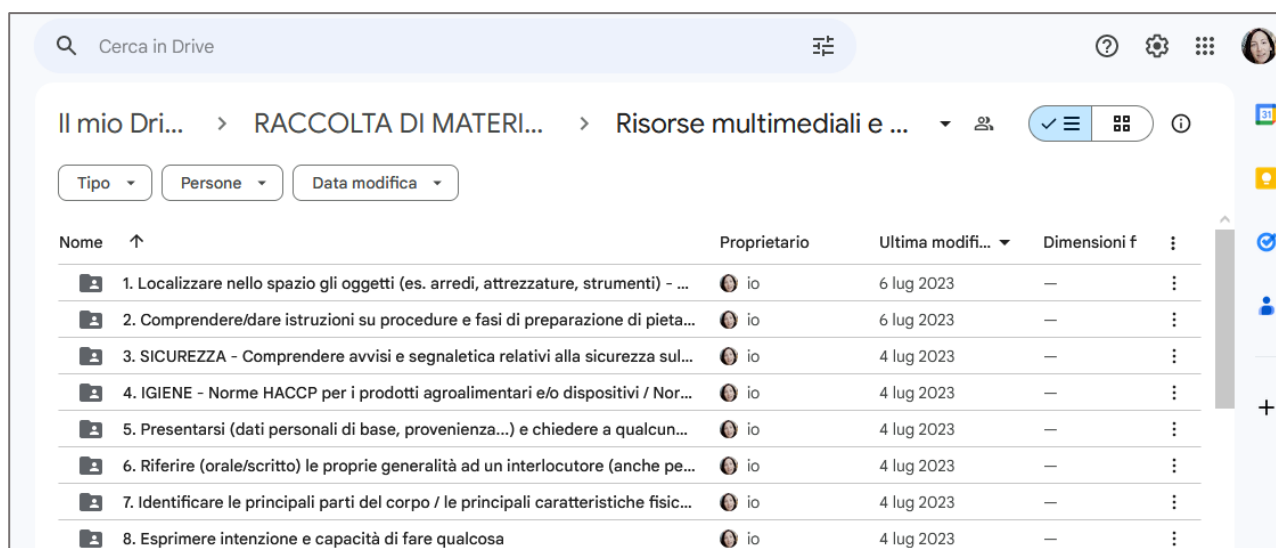


Figura 27. Organizzazione 'per obiettivi formativi'. Raccolta di materiale

Nella sua schermata iniziale la Raccolta di materiale si compone di tre elementi principali (Figura 28): la cartella *Risorse multimediali e materiale informativo (per obiettivi)*; la cartella *Spazio gruppi* ed un file word condiviso contenente l'URL del corso Moodle *ITAL2RISTO*, che consente ai/docenti di tornare agevolmente alla piattaforma qualora si rivelasse necessario.

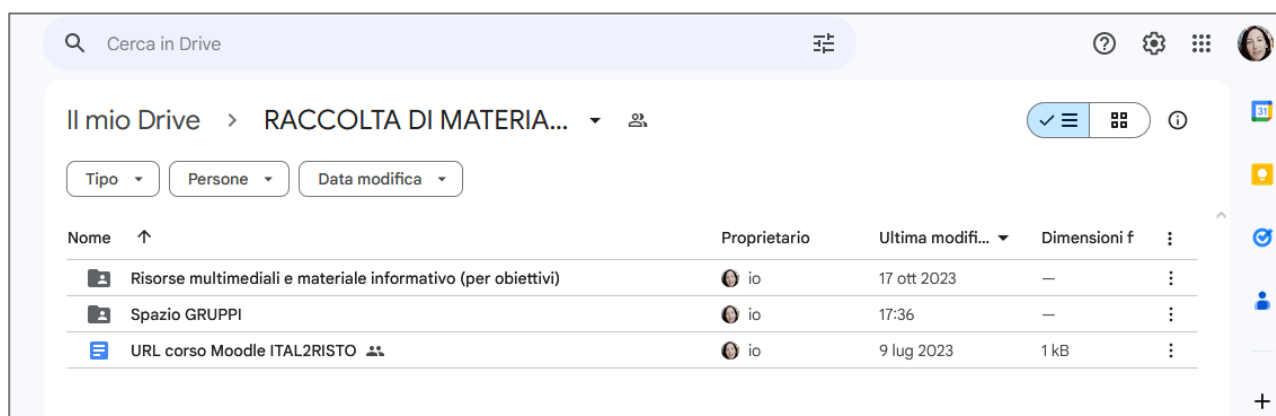


Figura 28. Schermata iniziale. Raccolta di materiale

All'interno della cartella *Risorse multimediali e materiale informativo (per obiettivi)*, si trovano le cartelle organizzate *per obiettivi formativi*. Tra queste si trovano anche gli aspetti culturali — che, allo stesso modo, sono una parte costituente del Moodle e del modello formativo di riferimento (cfr. § 5.3.1; § 5.4) — e gli *aspetti testuali* (Figura 29), organizzati all'interno della Raccolta in seguito al procedimento di reperimento dei testi condotto per la creazione del corpus *RISTO* (cfr. § 6.4).

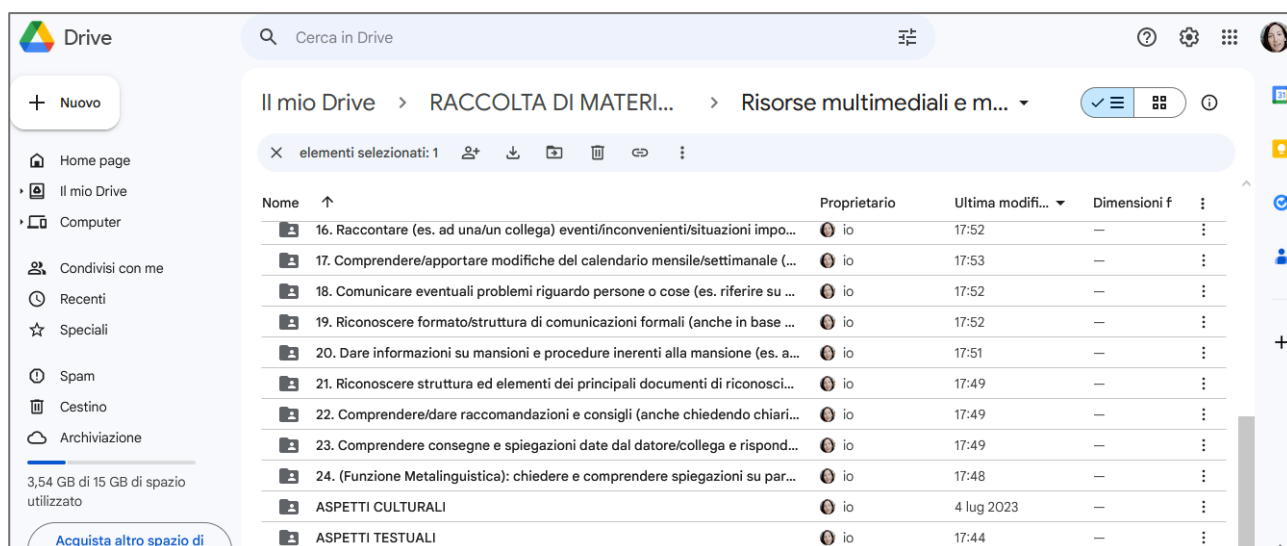


Figura 29. 'Aspetti culturali' e 'aspetti testuali'. Raccolta di materiale

I testi inclusi tra gli aspetti testuali sono i testi considerati necessari ad una formazione incentrata sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2 (cfr. § 6.2).

Questi testi possono rivelarsi utili per la fase di progettazione dei contenuti, oppure potrebbero essere inseriti nella piattaforma senza necessità di ulteriori lavorazioni, come nel caso della piantina di una cucina professionale citata precedentemente (cfr. § 5.4.3).

Anche la composizione interna degli aspetti testuali nella Raccolta ricalca la struttura prevista dagli aspetti testuali del syllabo e la suddivisione in sotto-corpora nel corpus *RISTO* in comunicazioni orali, testi didattici e testi professionali (cfr. § 6.2.2; § 6.5) (Figura 30), a beneficio della realizzazione di un sistema integrato dalla *nomenclatura ricorrente* (cfr. § 6.6).

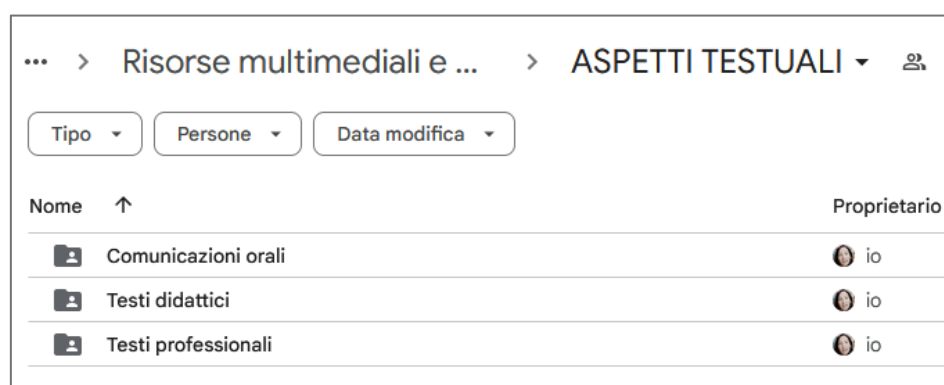


Figura 30. Organizzazione degli 'aspetti testuali'. Raccolta di materiale

Ogni cartella associata ad un obiettivo formativo include due sotto-cartelle: *Materiale preparatorio* e *Risorse multimediali* (Figura 31). La prima contiene materiale informativo selezionato, utile al corpo docente per acquisire informazioni specialistiche sul dominio durante la *fase di creazione* (cfr. § 7.3.3); la seconda include i vari tipi di risorse multimediali che si illustreranno di seguito.

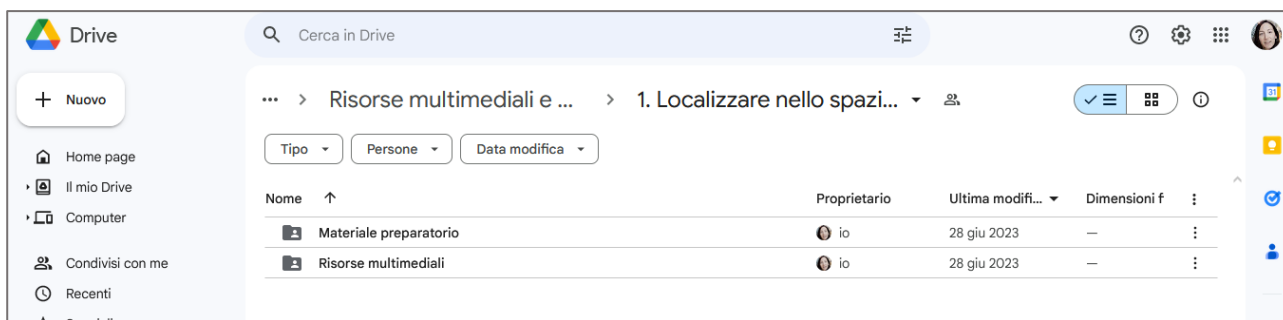


Figura 31. Organizzazione di un obiettivo formativo. Raccolta di materiale

All'interno della cartella *Risorse multimediali* si prevedono sei tipi di risorse: audio, file allegati, immagini, link a siti esterni, porzioni di testo scritto e video (Figura 32).

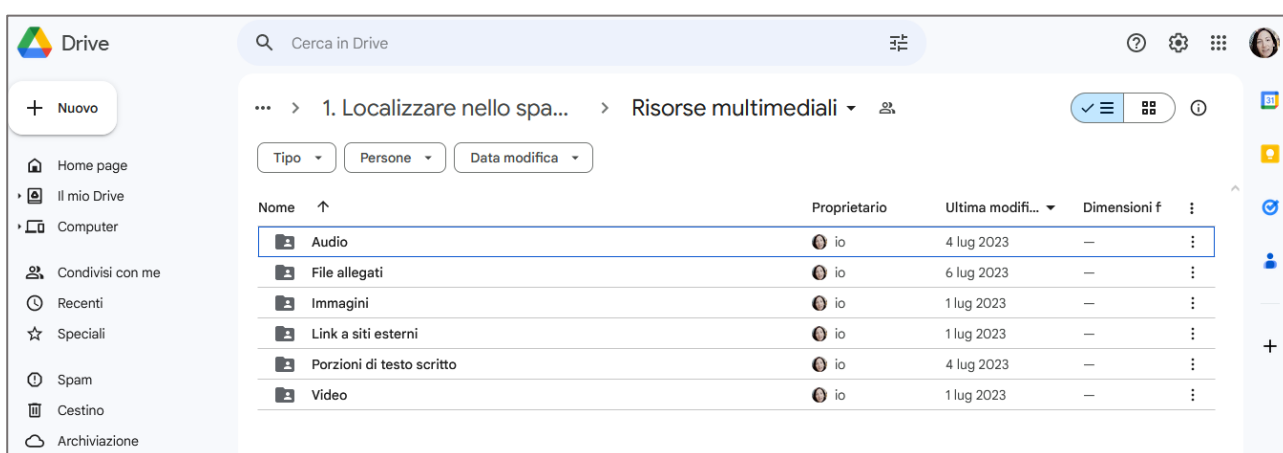


Figura 32. Risorse multimediali in un obiettivo formativo. Raccolta di materiale

Procedendo in ordine, la risorsa *audio* presenta diversi vantaggi sia in fase di progettazione dei contenuti didattici, sia come elemento di pronto utilizzo formativo, ad esempio, per effettuare esercitazioni sull'ascolto e sulla pronuncia. Nel Moodle *ITAL2RISTO* si è optato per integrare tale risorsa come componente dell'*attività Quiz* nel quadro dello sviluppo dell'obiettivo formativo *Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)* (cfr. § 5.4.3) a cui la risorsa risulta associata anche all'interno della Raccolta (Figura 33).

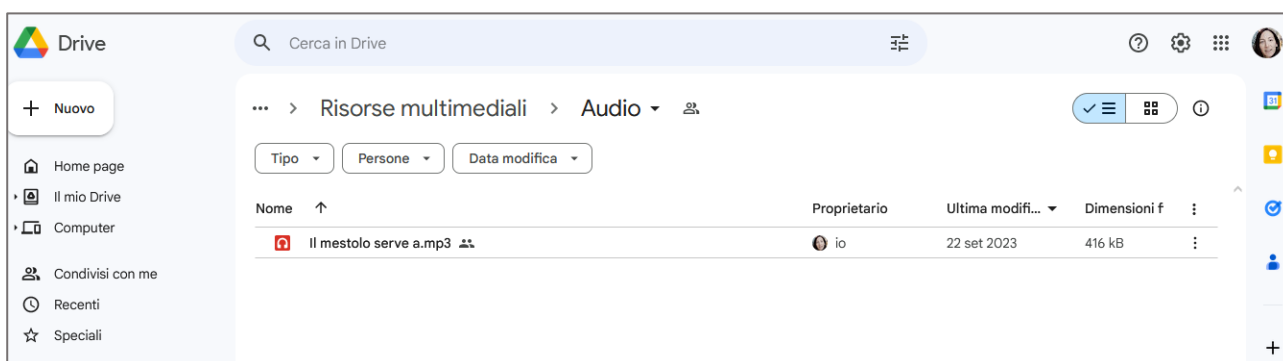


Figura 33. Risorsa "audio". Raccolta di materiale

La risorsa *file allegati* può ospitare diversi tipi di file. Nel caso mostrato in Figura 34 include alcuni Power Point inerenti ai tipi di salse, ai tipi di cottura e ai tipi di preparazione delle verdure che, sulla scia di quanto emerso attraverso le interviste (cfr. § 5.3.2) costituiscono alcune delle principali attività legale alle preparazioni di base in cucina; queste risorse sono inserite in corrispondenza dell'obiettivo *Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze*.

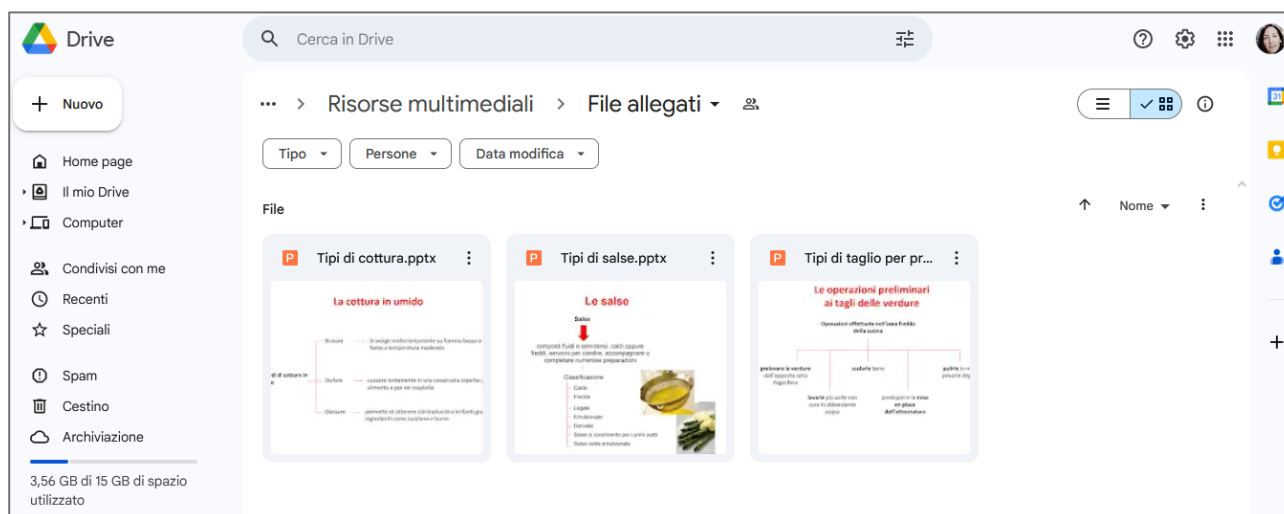


Figura 34. Risorsa "file allegati". Raccolta di materiale

I file che vengono proposti possono essere utilizzati per vari scopi. Ad esempio, il file potrebbe essere scaricato dal/la docente, manipolato e adeguato al livello; in seguito, potrebbe essere reso disponibile agli/alle apprendenti, che potrebbero lavorarci dal proprio dispositivo, se disponibile, ad esempio, per un'esercitazione, oppure in vista di una proiezione in plenaria.

Al tempo stesso, nella fase di costruzione dei contenuti didattici, ogni docente può avvalersi di questi elementi come fonte specialistica informativa, nonché come fonte per il reperimento del lessico specialistico del dominio.

Quello appena esposto costituisce solo uno degli esempi possibili di applicazione della risorsa *file allegati* per scopi formativi o di progettazione didattica. Infatti, i formati e i contenuti che è possibile presentare, potrebbero possedere altre caratteristiche e concedere ulteriori possibilità, nonché essere passibili di manipolazioni successive di vario tipo.

Procedendo tra gli elementi disponibili, la risorsa *link a siti esterni* è in grado di dotare la Raccolta di un qualsiasi tipo di link esterno al sistema che sia ritenuto interessante ed affidabile ai fini dell'approfondimento della competenza in analisi.

Il caso in Figura 35 mostra l'esempio di un sito che ha tutte le caratteristiche ed i contenuti di un comune blog di cucina. Tuttavia, a differenza della maggior parte dei siti consultati, in questa risorsa l'autrice prevede alcune sezioni autonome, organizzando i contenuti secondo le categorie dei tipi di preparazioni previste in cucina: come cuocere, come fare, come preparare, come pulire e come tagliare. Le informazioni che vi sono contenute, a causa delle difficoltà di comprensione per il profilo di apprendente prefissato, difficilmente si presterebbero come ausilio formativo diretto. Tuttavia, in

fase di progettazione, può rappresentare una fonte informativa di valore, poiché precedentemente analizzata e considerata affidabile.



Figura 35. Risorsa 'link a siti esterni'. Raccolta di materiale

Per ciò che concerne le risorse *immagini*, la Raccolta di materiale dà la possibilità di immagazzinare diverse risorse organizzate secondo gli obiettivi formativi previsti al suo interno (Figura 36).

In fase di progettazione dei contenuti, è possibile selezionare alcune immagini di interesse cosicché possano contribuire alla costruzione dei contenuti didattici, come mostrato al § 5.4.3 nel caso della risorsa *Quiz*.

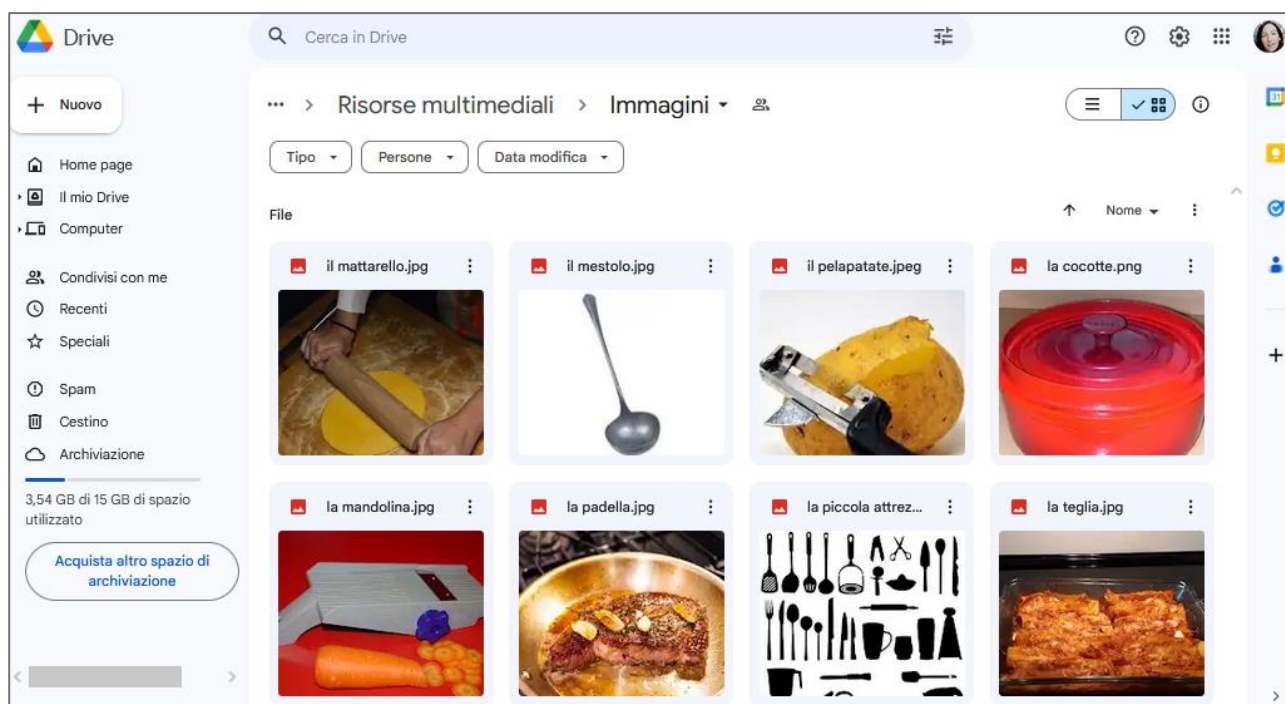


Figura 36. Risorsa 'immagini'. Raccolta di materiale

Quanto alle cartelle dedicate alle *porzioni di testo scritto* e ai *video*, queste sono in grado di ospitare esempi di testo scritto — utili all'approfondimento, ad esempio, di variabili grammaticali in contesto specialistico — e diversi video reperiti dal web, considerati utili ad affrontare tematiche specifiche avvalendoci della potenza di un supporto audiovisivo; a questo riguardo si confrontino le considerazioni avanzate e le risorse mostrate rispettivamente ai § 5.4.2 e § 5.4.3.

Infine, ma non per importanza, la Raccolta di materiale funge da spazio di lavoro condiviso. Infatti, all'interno dello *Spazio gruppi* accessibile dalla schermata principale dello strumento (Figura 37) viene organizzato un sistema di cartelle, dove ognuna è dedicata ai singoli gruppi incaricati allo sviluppo delle risorse, in vista delle sperimentazioni finali.

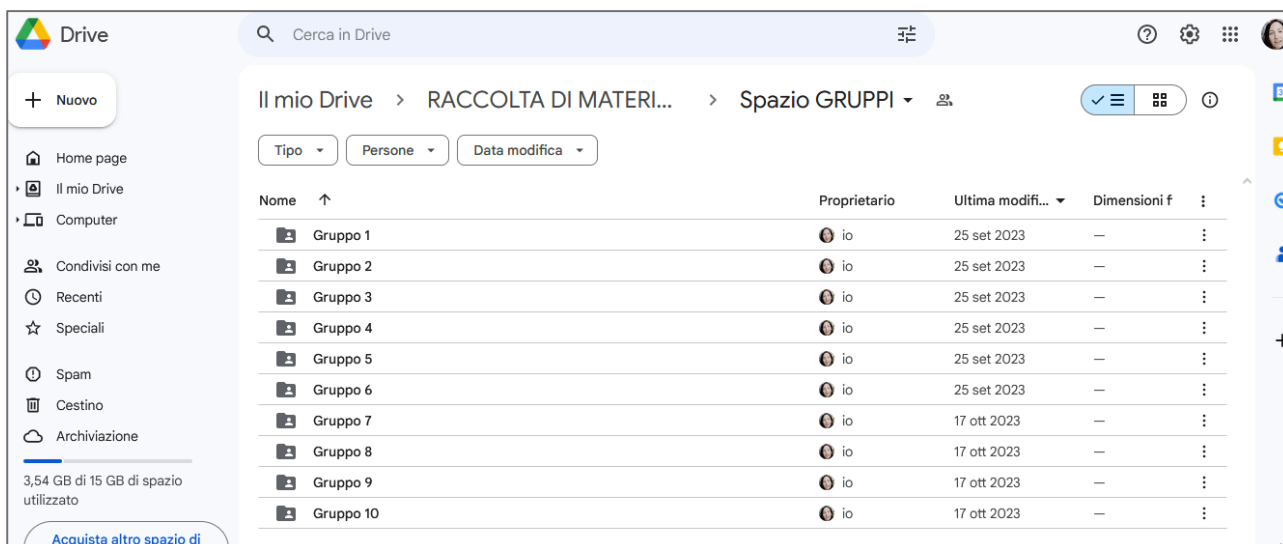


Figura 37. Spazio gruppi. Raccolta di materiale

All'interno di ciascuna cartella affidata al gruppo, vengono predisposti alcuni documenti condivisi (Figura 38) grazie ai quali i/le docenti hanno potuto contribuire alla co-costruzione del contenuto informativo delle risorse *Lezione* e *Quiz* durante la fase di creazione delle sperimentazioni (cfr. § 7.3.3). Allo stesso modo, si prevede che le *porzioni di testo scritto* già menzionate, reperite dal corpus *RISTO* e riadattate al livello A2 di riferimento (cfr. § 7.3.3.1), vengano progettate in modo condiviso grazie a questo spazio dedicato; le produzioni dei membri dei campioni al riguardo sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G).

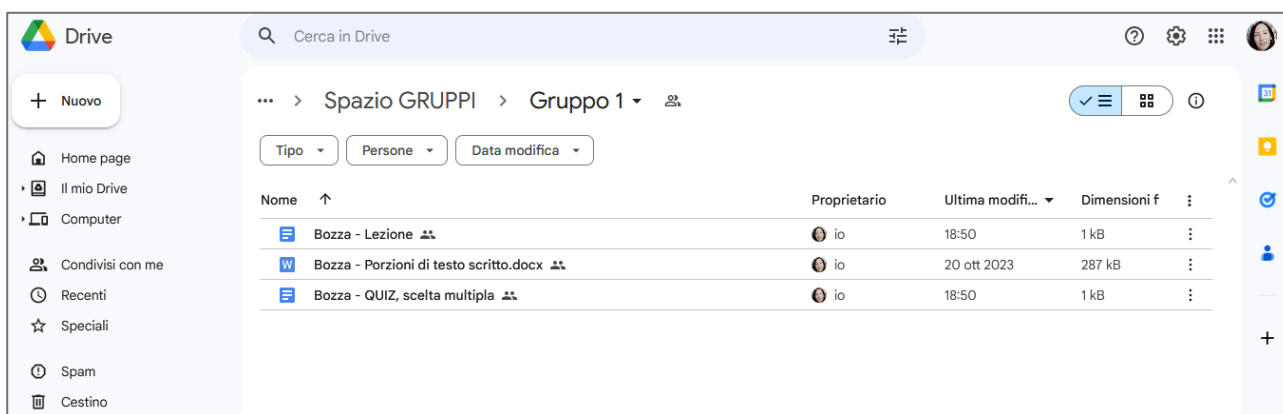


Figura 38. Documenti condivisi per la creazione di risorse. 'Spazio gruppi'. Raccolta di materiale

CAPITOLO 6.

IMPOSTAZIONE DEL CORPUS RISTO

Dopo aver descritto l'impostazione del Moodle *ITAL2RISTO* e della Raccolta di materiale multimediale, in questo capitolo si descriveranno le caratteristiche del corpus monolingue specialistico *RISTO*: il terzo ed ultimo ambiente di cui si compone l'*ecosistema di progettazione* ideato e che è strumentale alla creazione di contenuti specialistici da parte del corpo docente (cfr. § 4.2.3). Pertanto, si descriverà il suo processo di creazione a partire dall'individuazione dei criteri di costruzione; in seguito, si illustrerà il procedimento di selezione delle fonti e, infine, si presenterà la sua composizione e l'organizzazione interna.

Il corpus *RISTO* si configura come un ausilio di supporto al corpo docente per la costruzione dei contenuti didattici specialistici che entreranno a far parte della piattaforma *ITAL2RISTO*. Dunque, si tratta di uno strumento integrativo a disposizione del/la *docente-creatore/trice* autorizzata/o, che può accedervi direttamente dall'interno dell'applicazione (cfr. § 5.4). Con questa funzionalità a mente, il corpus *RISTO* è stato creato sul *corpus manager* Sketch Engine (cfr. § 4.2.3).

Nel quadro di un sistema integrato utile alla co-creazione di materiali *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3) — il sostegno del corpus *RISTO* si realizza nella possibilità di condurre esplorazioni linguistiche che possano realizzarsi sia nel reperimento di dati e modelli linguistici in modo induttivo, sia nella verifica dell'uso e della natura di determinati fenomeni linguistici in maniera deduttiva, dunque, sia in ottica *corpus-driven* che *corpus-based* (Tognini-Bonelli, 2001; 2002).

In questo progetto, i metodi e i mezzi offerti dalla linguistica dei corpora e della linguistica computazionale vengono messi al servizio della didattica dell'italiano come lingua seconda cosicché l'educazione linguistica possa ambire a raggiungere anche obiettivi dal respiro ampio e concreto come, in questo caso, dare impulso all'inclusione (socio)professionale delle migranti e dei migranti adulti. In questo quadro, il/la docente di italiano L2 sperimenta un ruolo di *ricercatore/trice* e *linguista* normalmente poco esplorati (cfr. § 4.3.1), facendolo, oltretutto, con risultati molto soddisfacenti (cfr. capitolo 8).

6.1 Criteri generali di costruzione del corpus

In seguito all'identificazione del settore economico strategico di interesse nel settore dei *servizi di ristorazione* (cfr. § 3.3) è stato possibile muovere verso la creazione del corpus specialistico riferito al dominio.

A tal proposito, è stato necessario definire quale tipo di materiale testuale fosse idoneo ad entrare a farne parte. Ovvero, fissato il dominio economico di interesse, è stato necessario definire quali tipi di testi sul settore fossero adatti a soddisfare gli obiettivi linguistico-comunicativi dell'apprendente legati alla professione. Pertanto, nella vastità di informazioni disponibili, si è trattato di definire i criteri secondo i quali selezionare alcuni testi piuttosto che altri, con la finalità di impostare un corpus per i *servizi di ristorazione* idoneo a permettere al/la docente di lingua di

condurre una ricerca linguistica specialistica e, in questo modo, di sopperire all'assenza di un/a esperto/a del settore (cfr. § 3.2).

Con la finalità di identificare i criteri di costruzione del corpus in grado di guidare la selezione dei testi idonei ad entrare a far parte del corpus, si decide di applicare il metodo indicato dalla successione delle fasi dell'attività terminografica proposto da Magris *et al.* (2002, 87-89). Nelle cinque fasi dell'attività terminografica lì descritte, la fase n. 1 mira alla determinazione del "campo d'indagine", dello "scopo" e dei "destinatari" della terminologia da costruirsi in quella sede. La fase n. 2 prevede la selezione e l'analisi delle fonti, ovvero la raccolta di tutti i dati utili alla creazione di tale terminologia, dunque l'individuazione di una bibliografia e/o di una sitografia più o meno ampia di testi che possa fungere da archivio testuale per l'esplorazione terminologica. La fase n. 3 consiste nell'elaborazione di "schemi concettuali", ossia la rappresentazione grafica delle relazioni esistenti tra i concetti, utili a permettere al terminografo di acquisire maggiore familiarità con la materia. La fase n. 4 prevede la costruzione delle cosiddette "schede terminografiche" grazie alla compilazione dei diversi campi previsti. Infine, nella fase n. 5 si procede con la revisione globale della terminologia.

Chiariti gli obiettivi delle fasi, si è proceduto ad attivare le fasi n. 1 e n. 2 della procedura sopra esposta. Infatti, terminata la fase n. 2, questa ricerca ha preso le distanze dal percorso dell'attività terminografica illustrato per procedere verso un'altra direzione, affine per natura, ma divergente negli obiettivi essenziali.

Passando alla descrizione dei criteri, come anticipato, la fase n. 1 mira alla determinazione del "campo d'indagine", dello "scopo" e dei "destinatari" (Magris *et al.*, 2002, 87-89). La definizione del "campo di indagine" ha origine dall'analisi dei dati statistici nazionali condotta nel quadro del progetto FAMI *ItaLavoro* (cfr. § 2.2.6) e confermata in questa ricerca (cfr. § 3.3), che ha identificato nei *servizi di ristorazione* il settore economico su cui concentrare l'attenzione.

Identificato il "campo d'indagine" si procede alla determinazione dello "scopo". Lo "scopo" della ricerca dei testi si configura nella necessità di raccogliere materiale testuale idoneo ad entrare a far parte di un corpus monolingue specialistico in lingua italiana, utile alla creazione di contenuti didattici legati al dominio sopracitato e, pertanto, dedicati ad una formazione sulla *lingua per la ristorazione* nelle classi di italiano L2 per adulte/i migranti.

Procedendo con il terzo criterio di selezione dei testi, il "destinatario" del materiale testuale da includere nel corpus coincide con l'*utente obiettivo* di questo progetto (cfr. § 3.4.2): l'adulto/a immigrato/a in condizione di vulnerabilità. Infatti, sebbene sia il/la docente l'*utente principale* di questo lavoro in quanto autore o autrice della creazione dei contenuti, è l'adulto/a immigrato/a "il destinatario" finale che determina la prospettiva da cui il docente di italiano L2 osserva le caratteristiche dei testi e le informazioni in essi contenute. Infatti, è il suo profilo linguistico ad orientare la tipologia dei testi idonei ad entrare a far parte del corpus e dell'intero sistema (cfr. § 6.2.1) così da poter lavorare su una formazione linguistica dedicata.

A questo riguardo, per le ragioni esposte al § 3.4.2, il profilo dell'apprendente di questo progetto si riconduce ad una competenza linguistica target di livello A2. È opportuno chiarire sin da subito che il livello A2 scelto non ha inteso orientare la selezione dei testi rispetto al livello di lingua in essi utilizzata. Piuttosto, come esposto al § 6.2.1, il livello linguistico guida la scelta delle tipologie dei testi da includere, mentre il contenuto sarà quello originale dei suoi parlanti, proprio dell'ambito professionale in analisi. Infatti, è il corpo docente che, in seguito, nel momento della creazione dei

contenuti, con le sue competenze potrà mettere in atto i dovuti accorgimenti per l'elaborazione di proposte didattiche adeguate; dunque, selezionare, semplificare e, infine, presentare tutti quegli aspetti morfosintattici della lingua adatti al livello linguistico e calati in contesto professionale come si mostra al § 7.3.3.1).

6.2 Selezione delle fonti testuali

Una volta definita la prospettiva principale da cui orientare la ricerca dei testi, si è passati alla definizione dei tipi di testo adatti ad entrare a far parte del corpus *RISTO*.

Nell'ambito delle fasi della sopracitata attività terminografica, la fase n. 2 identifica la selezione di tutte le fonti testuali disponibili da cui poter reperire i dati linguistici necessari (Magris *et al.*, 2002, 88). Questa fase consiste nell'individuazione di una bibliografia e/o di una sitografia che possa fungere da archivio testuale per l'esplorazione linguistica. Tuttavia, prima di procedere alla ricerca, è stato necessario definire quali tipi di testo fossero idonei ad essere selezionati.

A tal proposito, si è deciso di basare la scelta sulle indicazioni fornite da un altro sillabo disponibile per il settore che propone una sezione interamente dedicata ai cosiddetti *aspetti testuali* riferiti all'ambito economico in analisi: il *Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione*, di livello B2 (Binotto *et al.*, 2014) già menzionato al § 2.2.5.

Per la costruzione di tale sillabo, le curatrici dichiarano di aver assunto l'*approccio centrato sul testo* che costituisce uno degli aspetti fondanti della proposta del *Common European Framework of Reference for Languages*¹²⁹ del 2001 su cui la costruzione di tale sillabo si era basata. Questo approccio assume il testo come principio organizzatore, dunque considera la componente testuale come *una rete* che attraversa tutti i livelli di competenza (Vedovelli, 2010, 79-80). Nel sillabo citato, i testi indicati sono la fonte da cui vengono ricavate le liste dei restanti descrittori, che sono individuati nei cosiddetti *aspetti funzionali, linguistici, culturali e sociolinguistici* (Benucci, 2014a, 63).

Pertanto, poiché grazie al testo sono esaudite tutte le necessità linguistiche dell'intervento formativo proposto, è possibile adottare la lista dei testi lì indicati, poiché idonea a rappresentare l'intera gamma delle necessità di apprendimento linguistico sul settore; inoltre, tale selezione si pone a beneficio della *rappresentatività* e del *bilanciamento* del corpus da costruire (Hunston, 2022, 30-33). Infatti, la distribuzione delle informazioni contenute nei diversi esponenti dei generi testuali da includere dovrà essere bilanciata, giacché nelle diverse tipologie e generi testuali si riflettono situazioni e scopi comunicativi e, di conseguenza, scelte lessicali e morfo-sintattiche ben precise: tutte le caratteristiche strutturali della lingua più generale che i testi rappresentano (Lenci, Montemagni & Pirrelli, 2005).

In conclusione, in accordo a quanto previsto nella fase n. 2 dell'attività terminografica si identifica nel *Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione* di livello B2 (Binotto *et al.*, 2014) lo strumento preferenziale tramite il quale orientarsi nella ricerca delle fonti adatte ad entrare a fare parte del corpus. In aggiunta, altre fonti specifiche saranno individuate successivamente, nel corso della ricerca dei testi (cfr. § 6.3).

¹²⁹ Da qui in avanti denominato *Framework*.

6.2.1 Gli aspetti testuali di livello A2

Poiché il sillabo individuato è orientato ad una formazione di livello B2, emerge come alcuni tipi di testi non siano in linea con il livello A2 prescelto (cfr. § 3.4.2). Ad esempio, alcuni di questi presuppongono un contatto con la clientela che prevede una gestione autonoma e scorrevole della comunicazione. Al contrario, il tipo di apprendente di livello A2 in analisi non possiede ancora la totale autonomia linguistica e comunicativa richiesta in tali occasioni.

Pertanto, con la finalità di ottenere una lista di tipi di testo adeguata al livello A2, si sceglie di intervenire sugli aspetti testuali del sillabo di livello B2 scelto, così da ottenere una nuova lista, omologa, ma di livello A2. Quanto alla metodologia per operare tale adattamento, si opta per ottenere alcuni parametri da utilizzare come metro di selezione a partire da un ulteriore sillabo di livello A2: il sillabo A2 dell'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità)¹³⁰, destinato all'apprendimento dell'italiano generale ed esplicitamente destinato ad apprendenti adulte/i in contesto migratorio.

A tal fine, si è proceduto individuando alcune parole chiave nei descrittori generali (Enti certificatori dell'italiano L2, 2011, 11) così da definire i parametri di selezione ricercati. Dall'analisi di tali descrittori è stato possibile estrapolare le seguenti parole chiave, ovvero i tratti distintivi essenziali della competenza di questo livello: *brevità, semplicità, chiarezza, frequenza, prevedibilità* — per ciò che concerne le caratteristiche del messaggio — *familiarità, quotidianità, routine* – per quanto riguarda le caratteristiche del contesto. In aggiunta, si è ritenuto utile evidenziare anche due concetti chiave: *il soddisfacimento dei bisogni immediati*, per ciò che riguarda la finalità del messaggio, e *la mancanza di autonomia nella conversazione*, che vede questo tipo di apprendente essere capace di produrre e comprendere messaggi molto brevi, ma non ancora di sostenere una vera e propria conversazione, se non in modo molto guidato. Tali parole e concetti chiave costituiscono una sintesi delle caratteristiche generali del livello: la prospettiva attraverso la quale selezionare dal sillabo di livello B2 le voci adatte ai nuovi scopi.

In aggiunta, una volta inquadrare le caratteristiche chiave dei descrittori generali, si è passati ad analizzare anche i descrittori specifici, così da consultare le attività e le strategie di produzione e di ricezione particolari. In seguito ad un'attenta analisi dei descrittori specifici del sillabo CLIQ e delle peculiarità delle azioni linguistiche lì previste, sono emerse le seguenti caratteristiche che possono essere considerate non tanto aggiuntive, quanto ulteriormente specifiche: capacità di legare insieme frasi semplici, elencandone i punti centrali; capacità di fare un breve discorso, se preparato; identificazione del nucleo tematico del discorso; assenza del futuro come zona familiare di espressione; capacità di interagire in maniera semplice, ma con la collaborazione dell'interlocutore, che parli, cioè, lentamente e chiaramente (Enti certificatori dell'italiano L2, 2011, 16-20).

¹³⁰ L'associazione CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) è costituita dall'Università per Stranieri di Perugia, dall'Università per Stranieri di Siena, dall'Università degli studi Roma Tre e dalla Società Dante Alighieri. Nasce nel 2012 ad opera dei quattro Enti certificatori dietro convenzione con il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. Tenta di condividere un sistema standard per la certificazione delle competenze linguistiche, in linea con quanto previsto dalla comunità scientifica di riferimento. Nel suo sito web l'associazione mette a disposizione gratuitamente diversi sillabi per i vari livelli linguistici. Cfr. Sitografia. Associazione CLIQ.

In seguito, identificate le caratteristiche centrali del livello è stato possibile procedere con la selezione. In concreto, si è proceduto scorrendo manualmente e analizzando uno ad uno gli elementi contenuti nel sillabo B2 originario, comprovandone l'attinenza o meno al livello A2 tramite comparazione ai concetti chiave individuati. Inoltre, si è passati al confronto diretto con la lista dei testi indicati nel sillabo CLIQ A2 (Enti certificatori dell'italiano L2, 2011, 34-36).

In seguito al procedimento di analisi, confronto e selezione esposto, è possibile affermare che, a livello globale, è stato necessario sacrificare tutti quegli elementi del sillabo B2 che presuppongono un contatto diretto con il pubblico. Tale scelta viene operata in ragione della non autonomia linguistica del parlante di livello A2, che necessiterebbe di un'attenta collaborazione dell'interlocutore. A tal proposito, si è scelto di sacrificare quanto pertinente alle mansioni del personale di sala, alla gestione del contatto con i fornitori, con il personale ASL per la gestione dei controlli igienico-sanitari: funzioni per le quali il profilo apprendente di livello A2 non può essere considerato ancora pronto a livello linguistico. Tuttavia, si è optato per mantenere diversi modelli, anche ai fini del semplice riconoscimento, a sostegno di una formazione completa, utile al futuro momento di contatto.

In alcuni casi si potrebbe osservare che alcuni elementi possano sembrare troppo elaborati per il livello A2. Dunque, vale la pena sottolineare che, per prevedere una formazione professionale il più completa possibile, la tendenza è stata quella di mantenere tutti gli elementi necessari ad una formazione organica, purché adeguati al livello, anche se apparentemente ostici nel contenuto tematico. Infatti, occorre ricordare che qualsiasi elemento potrà essere regolato dal corpo docente competente per ottenere gli scopi formativi desiderati, così come l'esperienza condotta nei corsi sperimentali *ItaLavoro* ha peraltro dimostrato (cfr. § 3.4.2).

6.2.2 Sintesi degli aspetti testuali

In seguito alla selezione operata attraverso la metodologia esposta, si è giunti ad una nuova lista di aspetti testuali di livello A2 (cfr. Appendice F) utile a definire quali i tipi di testi idonei ad entrare a far parte del corpus per lo "scopo", il "destinatario" ed il "campo d'indagine" prefissati (cfr. § 6.1).

Tale lista raccoglie tutti i testi fondamentali sul dominio, la cui competenza è considerata essenziale per la buona riuscita di una formazione sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2.

Quanto al tipo di selezione effettuata, ad esempio, per le comunicazioni scritte, l'utilizzo dell'email è stato ridotto alla "comunicazione di esigenze straordinarie relative all'orario" che l'apprendente di livello A2 può essere in grado di gestire, seppure con una preparazione del messaggio a monte e attraverso un contenuto breve e semplice. Su questa scia, per soddisfare tale esigenza comunicativa, si aggiunge la voce "Chat o altra messaggistica" alla lista, così da aggiornare i canali di interazione disponibili. Al contrario, si elimina l'utilizzo dell'email "per l'invio di ordini ai fornitori" o "per la gestione di grandi banchetti ed eventi" o, ancora, "per inviare e ricevere preventivi", ovvero compiti poco attuabili senza l'aiuto sostanziale di un collaboratore o di una collaboratrice. Infatti, come anticipato, la mancata autonomia linguistica non consente all'apprendente di controllare una comunicazione di successo con un pubblico esterno all'ambiente di lavoro. Di conseguenza è stato eliminato anche tutto ciò che è tipico del personale di sala come, ad esempio, l'agenda della prenotazione di tavoli e il block notes per la presa delle ordinazioni. Al contrario, sono

stati mantenuti tutti quei testi che potrebbero non interessare direttamente l'apprendente, ma per il quale è stato considerato utile almeno il riconoscimento per conquistare un maggior grado di consapevolezza nella vita lavorativa come, ad esempio, il "cartoncino di prenotazione dei tavoli" o la "fattura". Questo è anche il caso della scheda di controllo HACCP¹³¹ per le temperature delle macchine, dei prodotti, per le norme igienico-sanitarie di cui, come testo, sarà sufficiente il riconoscimento. Rispetto al contenuto, sarà invece opportuno approfondire tali disposizioni, seppur con le necessarie semplificazioni richieste dal livello, così come gran parte dei ristoratori e delle ristoratrici segnalano nelle interviste raccolte (cfr. § 5.3.2).

Inoltre, si opera una modifica alla struttura del syllabo originario. Le diverse aree previste e a cui afferiscono i vari testi elencati vengono raggruppate in tre categorie: comunicazioni orali, testi professionali e testi didattici, così da rispecchiare la struttura organizzata per i testi inclusi nella Raccolta di materiale multimediale (cfr. § 5.5.2) e nei sotto-corpora previsti del corpus *RISTO* (cfr. § 6.5). Su questa scia, la categoria dei "testi di ambito professionale" del syllabo originario viene eliminata ed i testi lì indicati vengono distribuiti nelle altre aree disponibili in modo pertinente alla nuova categoria individuata.

In conclusione, si ottiene un documento finale costituito dalla lista dei testi utili ad una formazione sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2 (cfr. Allegato F) e che è in grado di accompagnare il syllabo *ItaLavoro* generale (cfr. § 5.3.1).

6.2.3 Il metodo di definizione del contenuto dei testi

Prima di passare alla selezione dei testi si è reso necessario aggiungere un passaggio intermedio: la definizione dei contenuti del dominio economico in analisi. In altre parole, si è ritenuto utile circoscrivere il campo dei significati dei *servizi di ristorazione* così da poterlo definire, ma anche da poterlo controllare, sia per l'impostazione iniziale del corpus che per i suoi sviluppi futuri. In questo modo, è possibile delineare il perimetro semantico che l'apprendente avrà necessità di controllare.

In virtù della natura professionalizzante degli scopi di ricerca, si è optato per dedurre tali informazioni dai codici economici ATECO, acronimo di ATtività ECONomica: sono codici identificativi utilizzati per descrivere i vari settori e sotto-settori economici in Italia¹³², nonché per associare una partita IVA alla corretta categoria. In questo senso, attingere alle categorizzazioni ATECO significa accedere agli ambiti reali di svolgimento delle funzioni lavorative nel settore. Ciò permette di selezionare i contenuti dei testi in maniera più ordinata ed evitare di affidarne la selezione alla casualità o alla soggettività.

¹³¹ Il sistema HACCP (*Hazard Analysis and Critical Control Points*) consiste in quell'insieme di procedure tese a monitorare il processo di produzione e distribuzione degli alimenti per poter individuare le fasi che possono rappresentare punti critici nel procedimento (Brilli, Piaggese, Rossi & Santini, 2014).

¹³² I codici economici ATECO sono approvati da ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica), dall'Agenzia delle Entrate, le Camere di Commercio, Ministeri ed altri Enti e associazioni imprenditoriali. Vengono utilizzati per fini statistici, ma anche per fiscali e contributivi, in un contesto di semplificazione delle informazioni gestite dalle pubbliche amministrazioni e dalle istituzioni; pertanto, si tratta di un sistema di codici universale e altamente affidabile. Codici Ateco. Cos'è il codice Ateco. Cfr. Sitografia.

La categoria di riferimento per il settore economico identificato è la numero 56-*Attività dei servizi di ristorazione*¹³³ (cfr. Allegato E). Al di sotto di questa indicazione, lì denominata "divisione", si presentano diversi "gruppi" e, a loro volta, "classi", "categorie" e, infine, eventuali "sottocategorie"¹³⁴.

Dall'analisi delle descrizioni delle varie sottocategorie, sulla scia del metodo utilizzato per la selezione degli aspetti testuali descritta al § 6.2.1, in generale si è deciso di escludere tutti quegli aspetti della mansione che possono prevedere un contatto col pubblico cliente *esterno*, come, ad esempio, la somministrazione in generale, il servizio al tavolo o il self-service, la preparazione e il consumo immediato, che presuppongono un'interazione autonoma e scorrevole con il cliente.

Allo stesso modo, nella sezione 56.30. *Bar e altri esercizi simili senza cucina* la preparazione ed il consumo immediato dei prodotti del bar presuppongono un'interazione di qualità con il cliente e, pertanto, si elimina tale categoria. Tuttavia, l'analisi della sezione è risultata proficua a segnalare l'utilità di includere una panoramica sui principali alcolici utilizzati in Italia, soprattutto quelli impiegati nella cucina. Si mantiene inoltre la panoramica offerta sulle tipologie di locali tipici, come *bar, pub, enoteche* e altri esercizi indicati nella sezione, così da includere alcune informazioni relative alle abitudini di svago degli italiani.

Ciò che segue è il prospetto finale di un procedimento di analisi, comparazione, selezione e sintesi dei contenuti delle descrizioni dei codici ufficiali ATECO e ritenuti interessanti per circoscrivere il perimetro semantico del dominio dei *servizi di ristorazione*. Qui di seguito si riportano le parole e i concetti chiave utili ad orientare la ricerca dei testi da includere nel corpus rispetto al loro contenuto.

Per la tipologia di attività svolta: *consumo immediato, furgoni attrezzati per la ristorazione ambulante, banchi del mercato, treni e navi, consumo in loco o da asporto*.

Per i luoghi di svolgimento della preparazione: ristoranti, fast-food, rosticcerie, friggitorie, pizzerie, birrerie, pub, enoteche, aziende agricole, altri esercizi simili con cucina, gelaterie, pasticcerie.

Per le preparazioni e gli alimenti: gelati, sorbetti e altri prodotti commestibili simili; prodotti di panetteria freschi, pane, panini, cialde, sandwich ecc.; rustici, pizzette ed altre specialità salate da forno; produzione di fette biscottate, biscotti ed altri prodotti secchi da forno; produzione di prodotti per snack dolci o salati (cracker, salatini ecc.); pasticceria fresca: dolci, torte, pasticcini ecc. senza vendita diretta al pubblico; produzione di confetture, marmellate, e gelatine da tavola; derivati di latte e formaggi; panna ottenuta con latte liquido fresco, pastorizzato, sterilizzato, omogeneizzato; burro, yogurt, produzione di starter (fermenti lattici), latte crudo (ovino, caprino, equino, da asini, da camelidi ecc.); prodotti derivati dalle uova, albume, uova in polvere o ricostituite, sgusciate ecc.; caramello e miele; carne e pollame; pesce, inclusi fish and chips; preparati per minestre e brodi, di carne o pesce, crostacei e molluschi; piatti a base di frutta e ortaggi; insalate, insalate miste confezionate, ortaggi sbucciati o tagliati; conserve di pomodoro, pomodori pelati, passate di pomodoro; pizza confezionata; piatti a base di pasta, produzione di cuscus, produzione di gnocchi; farina, semole, semolini o segale, avena, mais (granoturco) o altri cereali; preparazioni con bevande alcoliche distillate, liquori, birra, vino e analcolici; tè e altri infusi.

Per le metodologie di preparazione: conservazione di prodotti in generale, frutta, frutta in guscio o ortaggi tramite surgelamento, essiccazione, immersione in olio o aceto, inscatolamento.

¹³³ Codici ATECO. *Ristoranti e attività di ristorazione mobile*. Cfr. Sitografia.

¹³⁴ Per comodità, non ci si riferirà con i loro termini specifici, ma con i più generici *sezioni* o *categorie*.

6.3 Ricerca delle fonti

In seguito all'individuazione degli aspetti testuali di livello A2 (cfr. Allegato F), ovvero della lista dei testi utili ad entrare a far parte del corpus, è possibile muovere verso la loro ricerca.

A partire dal nuovo prospetto ottenuto, anche grazie alle modifiche esposte al § 6.2.2 sulla nuova organizzazione dei testi, in generale si ricercano testi in formato scritto, o trascritto. Per la costruzione del corpus si esclude la ricerca dei testi dell'*area n.4 Testi scritti da Internet o stampa (integrati da immagini)* e quelli dell'*area 5. Testi trasmessi in video* che, in ogni caso, potranno, entrare a far parte degli aspetti testuali inclusi nella Raccolta di materiale (cfr. § 5.5.2). Si escluderanno dal corpus tutti quei testi in formato di modelli, griglie, tabelle, comunicazioni private e altri documenti a bassa densità di testo, oppure a carattere perlopiù iconico. In questo senso, sono esclusi dal corpus i testi dell'*area 2. Comunicazioni scritte* e i dell'*area 6. Testi (scritti) utili all'inserimento nella realtà sociale ed economica*.

Alla lista degli aspetti testuali preesistente si aggiunge l'*area 7. Manuali/testi didattici* (cfr. § 6.3.2). Infatti, tanto per la formazione futura che per la ricerca dei testi utili per il corpus occorre considerare l'esistenza sia di testi di carattere specialistico che di testi a carattere didattico, ovvero tutti quei testi in grado di trasmettere le conoscenze consolidate e basilari del settore in analisi (Magris *et al.*, 2002, 88). Infine, date le premesse esposte, si cercheranno i testi provenienti dalle aree n.1, n.3, n. 6 e n. 7 degli aspetti testuali ottenuti.

A completamento delle risorse disponibili, si è ritenuto necessario trattenere i glossari specialistici sul settore, se incontrati; tuttavia, questi non sono entrati a far parte del corpus *RISTO*, ma solo della Raccolta di materiale.

Per ottenere i testi, ci si è orientati al reperimento di risorse digitali rintracciabili nel web; inoltre, si è proceduto alla digitalizzazione di alcune fonti cartacee di interesse grazie all'*OCR (Optical Character Recognition)* che sfrutta il riconoscimento intelligente dei caratteri a partire da immagini di testo acquisite attraverso i dispositivi. A tal proposito si è utilizzato *SensusAccess*¹³⁵ che permette di acquisire documenti del tipo immagine e, in seguito, di ottenere file in vari formati affinché il testo risulti processabile dalla macchina e, dunque, anche dal *corpus manager* adottato.

Quanto alla natura dei documenti, un *corpus manager* lavora tipicamente con il formato *solo testo*, dunque in *.txt*. Tuttavia, alcuni tipi di software — come Sketch Engine, il software utilizzato — permettono di inserire file anche nei formati *.pdf*, *.doc/.docx*, *.htm/.html*, e altri formati. In ogni caso, non possono essere letti formati di documenti grafici come *.jpeg*, *.psd* e altri formati tipicamente legati alle immagini, foto o testi scannerizzati. Dunque, affinché i testi necessari a costruire il corpus fossero processati correttamente, è stato necessario ottenerli o predisporli nei formati consentiti.

¹³⁵ SensusAccess. Cfr. Sitografia.

6.3.1 I testi del web

Poiché parte dei testi viene reperito dal web, è necessario procedere con una premessa riguardante le potenzialità di utilizzo della rete a tale riguardo.

Il web può essere visto come una vastissima raccolta di testi multi-genere e multilingue che non ha praticamente limiti. In questo senso, nonostante in letteratura le posizioni in merito siano a volte contrastanti, secondo l'approccio del *web-as-corpus* introdotto da Kilgarriff & Grefenstette (2003), il web potrebbe essere paragonato ad un enorme corpus che, dunque, può prestarsi al servizio dell'analisi linguistica. Infatti, poiché gran parte delle informazioni odierne transita attraverso la rete, sfruttando le potenzialità del web, i contenuti rintracciabili possono essere sostanzialmente di qualsiasi tipo e contenuto. Ad esempio, possono essere reperite informazioni datate, oppure pubblicazioni dell'ultima ora; possono essere trovati testi altamente specialistici oppure destinati a principianti assoluti/e; i documenti possono essere disponibili in diversi formati, appartenere a più tipologie testuali, domini ed essere fruibili in diverse lingue. A tal proposito, Kilgarriff (2007) sottolineava come, qualità della connessione permettendo, i contenuti del web possono essere accessibili gratuitamente e in qualsiasi momento, e ciò che allora evidenziava oggiogiorno può essere considerato ancor più vero.

Come conseguenza della vastità di informazioni linguistiche disponibili, da tempo è noto come il web sia in grado di fornire esempi del comportamento reale della lingua, costituendo, in questo modo, una ricca fonte di materiale anche per linguisti/e, traduttori e traduttrici (Austermühl, 2001, 52-67).

Considerando il web come un'enorme fonte di dati linguistici e di testi, secondo i principi del *web-as-corpus approach*, in concreto è possibile utilizzare la barra del motore di ricerca come la barra delle *query* di un corpus utilizzando alcune strategie specifiche di interrogazione. Nel caso di Google, il motore di ricerca principalmente utilizzato per questo lavoro, si è trattato di esplorare il *web-corpus* ed ottenere testi idonei ad entrare a far parte del corpus, provenienti da fonti verificate. A questo proposito, sono state utilizzate delle strategie di ricerca in grado di restringere il campo dell'interrogazione ed ottenere determinate stringhe di risultati con la finalità di avvicinarci il più possibile a pagine di interesse, tentando di ridurre il *rumore* delle fonti insignificanti al minimo e, quando necessario, ottenere informazioni circa la rilevanza di determinati riferimenti al settore.

Qui di seguito si riportano alcune delle strategie di interrogazione di Google utilizzate più frequentemente:

- "parola parola parola" – per la ricerca di informazioni che restituiscano l'ordine esatto delle parole indicate;
- ext:pdf; ext:word – per la ricerca di soli file in formato PDF o Word, ad esempio;
- site:www.sitodinteresse.it – per la ricerca di contenuti all'interno di un determinato sito di interesse;
- related:www.sitodinteresse.it – per la cerca di informazioni all'interno di siti diversi da quello specificato, ma che contengano contenuti simili;
- define:parola – per ottenere una lista di siti contenenti la definizione di una determinata parola per una rapida comprensione di eventuali termini ostici;

- “cielo a *, pioggia a catinelle” – che restituisce una qualsiasi parola mancante all’interno dell’intervallo di parole indicato¹³⁶.

In aggiunta, si è proceduto a combinare le strategie appena illustrate. Ad esempio, per procedere con la ricerca di un determinato articolo in PDF dal titolo noto, all’interno di un sito specifico è possibile costruire una sintassi di ricerca combinata del tipo: “parola parola parola” filetype:pdf site:sitodiinteresse.it.

Oltre alla ricerca libera nella rete, un secondo approccio all’utilizzo del *web-as-corpus* riguarda la possibilità di poter scaricare in modo automatico materiale testuale pronto per essere processato in un secondo momento. Programmi come BootCat¹³⁷, il software utilizzato in questo progetto, permettono di selezionare e scaricare (semi-)automaticamente materiale testuale dal web ed ottenere corpora costituiti dai testi reperiti nelle pagine web raggiunte dallo strumento. In questo modo è possibile ottenere dei corpora in locale che potranno essere esplorati in un momento successivo utilizzando, anche offline, gli strumenti adatti a condurvi l’analisi.

Nel dettaglio, BootCat permette di effettuare ricerche di testi a partire dall’inserimento di parole chiave, dette *seeds* che l’utente può specificare arbitrariamente. Dopodiché il software è in grado di generare i cosiddetti *tuples*, ovvero tutte le combinazioni esistenti per le parole chiave indicate e, in seguito, può procedere alla ricerca di tutte le pagine web dove risultano contenute tali combinazioni di parole. Successivamente, il contenuto delle pagine web reperite può essere scaricato e convertito in formato *solo testo*, se necessario; infine, tali testi sono inseriti in un corpus autonomo grazie ad una nuova cartella generata automaticamente dal software.

Nel caso specifico di questa ricerca, la procedura *simple mode* di BootCat ha permesso di ottenere un corpus di più di 50 testi di vario tipo tramite l’indicazione dei *seeds*: *cucina, ristorazione, aiuto cuoco, cibo e lavoro*. L’affidabilità dei siti raggiunti dal software è stata controllata manualmente.

Ulteriori corpora sono stati creati attraverso altre modalità offerte dal programma come, ad esempio, *Custom URLs*, che permette di indicare gli URL di siti valutati come interessanti, così da poter estrapolare il testo in modo automatico. Altri sono stati ottenuti a partire dall’indicazione di pagine web selezionate e salvate in locale durante il corso della navigazione con la funzione *Local queries*. Infine, BootCat ha permesso di convertire in un solo passaggio un insieme di file già disponibili in diversi formati nel formato *solo testo* così da ottenere dei file processabili agevolmente. È opportuno segnalare che quest’ultima funzione di conversione è disponibile anche all’interno di Sketch Engine che, nel momento della costruzione di un corpus, dà la possibilità di includere file di varie estensioni. Tuttavia, nella fase di costruzione del corpus l’inserimento di file di tipo diverso dal formato *solo testo* a volte ha mostrato qualche criticità, ad esempio, nel caso della conversione di file contenenti diverse immagini. Per tale ragione, spesso si è optato per la conversione preliminare sopra esposta tramite BootCat, così da poter tenere sotto controllo la qualità della conversione in anticipo.

Per la ricerca di tale tipologia di testi, l’obiettivo è stato quello di sfruttare le grandi potenzialità del web quanto alla possibilità di reperire una mole di dati vasta e diversificata.

¹³⁶ Per una panoramica completa delle strategie di ricerca più utilizzate cfr. *Guida pratica per sfruttare al meglio Google*. Cfr. Sitografia.

¹³⁷ BootCat è un software per la creazione semi-automatica di corpora di testi scaricati dal web sviluppato da un gruppo di linguisti/e dell’Università di Bologna (Forlì) e Trento. BootCat. Cfr. Sitografia.

Parallelamente, gran parte degli sforzi sono stati orientati a tenere al minimo il reperimento di dati in modo casuale, dunque, a mantenere un controllo sulle fonti, a beneficio della qualità e dell'affidabilità dei testi costituenti il corpus *RISTO*.

6.3.2 I testi didattici

I testi didattici, poiché mirano "a trasmettere con neutralità il 'paradigma', ossia le conoscenze ampiamente consolidate e basilari del settore" (Magris *et al.*, 2002, 88), costituiscono una fonte di materiale informativo di valore.

Tuttavia, prima di procedere con la ricerca dei testi è stato necessario comprendere quali tipi di manuali didattici fossero idonei ad essere inclusi nel corpus.

Il sapere legato all'ambito ristorativo è tipicamente approfondito dagli *Istituti Professionali per i servizi alberghieri e la ristorazione*¹³⁸. Pertanto, si è proceduto con l'effettuare una serie di sopralluoghi presso un Istituto Alberghiero del territorio¹³⁹ così da poter ottenere tutte le indicazioni necessarie rispetto ai contenuti affrontati in questa specifica formazione di stampo professionale e i relativi testi adottati. Al termine di un periodo di esplorazione ed analisi agevolato dal corpo docente intercettato, dalla consultazione dell'offerta formativa dell'Istituto e delle linee guida ministeriali ufficiali, emerge come risulti utile reperire i testi didattici delle materie *laboratorio di cucina e scienza degli alimenti*: due materie di indirizzo che vengono approfondite nell'indirizzo *enogastronomia* tra i diversi disponibili nell'offerta formativa¹⁴⁰. Tali materie includono anche tutti quegli *aspetti trasversali* legati alla sicurezza e alle norme igienico-sanitarie del settore che si sono rivelati fondamentali anche durante le rilevazioni svolte in occasione dei monitoraggi dei corsi *ItaLavoro* (cfr. § 3.1) e che, in seguito, sono stati confermati dalle indicazioni delle ristoratrici e dei ristoratori intervistati (cfr. 5.3.2).

Una volta determinate le materie, si è passati ad indagare quali annualità del percorso scolastico coprissero i contenuti specialistici di interesse per la ricerca. Pertanto, in linea con le specificità del "campo d'indagine", dello "scopo" e del "destinatario" fissati (cfr. § 6.1), grazie all'analisi dei contenuti affrontati durante gli anni scolastici, si è optato per prediligere il reperimento di manuali didattici relativi al cosiddetto *primo biennio*¹⁴¹, dove i contenuti delle materie sopracitate vengono affrontati ad un livello base.

¹³⁸ Da qui in poi *Istituti Alberghieri*.

¹³⁹ IIS Einstein-Nebbia, a Loreto (AN). Cfr. Sitografia. Peraltro, tale Istituto è una delle strutture della regione Marche con la percentuale più alta di studenti e studentesse stranieri/e, con un'incidenza che si attesta intorno al 14%. La scuola organizza corsi serali e corsi professionalizzanti per adulte/i, tra i quali le/i migranti spesso costituiscono buona parte del pubblico apprendente. Pertanto, si è trovato un contesto sensibile ad agevolare i lavori condotti.

¹⁴⁰ L'indirizzo *enogastronomia* che interessa questa ricerca, assieme agli indirizzi *servizi di sala e di vendita e accoglienza turistica* costituiscono gli indirizzi previsti dall'offerta formativa degli Istituti Professionali per i servizi alberghieri e la ristorazione. Linee guida ministeriali, indirizzo: Enogastronomia e ospitalità alberghiera. Cfr. Sitografia.

¹⁴¹ Nel percorso formativo degli Istituti alberghieri i cinque anni totali sono divisi in un biennio, ovvero due anni in comune a tutti gli indirizzi al termine dei quali gli allievi e le allieve possono scegliere uno dei tre percorsi menzionati. Il triennio successivo è dedicato al consolidamento delle competenze acquisite nei due anni precedenti. Al termine del terzo anno gli allievi hanno la possibilità di conseguire la qualifica di *operatore alla*

In aggiunta, si è scelto di includere alcuni contenuti relativi al triennio, dove le materie vengono affrontate in maniera più approfondita e al termine del quale si ritiene che siano state apprese tutte le conoscenze necessarie ad entrare nel mondo del lavoro. Si è deciso invece di escludere dal corpus i contenuti relativi al 5° anno, poiché l'orientamento imprenditoriale della formazione prevista non coincide con i criteri stabiliti per la costruzione del corpus e con la natura dei suoi testi (cfr. § 6.1; § 6.2). Tuttavia, tale scelta, che è legata allo specifico tipo di destinatario di questo lavoro, non esclude di poter ampliare la selezione dei testi a disposizione nel corpus, qualora cambiassero gli obiettivi della ricerca legati al suo target-apprendente (cfr. Conclusioni).

In conclusione, comprovata la natura e le caratteristiche dei manuali didattici necessari, si procede con la ricerca dei manuali considerati interessanti (cfr. § 6.5). Parte dei contenuti dei testi ottenuti viene digitalizzata con i metodi esposti al § 6.3; altri contenuti, vengono estrapolati in formato digitale dagli *e-book* reperiti sulle stesse materie e annualità individuate.

6.4 Catalogazione dei testi e creazione nel corpus

Al termine del procedimento di ricerca delle fonti testuali si ottiene una raccolta di testi che costituisce l'impianto di partenza utile alla creazione del corpus *RISTO*.

In una fase iniziale i testi vengono archiviati in locale in una chiavetta USB. Sono suddivisi in diverse cartelle, riferite alle principali categorie in cui vengono suddivisi i testi della formazione: *comunicazioni orali*, *testi didattici* e *testi professionali* (cfr. § 6.2.2). All'interno di tali cartelle ogni file viene rinominato secondo una nomenclatura che richiama il genere dell'aspetto testuale a cui si riferisce a partire dalle indicazioni degli aspetti testuali del syllabo (Tabella 1) (cfr. Allegato F).

Tabella 1. Nomenclatura dei file

Area aspetti testuali	Genere	Nome file
Area 1. Comunicazioni orali	vari	TRASCRIZ
Area 3. Testi scritti da Internet o stampa	ricetta; recensione; intervista; materiale informativo; biografie; libretto di istruzioni	RICETTA; RECENS; INTERV; MATER. INFO; ENCIC; BIO; ISTRUZ
Area 7. Manuali/ testi didattici	vari	DIDAT

ristorazione-preparazione pasti rilasciata dalla Regione di riferimento, che è spendibile a livello professionale. Nel quinto anno si affrontano contenuti di stampo più prettamente gestionale e manageriale.

In seguito a tale catalogazione in locale, le cartelle vengono trasferite nella Raccolta di materiale multimediale in una cartella dedicata, denominata anch'essa *aspetti testuali* (cfr. § 5.5.2). Tali testi vengono depositati nella Raccolta per essere manipolati durante la fase di progettazione, oppure per essere inseriti nella piattaforma senza necessità di ulteriori lavorazioni come si mostra, ad esempio, al § 5.4.3 nel caso della piantina di una cucina professionale. Così facendo, anche la composizione degli aspetti testuali nella Raccolta ricalca la struttura degli aspetti testuali del sillabo e, a sua volta, anche il corpus ne riprende la suddivisione grazie all'organizzazione in sotto-corpora prevista (cfr. § 6.5) a beneficio della realizzazione di un sistema dalla *nomenclatura ricorrente* (cfr. § 6.6). In seguito alla catalogazione dei file si procede alla creazione del corpus su Sketch Engine.

6.5 Il corpus *RISTO*

Individuando i testi utili da reperire grazie a criteri stabiliti a priori (cfr. § 6.1) è stato possibile costruire un corpus di testi che si configura come un campione della lingua in analisi: la *lingua del cibo*, la lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1). A tal proposito, individuare la tipologia delle fonti da cui attingere tali testi, ovvero, le informazioni linguistiche e contenutistiche auspiccate (cfr. § 6.2) ha rivestito importanza fondamentale.

Il corpus specialistico monolingue, denominato *RISTO*, viene creato su Sketch Engine. Dopo una prima fase di creazione dell'impianto testuale iniziale, altri testi sono stati aggiunti in momenti successivi al primo inserimento, secondo le esigenze di ampliamento emerse. In generale, l'arco temporale di raccolta dei testi va da aprile 2020 ad aprile 2023.

Il corpus *RISTO*, inerente all'ambito dei *servizi di ristorazione*, si compone di 368 testi, 350.932 parole e 419.200 *token*, come mostrato nella sezione *corpus info* all'interno di Sketch Engine (Figura 39).

CONTEGGI ⓘ	
Token	419.200
Parole	350.932
Frase	13.151
Documenti	368

Figura 39. *Corpus info. Corpus RISTO (Sketch Engine)*

Per la sua costruzione, tra le funzioni del software, si esclude il reperimento automatico di testi a partire dal web che il sistema mette a disposizione. Per tale finalità, si è preferito BootCat come ausilio esterno così da poter esercitare un maggior controllo sulla qualità dei testi reperiti (cfr. § 6.3.1).

I testi entrati a far parte del corpus specialistico *RISTO* sono tutti testi in forma scritta. I dati linguistici dei testi sono dati “ecologici”, non “controllati” e non soggetti a condizionamento¹⁴² o ad apposita costruzione (Lenci, Montemagni & Pirrelli, 2005, 25). Allo stesso tempo, abbracciano il superamento della dicotomia tra testo autentico e non autentico in didattica (Vedovelli, 2010, 80-81): in tal senso, si considera *testo* tutto ciò che, costruito o meno da un utente, possa essere utile al raggiungimento degli obiettivi di insegnamento e di apprendimento.

In sintesi, sono entrati a far parte del corpus *RISTO* i testi scritti — in forma digitale, o digitalizzati — riguardanti il dominio dei *servizi di ristorazione* (il “campo d’indagine”), che sono stati ritenuti necessari all’estrazione di informazioni linguistiche utili alla creazione di contenuti didattici specialistici per una formazione sull’*italiano per il lavoro* (lo “scopo”), per un “destinatario” che è identificato nella persona adulta, migrante e in stato di vulnerabilità, con livello linguistico target A2 (cfr. § 6.1).

Sono stati inseriti esclusivamente testi “d’uso”, in contrapposizione ai testi di natura letteraria (Bosisio & Chini, 2014, 161) in virtù della *veste pratica* delle informazioni linguistiche desiderate, vale a dire quelle più direttamente orientate al lavoro.

Come anticipato al § 6.3 sono state escluse le comunicazioni private, i modelli, le griglie, le tabelle, e altri documenti a bassa densità di testo o a carattere perlopiù iconico.

Per le *comunicazioni orali*, l’analisi del corpus CorDIC-parlato¹⁴³ ha permesso di reperire alcune trascrizioni interessanti di parlato spontaneo relative al dominio.

Il corpus *RISTO* viene suddiviso in tre sotto-corpora: *comunicazioni orali*, *testi didattici* e *testi professionali* (cfr. Figura 40). Tale suddivisione, come ricorda Hunston (2022, 22) “is a matter of organization and not technicality [...] a matter of convenience only”. Infatti, si opta per tale ripartizione per due ragioni: sia affinché il/la docente possa tenerne conto ed operare scelte di carattere progettuale in modo ragionato, sia per il futuro perfezionamento e accrescimento bilanciato del corpus, ovvero, per il futuro controllo della sua distribuzione qualitativa e quantitativa.

RISTO (Italian)				
Nome	Token	Parole	%	
Comunicazioni orali	1.527	~1.278	0,4	  
Testi didattici	201.112	~168.360	48	  
Testi professionali	119.095	~99.700	28,4	  

Figura 40. Sotto-corpora nel corpus *RISTO*

¹⁴² Le sole manipolazioni effettuate hanno riguardato il miglioramento della formattazione del testo nei file affinché potessero essere processati e presentati correttamente dal *corpus manager*.

¹⁴³ I corpora CorDIC LABLITA (Corpora Didattici Italiani di Confronto) si compone in due sezioni: il corpus CorDIC-scritto e il corpus CorDIC-parlato. Cfr. Sitografia.

La suddivisione in sotto-corpora operata riflette sia la conformazione interna degli aspetti testuali del sillabo (cfr. 6.2.2) sia la struttura degli aspetti testuali nella Raccolta (cfr. § 5.5), così da realizzare un sistema dalla *nomenclatura ricorrente* (cfr. § 6.6).

In particolare, in linea con l'indicazione con cui spesso si dividono i testi in glottodidattica (Spagnesi, 2011, 369) e in accordo alla classificazione di Lavinio (2004, cit. in Bosisio & Chini, 2014, 160-161), in primo luogo, i sotto-corpora sono stati creati suddividendo i testi secondo il criterio del "mezzo o canale", ovvero mantenendo i testi scritti separati dai testi "parlati", che sono stati inclusi nel sotto-corpus *comunicazioni orali*. Dopodiché i testi scritti sono stati ripartiti nei sotto-corpora *testi professionali* e *testi didattici*.

Nel corpus le comunicazioni orali sono presenti per lo 0,4% del totale dei testi, i testi didattici per il 48%, mentre i testi professionali per il 28,4%.

Nonostante quello ristorativo sia un settore in cui si predilige la lingua orale (cfr. § 5.3.2), al momento attuale le comunicazioni orali sono in numero minore rispetto ai testi nati in forma scritta. Le problematiche legate al processo di acquisizione dei dati orali, ovvero la difficoltà di condurre registrazioni sul campo, hanno di fatto impedito il reperimento di tale tipologia di dati, limitando questa componente. Infatti, i ristoratori e le ristoratrici riferiscono l'impossibilità di ospitare una figura esterna dedicata nel momento del servizio, a causa degli spazi e dei tempi limitati e "frenetici" (cfr. § 5.3.2). In futuro, per gli sviluppi del corpus *RISTO*, si auspica l'ampliamento delle comunicazioni orali, tramite ricerca di nuove disponibilità. Una soluzione potrebbe essere rappresentata dalla possibilità di condurre registrazioni in assenza del/la ricercatore/trice tramite registratore portatile e dall'eventualità di aprire la richiesta ad altre strutture ristorative, nonché alle realtà degli Istituti Alberghieri (cfr. Conclusioni).

Da specificare che, ad ogni modo, in questa ricerca la raccolta delle interazioni nel posto di lavoro non costituisce l'oggetto dell'analisi in senso stretto come nel caso di studi incentrati in maniera preminente sull'analisi della conversazione come, ad esempio, quello di Giulia Isabella Grosso (cfr. § 2.2.2).

Per le finalità di questa ricerca, l'analisi delle peculiarità della vita professionale nel settore è agevolata sia dal sillabo *ItaLavoro* (cfr. § 5.3.1), che dalle interviste svolte con gli/le esperti del mondo ristorativo (cfr. § 5.3.2) che hanno consentito di reperire informazioni sulle principali procedure e sulle nozioni linguistico-professionali da conoscere in cucina. Infatti, è grazie a tali strumenti che si è potuto procedere alla selezione degli obiettivi formativi da includere nel corso Moodle *ITAL2RISTO* (cfr. § 3.5).

Proseguendo con la composizione del corpus, lo sbilanciamento a favore dei testi didattici si deve alla finalità prettamente didattica del reperimento dei dati linguistici che, appunto, è legata alla creazione di contenuti didattici.

In realtà, nella finalità di sostenere la progettazione di materiali didattici incentrati sulla professione, un'altra opzione perseguibile avrebbe potuto essere quella di prediligere i testi professionali. Un'esperienza di rilievo nel settore — il già citato progetto *SEAH* incentrato sul settore dell'architettura e delle costruzioni (cfr. § 2.2.4) — ci dimostra come sia possibile creare materiali didattici professionalizzanti a partire dalla creazione di corpora specialistici, i *SEAH corpora*¹⁴⁴. Nel

¹⁴⁴ I *SEAH corpora* sono una serie di corpora multilingue (francese, italiano, russo, spagnolo, tedesco) di comunicazione accademica e professionale nei campi dell'Architettura e delle Costruzioni. Tali corpora sono

progetto, i materiali didattici di cui si cura la costruzione sono destinati sia a studentesse e studenti universitari/e stranieri/e in mobilità, sia a professionisti/e che operano nel settore.

In quell'occasione i team di compilatrici/tori, optano per prediligere l'inserimento di testi professionali nei corpora dedicati alla creazione di materiali didattici destinati a futuri professionisti/e del settore; preferiscono invece l'inserimento di una maggioranza di testi accademici nei corpora relativi alla creazione di materiali per studentesse e studenti universitari in mobilità, così da dare priorità nel corpus ai generi testuali con cui tali utenti sarebbero entrati maggiormente in contatto in futuro (Piccioni, D'Angelo & Ferro, 2021, 104-108).

Tuttavia, a differenza del progetto *SEAH* c'è una caratteristica sostanziale che differenzia la modalità di costruzione del corpus di questo progetto e che pertiene ai suoi criteri generali di costruzione (cfr. § 6.1), ovvero il target apprendente. I materiali elaborati nel quadro del progetto *SEAH* sono materiali destinati ad apprendenti di livello almeno B1. Si tratta di un/a apprendente che lascia il terreno del/la principiante, conquista l'autonomia linguistica e, pertanto, sulla scia di quanto introdotto al § 1.5, è normalmente ritenuto/a capace di iniziare una formazione incentrata sui temi del lavoro. A differenza di tale utente, l'apprendente di livello A2 focus di questa ricerca (cfr. § 3.4.2) non possiede la medesima esperienza ed autonomia linguistica.

Pertanto, è con la finalità di poterci avvalere di testi professionalizzanti e, al contempo, semplicemente comprensibili, che si rivolge l'attenzione verso i manuali didattici adottati dagli Istituti Alberghieri (cfr. § 6.3.2). Infatti, tali fonti presentano il vantaggio di rispondere sia alle esigenze professionali del settore — quanto a completezza e grado di specificità dei contenuti — sia alle necessità specifiche di destinatari/e che si trovano ancora in fase di apprendimento, ma che saranno esperti/e del settore in un futuro prossimo.

La peculiarità di tali testi risulta particolarmente vantaggiosa sia per gli/le apprendenti di livello A2, che hanno la necessità di inserirsi o consolidarsi nel mondo del lavoro nonostante lo svantaggio linguistico, sia per i/le docenti di italiano L2, non esperti/e nel dominio e incaricati/e della costruzione dei materiali che, in questo modo, hanno la possibilità di gestire più facilmente i contenuti specialistici necessari.

Quanto alla composizione del corpus, in aggiunta a tali testi si inseriscono alcune parti reperite da fonti ritenute di valore, orientate all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda e incentrate su varie sfaccettature del dominio.

Nelle tabelle 2, 3, 4 si mostra la bibliografia e la sitografia di riferimento che, in linea con la fase 2 dell'attività terminografica (cfr. § 6.2), hanno consentito di ottenere l'impianto delle fonti da cui attingere testi di vario tipo, idonei a entrare a far parte del corpus *RISTO*. In altri casi, le fonti elencate sono state incontrate in un momento successivo a quello di costruzione dell'impianto iniziale.

Tra i siti web consultati, si trovano in totale 15 fonti che sono riconducibili a siti specializzati,

stati sviluppati nell'ambito del progetto Erasmus+ *SEAH (Sharing European Architectural Heritage: Innovative language teaching tools for academic and professional mobility in Architecture and Construction)*. Il progetto ha coinvolto come ente capofila l'Università degli Studi "Gabriele d'Annunzio" di Chieti-Pescara, più quattro università partner internazionali della Francia, Spagna, Bielorussia e Repubblica Ceca, impegnate nello sviluppo parallelo dei corpora e delle risorse didattiche finali. Nel 2022 il progetto vince il premio *Label Europeo delle Lingue*. *SEAH Project*. Cfr. Sitografia.

siti inerenti all'inserimento o alla riqualificazione nel mondo del lavoro, riviste online oppure blog specializzati (Tabella 2).

Tabella 2. Sitografia

Sito web
alberghiera.it
alimentipedia.it
camerieri.it
chefblog.it
corriere.it/cook
creativaincucina.it
cucchiaio.it
foodedu.it
gamberorosso.it
giallozafferano.it
greenkitchen.site
jobintourism.it
lacucinaitaliana.it
salepepe.it
slowfood.it

Tabella 3. Contributi online con autore

Autore / Titolo	URL
Cerizza, A. <i>Il mondo alberghiero e della ristorazione nella didattica dell'italiano L2.</i>	http://system.educatt.com/libri/ebookRepository/9788893357548.pdf
EBNT (Ente Bilaterale Nazionale Turismo). <i>I rischi per la salute e la sicurezza nelle strutture ricettive.</i>	https://www.ebnt.it/files/pubblicazioni/2018/i-rischi-per-la-salute-e-la-sicurezza-nelle-strutture-ricettive.pdf
AA.VV. <i>Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano L2 delle professioni.</i>	http://www.asevinnova.it/wp-content/uploads/2012/07/IT_MtN_Materiali-didattici-per-l-insegnamento-dellitaliano-L2-delle-professioni.pdf
Clementi, M. & Langer, S. <i>L'italiano per... la salute e la sicurezza sul lavoro.</i>	https://www.ismu.org/wp-content/uploads/2020/08/Guida_Italiano-per-sicurezza_Clementi_Langer.pdf
INAIL. <i>Straniero, non estraneo. ABC della sicurezza sul lavoro.</i>	https://www.inail.it/cs/internet/comunicazione/pubblicazioni/catalogo-generale/straniero_non_estraneo_abc_sicurezza_sul_lavoro.html

Tabella 4. Manuali didattici cartacei o e-book

Materia	Autore	Anno	titolo	Casa editrice
Laboratorio Cucina	ALMA	2023	<i>Percorsi di Cucina e Pasticceria (biennio)</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Laboratorio Cucina	ALMA	2022	<i>Chef e Pastry Chef –Tecniche di cucina e pasticceria (biennio)</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Alimentazione	ALMA	2021	<i>La nuova Alimentazione. Scienza degli alimenti (biennio)</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Laboratorio Cucina	ALMA	2020	<i>Chef e Pastry Chef –Tecniche di cucina e pasticceria (triennio)</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Alimentazione	ALMA	2018	<i>Alimentazione A (primo biennio)</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Alimentazione	ALMA	2016	<i>Basi di alimentazione e nutrizione</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi
Laboratorio Cucina	ALMA	2015	<i>La sicurezza alimentare ALMA-PLAN. Manuale per l'applicazione dell'HACCP</i>	PLAN - Gruppo Editoriale ELi

Qui di seguito, nella tabella 5, si riporta uno schema della ripartizione dei testi inseriti nel corpus *RISTO*, suddivisi secondo le aree degli aspetti testuali del sillabo e i relativi sotto-corpora.

Tabella 5. Ripartizione dei testi, aree aspetti testuali, sotto-corpora

Area aspetti testuali	Genere	N° testi	N° token	N° parole	Sotto-corpus
Area 1. Comunicazioni orali	varie	9	1.527	1.278	Comunicazioni orali
Area 3. Testi scritti da Internet o stampa	ricetta; recensione; intervista; materiale informativo; biografie; libretto di istruzioni	99	119.095	99.700	Testi professionali
Area 7. Manuali/testi didattici	varie	260	201.112	168.360	Testi didattici

La somma dei *token* e delle parole qui indicate, reperite nella sezione *manage subcorpora* è leggermente inferiore al totale indicato nella sezione *corpus info*, poiché Sketch Engine non dà la possibilità di associare nuovi testi ai sotto-corpora creati inizialmente.

6.6 La *nomenclatura ricorrente*: un sistema aperto

Come anticipato, ogni testo entrato a far parte del corpus *RISTO* è stato precedentemente rinominato con una dicitura che ne identifica più precisamente il genere. Tali testi sono posizionati nei sotto-corpora organizzati secondo le tre principali categorie in cui vengono suddivisi i testi della formazione in analisi e tale struttura è riflessa anche nella Raccolta di materiale (cfr. § 6.4).

Questo metodo di *nomenclatura ricorrente* tra gli ambienti ha una duplice utilità. Da un lato, si tenta di agevolare il recupero mirato dei testi di interesse durante la fase di progettazione dei contenuti didattici sia nella Raccolta di materiale che all'interno del corpus. In quest'ultimo caso, rendere la natura dei testi direttamente riconoscibile significa permettere al/la docente di identificare le caratteristiche dei testi in modo immediato, ad esempio, per poterne tenere conto durante determinati tipi di ricerca. Dall'altro lato, tale sistema permette il riconoscimento immediato dei testi inclusi nel sistema, così da agevolare il lavoro di crescita dei suoi ambienti nel caso in cui si rivelasse necessario ampliare una determinata sezione degli aspetti testuali nella Raccolta oppure del corpus, anche a favore del suo bilanciamento.

Nel momento dell'auspicata attivazione del metodo di creazione, si presuppone che i/le docenti coinvolti assumano il ruolo di *creatori/trici* e *linguisti* § 4.3.1. che si affida loro e procedano a condurre l'analisi e la catalogazione dei testi secondo le modalità esposte. A questo scopo, si opta per questa procedura, più di stampo *manuale*, affinché il/la docente di italiano L2 non necessariamente esperto/a di corpora possa essere sollevato dalla procedura più tecnica di gestione dei metadati dei testi del corpus, ma possa comunque incaricarsi della sua crescita, seppure con tecniche meno avanzate. A questo proposito, nel quadro di una formazione dedicata al corpo docente di italiano L2 agli usi dei corpora per la didattica — una formazione che, peraltro, questo pubblico afferma di desiderare per il proprio futuro professionale (cfr. § 8.4) — si auspica di poter raggiungere anche tale livello di competenza di gestione dei metadati.

In conclusione, il sistema di *nomenclatura ricorrente* può permettere di agevolare la crescita dell'intero *ecosistema di progettazione* (cfr. § 4.2.3) in maniera intuitiva, dato che eventuali nuovi testi reperiti dall'esterno del sistema potranno entrare a far parte sia del corpus *RISTO* sia degli aspetti testuali della Raccolta di materiale, dietro opportuna analisi e catalogazione della fonte, del genere, del contenuto. In questo senso, è possibile parlare di un sistema *aperto*, che dopo una fase di prima impostazione, sembra destinato ad espandersi e perfezionarsi continuamente in maniera, per così dire, *spontanea* (cfr. Conclusioni).

Fissare a priori una metodologia per la selezione dei testi è stata una scelta preliminare imprescindibile per la pianificazione della sua composizione. Ciononostante, è necessario riconoscere che la sua creazione si presenterà come un "processo ciclico" (Biber, 1993, cit. in Meyer, 2002) che ne modificherà più volte la natura. In seguito, il reperimento bilanciato di un numero quantitativamente e qualitativamente adeguato di contenuti all'interno dei testi potrà essere

agevolato anche dalla consultazione della sintesi dei nuclei tematici del settore ottenuta tramite l'analisi dei codici economici ATECO per il dominio (cfr. § 6.2.3).

6.7 Esplorazione del corpus *RISTO*

In occasione delle sperimentazioni si prevede che i membri nei campioni testino l'uso del corpus *RISTO* sia per chiarire il significato e l'uso di termini specialistici oscuri in contesto, sia per reperire porzioni di lingua scritta specialistica per finalità didattiche (cfr. § 7.3.3.1). In quest'ultimo caso si chiede ai/alle partecipanti di reperire dal corpus delle porzioni di lingua scritta utili ad approfondire gli *avverbi di tempo* (*già, prima, poi, dopo, ecc.*) inclusi tra gli *aspetti grammaticali* nel percorso formativo previsto dal Moodle *ITAL2RISTO*¹⁴⁵. I prodotti linguistici ricercati si collocano nel quadro di una progettazione didattica fedele ai principi del *Language for Work* (cfr. § 1.5): una progettazione che sia in grado di contemplare contenuti capaci di veicolare informazioni linguistiche e, al contempo, professionali.

È possibile osservare come, in questo progetto, il corpus abbandoni la sua veste più tecnica per aprirsi ad un pubblico di utilizzatrici ed utilizzatori più vasto, che di norma rimarrebbe escluso dalla sua fruizione. Allo stesso tempo, in nessun caso l'obiettivo del progetto è negarne un utilizzo più avanzato. Anzi, sulla scia delle attitudini positive dei/delle docenti e dell'efficacia di utilizzo del corpus per la creazione di contenuti specialistici (cfr. capitolo 8), la volontà piuttosto è quella di rimarcare i benefici di una formazione dedicata, che permetterebbe loro di sfruttarne tutto il potenziale.

Qui di seguito si mostrano due esempi di esplorazione del corpus *RISTO* per finalità didattiche. Questi si configurano come esplorazioni-tipo, esemplificative di quanto mostrato e messo in pratica dai membri dei campioni durante le sperimentazioni (cfr. § 7.3.3.1).

Nel primo esempio di esplorazione che si mostra si suppone di lavorare al reperimento di porzioni di lingua scritta per l'obiettivo formativo *n. 2 Comprendere/dare istruzioni su fasi di preparazione delle pietanze*: uno degli obiettivi centrali in una formazione linguistica incentrata sulla ristorazione (cfr. § 5.3).

Un/a docente di italiano L2 potrebbe facilmente considerare come per tale obiettivo il modo verbale dell'imperativo possa trovare largo impiego, sia rispetto alla comprensione che rispetto all'uso. In effetti, tale informazione può essere rilevata anche all'interno della *Scheda obiettivo* dedicata (Figura 41) (cfr. § 5.4).

¹⁴⁵ Gli esempi di esplorazione che si mostrano in questo paragrafo non intendono esaurire la varietà degli usi possibili del corpus *RISTO* legati ad altri obiettivi di progettazione didattica.

[Home](#) / [I miei corsi](#) / [ITAL2RISTO](#) / [2. Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze](#)

FUNZIONE PREVALENTE

Regolativo-strumentale

ABILITÀ LINGUISTICHE

- comprensione orale
- produzione orale

TESTI

- dialogo tra due o più persone

STRUTTURE DELLA LINGUA E DEL LESSICO

- imperativo informale (forma affermativa e negativa)
- alcune forme di imperativo formale di uso più frequente
*attenzione ai contesti locali
- imperativo di alcuni verbi tronchi ad alta frequenza (es. fa', da')
*attenzione alle variabili diatopiche
- lessico relativo agli spazi e all'ambiente di lavoro
- i numeri cardinali e ordinali
- avverbi di luogo (deittici: qui, là, ecc.)
- di tempo (cià, prima, poi, dopo, ecc.)

Figura 41. Scheda obiettivo. Imperativo

In seguito all'analisi di vari contesti d'uso del termine, si procede alla selezione del contesto d'uso ritenuto utile agli scopi preposti (Figura 42).

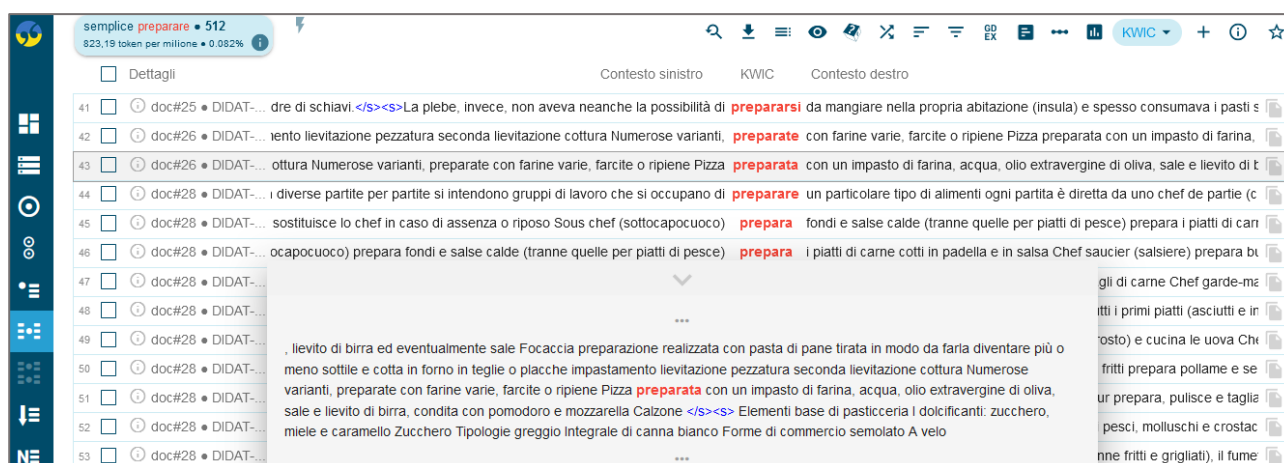


Figura 42. Corpus RISTO (Sketch Engine). Concordeza del termine 'preparare'. Contesto d'uso.

In seguito ad una rielaborazione minima ed all'adattamento al livello A2 — che, in questo caso, non richiede operazioni complesse — è possibile ottenere il seguente esempio di lingua scritta: *prepara*

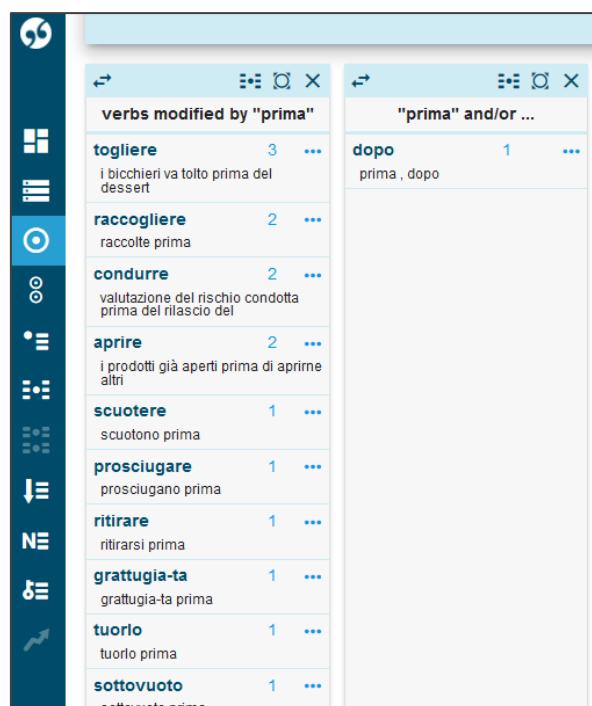
la pizza con un impasto di farina, acqua, olio extravergine di oliva, sale e lievito di birra. La frase ottenuta può rivelarsi utile all'insegnamento dell'imperativo trasmettendo, al contempo, informazioni utili alla preparazione dell'impasto della pizza.

Ciò che si intende dimostrare con questo semplice esempio di esplorazione è che, persino nel caso di un termine semplice, non specialistico, come *preparare*, anche utilizzando l'opzione di ricerca *base* prevista nel software — che, a differenza delle opzioni *avanzate*, non richiede la regolazione di parametri aggiuntivi — il/la docente ha la possibilità di reperire esempi di lingua scritta in contesto ristorativo con semplicità. Dunque, i/le docenti hanno modo di osservare i contesti d'uso ed il comportamento linguistico di un termine in un ambiente controllato e, se necessario, di cogliere le eventuali sfumature di significato che un termine, anche semplice, può presentare e che potrebbero sfuggire all'introspezione linguistica (Cfr. § 4.3).

Altre esplorazioni potrebbero riguardare l'approfondimento del significato e dell'uso di termini specialistici, così come richiesto ai membri dei campioni in occasione delle sperimentazioni finali (cfr. § 7.3.3.1); tali produzioni sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G).

Rispetto all'utilità del corpus per osservare alcune variabili grammaticali specifiche in contesto specialistico, in questo secondo esempio di esplorazione si mostra il caso degli *avverbi di tempo*: *già, prima, poi, dopo ecc.*, così come sperimentato anche dai/dalle partecipanti alle sperimentazioni (cfr. § 7.3.3.1). In questo esempio il contesto è quello dello sviluppo di una risorsa *file word* prevista all'interno del Moodle *ITAL2RISTO* e contenente porzioni di lingua scritta, utili all'approfondimento degli avverbi sopracitati in contesto (cfr. § 5.4.2).

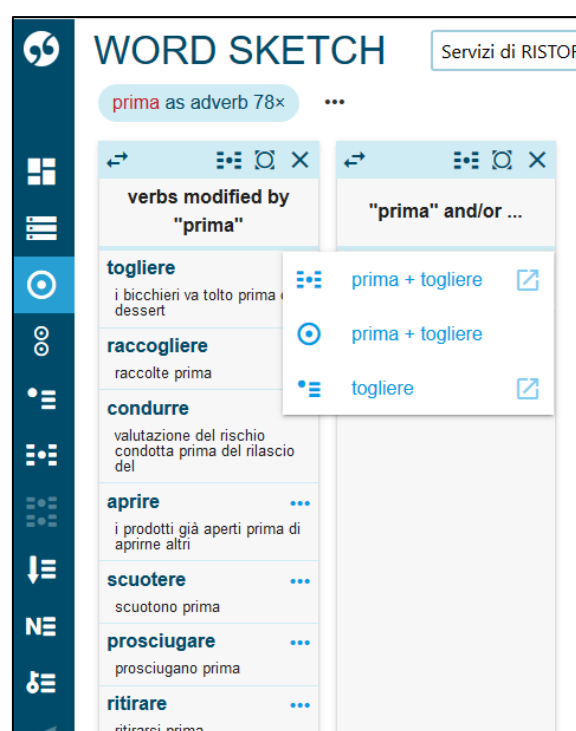
In questo caso, utilizzando la funzione *Word Sketch* e cercando il termine *prima*, è possibile osservare i vari collocati ed il comportamento linguistico del termine. Selezionando dalle opzioni *show frequencies*, è possibile notare come tra i verbi più frequentemente modificati dal termine *prima* compaia il termine *togliere* (Figura 43).



verbs modified by "prima"		"prima" and/or ...	
togliere	3	dopo	1
i bicchieri va tolto prima del dessert		prima , dopo	
raccogliere	2		
raccolte prima			
condurre	2		
valutazione del rischio condotta prima del rilascio del			
aprire	2		
i prodotti già aperti prima di aprime altri			
scuotere	1		
scuotono prima			
prosciugare	1		
prosciugano prima			
ritirare	1		
ritirarsi prima			
grattugia-ta	1		
grattugia-ta prima			
tuorlo	1		
tuorlo prima			
sottovuoto	1		
sottovuoto prima			

Figura 43. Frequenze d'uso. Avverbio di tempo 'prima'. Corpus RISTO

Tale indicazione di frequenza costituisce per i/le docenti un indicatore di priorità didattica e, dunque, merita un approfondimento nell'esplorazione. A partire da tale indicazione di frequenza, è possibile analizzare la concordanza della parola *togliere* in relazione alla parola *prima* direttamente a partire dalle opzioni disponibili per il termine selezionato, così da poter procedere all'analisi del contesto di interesse (Figura 44; Figura 45).



WORD SKETCH Servizi di RISTO

prima as adverb 78x

verbs modified by "prima"	"prima" and/or ...
togliere i bicchieri va tolto prima dessert	- prima + togliere - prima + togliere - togliere
raccogliere raccolte prima	
condurre valutazione del rischio condotta prima del rilascio del	
aprire i prodotti già aperti prima di aprime altri	
scuotere scuotono prima	
prosciugare prosciugano prima	
ritirare ritirarsi prima	

Figura 44. Opzioni di 'togliere'. Corpus RISTO

The screenshot shows the 'CONCORDANZE' (Concordances) interface for the 'RISTO' corpus. The search query is 'CQL prima + togliere' with 3 results and a token frequency of 7,16 per milione (0.00072%). The interface displays a list of results with document IDs and snippets. The selected result (doc#300) shows the context: 'wyorkese si cuoce in forno e il segreto è quello di toglierla poco prima che si solidifichi completamente.' The detailed view below shows the full text snippet: 'domanda che spesso chi non è troppo esperto di cucina si chiede è se la ricetta originale preveda la cottura al forno o la sola solidificazione in frigo. </s><s> La risposta è semplice, la vera cheesecake newyorkese si cuoce in forno e il segreto è quello di toglierla poco prima che si solidifichi completamente. </s><s> Precisamente il cuore non deve essere ancora totalmente cotto. </s><s> Si cuoce in forno, ma viene servita fredda. </s><s> Nonostante questo, niente vieta che possa essere preparata anche la versione "fredda", quella che solidifica in frigorifero. </s><s> Il gusto di questo dolce non cambia, sarà sempre unico e avvolgente. </s><s> Gli appassionati del dolce al formaggio saranno curiosi di sapere che la sua origine risale ai giochi olimpici greci dell'ottavo secolo avanti Cristo, quando veniva servito agli atleti. </s><s> Sì, avete capito bene, faceva parte della dieta dell'atleta, almeno in quel periodo storico. </s><s> Dai greci ai romani il passo è breve, tanto che la cheesecake può essere considerata uno dei dolci preferiti anche dell'antico popolo romano che preparava la placenta, un tipico dolce con due dischi di pasta e'

Figura 45. Concordanza e contesto di 'prima' e 'togliere'. Corpus RISTO

Nella ricerca di un esempio di lingua scritta a sostegno di una formazione di tipo linguistico-professionale incentrata sull'avverbio di tempo *prima*, il contesto esplorato offre delle informazioni che conducono alla selezione della seguente porzione di testo: *la vera cheesecake newyorkese si cuoce in forno e il segreto è quello di toglierla poco prima che si solidifichi completamente.*

In seguito, è possibile passare ad operare i dovuti adattamenti del testo al livello A2. Al fine di non tradire l'indicazione specialistica del contenuto, vengono mantenuti tutti i termini significativi, in modo tale da poter trarre vantaggio dall'indicazione tecnica offerta dal contesto. È bene notare anche che il congiuntivo *solidifichi* sia un modo verbale ancora ostico per un'apprendente di livello A2, dunque, questo potrebbe costituire un ostacolo o creare confusione al suo processo di apprendimento. Pertanto, al fine di evitare di optare per una forma grammaticalmente scorretta, quale *prima che si solidifica*, si è scelto di sostituire il termine con l'espressione di *farlo solidificare*. Tale espressione, sebbene presenti una forma leggermente complessa, consente di tollerare un margine di errore nell'apprendente in fase di produzione che è più accettabile dell'insegnamento di una forma grammaticalmente scorretta.

Al termine dell'adattamento, si ottiene la seguente porzione di lingua scritta utile all'insegnamento dell'avverbio *prima* in contesto ristorativo: *la vera cheesecake newyorkese si cuoce in forno e il segreto è quello di toglierla poco prima di farla solidificare completamente.*

Tale esempio ha voluto simulare l'iter di esplorazione e di manipolazione del testo da cui i/le docenti di italiano L2 possono trarre vantaggio grazie l'utilizzo del corpus RISTO.

In seguito all'esplorazione di ulteriori contesti d'uso a partire dal corpus è stato possibile giungere all'elaborazione da parte della scrivente degli esempi mostrati al § 5.4.2, utili all'insegnamento degli *avverbi di tempo*: *già, prima, poi, dopo ecc.* in contesto ristorativo per l'obiettivo *n.2 Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione delle pietanze*. Le produzioni dei membri dei campioni ottenute in occasione delle sperimentazioni finali sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G).

PARTE TERZA.

Le sperimentazioni e l'analisi dei dati

CAPITOLO 7.

LE SPERIMENTAZIONI

In questo capitolo si passerà a descrivere i contesti di sperimentazione che hanno coinvolto docenti in servizio e in formazione nella progettazione di contenuti didattici multimediali e specialistici, così come previsto tra gli obiettivi di questo lavoro (cfr. § 3.5). Si descriverà la composizione dei campioni e si analizzeranno alcuni dati relativi alle competenze pregresse dei membri, con particolare riferimento alla competenza digitale. La prima sperimentazione coinvolge le corsiste di un Master in didattica dell'italiano L2/LS della regione Marche: il Master Italint dell'Università di Macerata; la seconda riguarda docenti in servizio presso alcuni CPIA della regione: il canale formativo preferenziale dove si immagina una possibile applicazione in forma stabile del tipo di formazione descritta in questa ricerca (cfr. § 3.2.3). Un terzo campione è costituito da docenti provenienti da altri CPIA italiani, i cui dati sono stati raccolti in occasione di Fierida 2023 (cfr. § 7.2). Infine, si descriveranno gli strumenti di indagine utilizzati per la raccolta dei dati, che verranno illustrati e analizzati nel capitolo successivo.

7.1 Macro-obiettivi delle sperimentazioni

Sulla scia degli obiettivi e delle domande di ricerca esposte al § 3.5, con le due sperimentazioni finali condotte lo scopo è stato permettere ai/docenti¹⁴⁶ facenti parte dei campioni di testare il metodo di creazione ideato e i suoi strumenti costituenti. Pertanto, si è trattato di ricreare tutte le condizioni necessarie affinché i contenuti didattici ricercati potessero essere generati, anche in assenza di un/a ideale esperto/a del settore (cfr. capitolo 3).

Da questo punto di vista, uno degli obiettivi principali è testare l'*ecosistema di progettazione* impostato (cfr. § 4.2.3) e validarlo, cosicché nell'immediato futuro possa essere sfruttato da un gruppo reale di *docenti-creatori/trici* (cfr. § 4.3.1), dedicato allo sviluppo completo di una piattaforma di apprendimento utile alla formazione in aula.

In riferimento alla creazione delle risorse all'interno di Moodle, è opportuno chiarire che la priorità della ricerca è stata quella di creare contenuti finalizzati a dimostrare le potenzialità dei/delle

¹⁴⁶ In linea con le premesse esposte nel capitolo 3, anche in questo capitolo ci si riferisce al gruppo di docenti in servizio e al gruppo di docenti in formazione con il termine *docente*, eccetto nei casi in cui tale diversificazione si renderà necessaria.

docenti e degli ambienti progettati e non quella di generare una determinata quantità di contenuti in senso stretto. Pertanto, si tratta di una finalità qualitativa piuttosto che quantitativa.

7.2 I contesti di sperimentazione, i campioni, le competenze

Il primo contesto di sperimentazione è costituito dalle corsiste¹⁴⁷ del Master di I livello Italint in “Didattica dell’italiano L2/LS in prospettiva interculturale” dell’Università degli Studi di Macerata (cfr. § 3.1.1). Le attività formative del Master hanno occupato un arco temporale di circa otto mesi, da novembre a luglio 2023. Si sono svolte prevalentemente online, ad eccezione di un periodo di tirocinio curriculare presso alcuni enti formativi del territorio e di una settimana intensiva di seminari e laboratori in presenza nel mese di luglio, periodo in cui si svolge anche il laboratorio formativo che costituisce il contesto di sperimentazione qui descritto: il seminario professionalizzante *Italiano L2 per il lavoro e risorse digitali*, tenuto dalla scrivente il 14 luglio 2023.

L’edizione del Master oggetto della sperimentazione è frequentata da 17 corsiste in totale. Le partecipanti al seminario — dunque, le componenti del campione oggetto della prima sperimentazione — sono 13 docenti in formazione sui temi della didattica dell’italiano L2/LS¹⁴⁸, di cui una frequentante da remoto.

Il secondo contesto di sperimentazione è organizzato nel quadro degli incontri formativi destinati alla specializzazione dei/delle docenti di italiano L2 dei CPIA e viene promosso dal CPIA di Ancona. Il laboratorio formativo *Italiano L2 per il lavoro e risorse digitali*, guidato dalla sottoscritta, si svolge venerdì 20 ottobre 2023. Il campione di docenti partecipanti è composto da 13 docenti¹⁴⁹, provenienti prevalentemente dai CPIA della provincia di Ancona e Macerata.

Quanto alle caratteristiche dei membri di questo gruppo, solo un/a docente ha meno di un anno di esperienza nell’insegnamento dell’italiano L2/LS e nessuno/a ne ha più di quindici. Sei rispondenti, circa la metà, hanno tra un 1 e 5 anni di esperienza; tre rispondenti hanno tra i 5 e i 10 anni di esperienza didattica e altri/e tre tra i 10 e i 15 anni (Figura 46).

¹⁴⁷ Le partecipanti sono tutte di sesso femminile.

¹⁴⁸ Da qui in avanti *campione Italint*.

¹⁴⁹ Da qui in avanti *campione CPIA*.

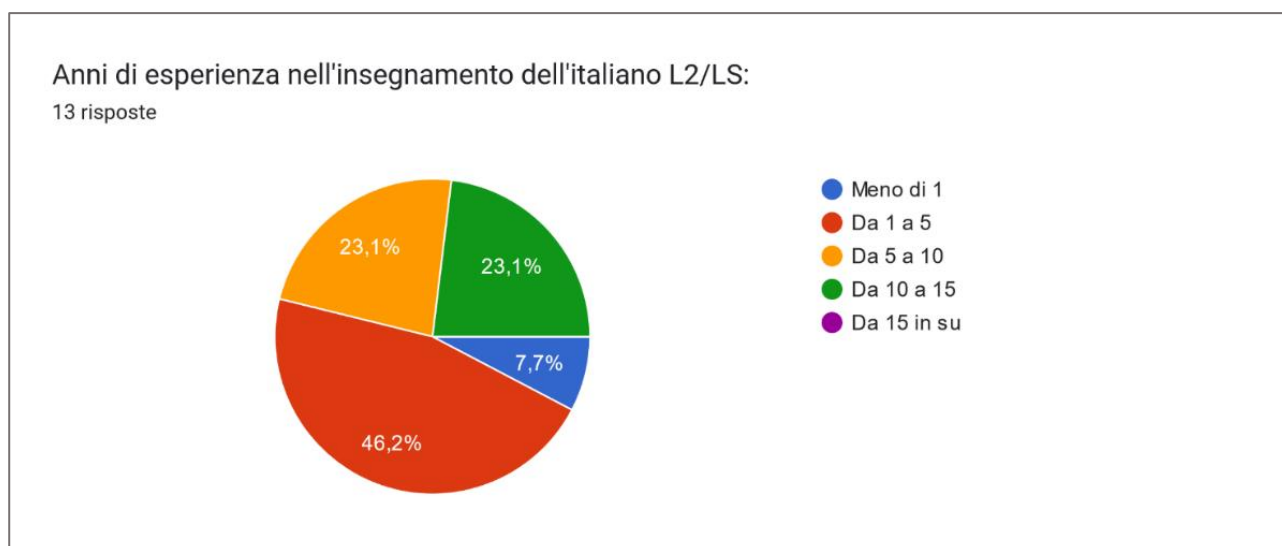


Figura 46. Esperienza didattica. Campione CPIA

Il campione *FIERIDA* è composto da undici docenti dei CPIA provenienti da più parti d'Italia. Questo gruppo ha l'opportunità di conoscere le caratteristiche fondanti del progetto di ricerca durante una relazione in plenaria di circa un'ora tenuta dalla sottoscritta per l'evento Fierida 2023 (cfr. § 2.1). A differenza dei membri degli altri campioni, data la natura dell'evento, tale gruppo di docenti non ha la possibilità di sperimentare il metodo di creazione in modo diretto. Tuttavia, vista la possibilità di osservare gli ambienti progettati, di conoscerne in dettaglio il funzionamento nel quadro del metodo di creazione e, data la rilevanza dei dati ottenuti, si è optato per includere anche questa rilevazione nella ricerca.

In merito alle loro competenze pregresse, uno degli obiettivi è stato indagare circa le competenze digitali globali dei/delle docenti di italiano L2 in servizio coinvolti nell'indagine. A questo proposito, sono stati raccolti alcuni dati presso i/le 45 docenti impiegati nei CPIA di più parti d'Italia.

Tra questi, 26 docenti sono rappresentati dai/dalle rispondenti della pre-indagine condotta presso i CPIA delle Marche (cfr. § 7.4): 13 di loro provengono dalle sedi della provincia di Ancona¹⁵⁰, 7 da quelli della provincia di Macerata, 4 da Ascoli Piceno e 2 da Pesaro-Urbino. Il resto dei/delle docenti è rappresentato dai/dalle partecipanti del campione Fierida.

La domanda "Come descriveresti al momento attuale le tue competenze digitali di insegnante?" (domanda n.10), e le relative risposte, vengono tratte dal SELFIEforTEACHERS: uno degli strumenti di auto-riflessione pensato per i/le docenti nel quadro del DigCompEdu (cfr. § 4.2.2). Il quesito proposto rappresenta la domanda di apertura dello strumento di auto-valutazione che, prima di approfondire i vari aspetti relativi alla competenza digitale declinata sui vari aspetti del DigCompEdu, mira a rilevare la competenza digitale globale del/la docente rispondente.

Le risposte selezionabili vanno dal "novizio" (il livello più basilare), al "pioniere" (il livello più alto). Tali variabili sono accompagnate da una breve descrizione volta ad aiutare il/la rispondente ad autoidentificarsi nel profilo adeguato, anche in chiave comparativa rispetto alle voci che precedono o seguono quella selezionabile (Figura 78).

¹⁵⁰ Ulteriori dettagli relativi al Comune specifico afferente al CPIA provinciale indicato non sono stati rilevati e, pertanto, non sono riferibili.

Di seguito si riportano i livelli di padronanza, accompagnati dalle descrizioni offerte dal SELFIEforTeachers:

- novizio (A1): so che le tecnologie digitali possono migliorare la mia pratica professionale;
- esploratore (A2): ho provato a usare le tecnologie digitali nella mia pratica professionale;
- sperimentatore (B1): uso regolarmente le tecnologie digitali nella mia pratica;
- esperto (B2): uso le tecnologie digitali in modo sicuro e critico per migliorare la mia pratica professionale;
- leader (C1): uso le tecnologie digitali in modo strategico, condividendo la mia esperienza con studenti e colleghi;
- pioniere (C2): promuovo modi strategici e innovativi per usare le tecnologie digitali all'interno e all'esterno della mia comunità scolastica.

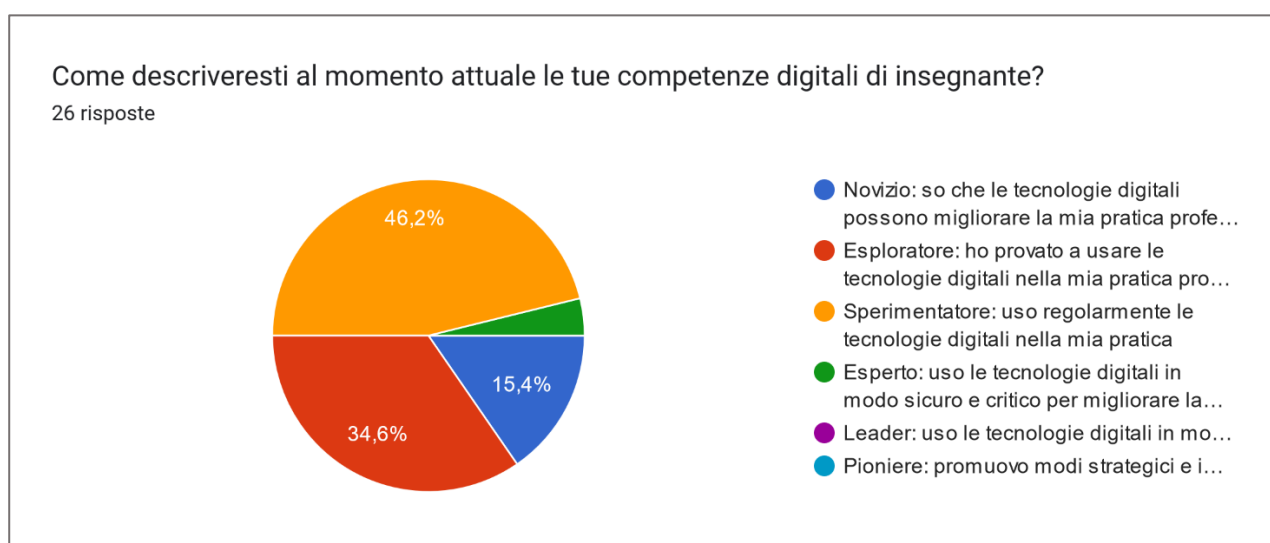


Figura 47. Scheda pre-indagine. Domanda n.10. Campione CPIA

Procedendo in ordine decrescente rispetto al numero di selezioni, la maggior parte del campione (12 su 26) si considera "sperimentatore", ovvero dichiara di usare regolarmente le tecnologie digitali nella propria pratica didattica. Seguono 9 docenti su 26 che si definiscono "esploratori" che, dunque, hanno provato ad usare le tecnologie digitali nella propria pratica professionale. Quattro docenti dichiarano: "so che le tecnologie digitali possono migliorare la mia pratica professionale" collocandosi in corrispondenza del "novizio". Un/a docente si definisce "esperto", poiché ritiene di usare le tecnologie digitali "in modo sicuro e critico per migliorare la [propria] pratica professionale". Infine, nessun/a docente si considera "leader" o "pioniere", i gradi più alti nella scala proposta.

I livelli di padronanza della competenza digitale all'interno del DigCompEdu vengono identificati nei seguenti parametri: novizio (A1), esploratore, (A2), sperimentatore (B1), esperto (B2), leader (C1), pioniere (C2) (cfr. § 4.2.2).

Nel documento ufficiale, si dichiara che per facilitare la comprensione del quadro, queste fasce sono state equiparate esattamente ai sei livelli di padronanza adottati nel *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER)* (Bocconi, Earp & Panesi, 2018, 17). Su questa scia, in linea con le indicazioni del QCER (Council of Europe, 2020, 184), è possibile identificare

il livello B1 come “livello Soglia” (*Threshold Level*) anche nel DigCompEdu e, pertanto, nel SELFIEforTeachers.

Dall’analisi dei dati raccolti emerge come il numero più alto di rispondenti nel campione CPIA (12 su 26) si identifichi nel livello-soglia “sperimentatore” (B1), ovvero nell’utente che fa un utilizzo regolare delle tecnologie digitali in classe. Per ottenere un riferimento più accurato in merito, occorrerebbe rilevare quali siano i tipi di tecnologie digitali — ed il loro grado di complessità — che chi si definisce “sperimentatore” dichiara di utilizzare. Ciononostante, è possibile considerare tale indicazione in modo positivo, poiché denota un utilizzo di risorse tecnologiche con cadenza “regolare”, lasciando implicitamente trapelare un’attenzione presente o una certa sensibilità consolidata in tal senso.

Prima di questo livello, si trova l’“esploratore” (A2), ovvero colei o colui che dichiara: “ho provato a usare le tecnologie digitali nella mia pratica professionale”. L’espressione “ho provato”, al contrario del caso precedente, denota una certa irregolarità nell’utilizzo delle tecnologie in classe, lasciando immaginare un maggior grado di inesperienza. Quest’ultimo livello di padronanza viene indicato da una fascia di rispondenti (9 su 26) che, sebbene non costituisca la maggioranza, non è comunque un gruppo esiguo. Sommando tali “esploratori” ai più inesperti “novizi” (A1) — 4 su 26 rispondenti — che dichiarano “so che le tecnologie digitali possono migliorare la mia pratica professionale”, dichiarandone, di fatto, il mancato utilizzo, questi due gruppi di docenti costituiscono il 50% delle risposte.

Pertanto, si può concludere che il numero di docenti che utilizzano regolarmente le tecnologie digitali nella propria pratica didattica, collocandosi a ridosso del livello-soglia B1 oppure, in un caso, del livello B2 (“esperto”) e chi invece non le usa o non le padroneggia si eguagli. In aggiunta, se si considera che solo un/a docente si definisce “esperto” (B2) e che nessun/a si dichiara “Leader” (C1) o “Pioniere” (C2), i valori più alti dei livelli di competenza, è possibile concludere che, di fatto, il campione di docenti CPIA in analisi, globalmente, non riesce a superare il livello-soglia di competenza.

Ciò denota un’abilità generale in materia digitale che, seppure possa essere ritenuta accettabile nel 50% dei casi, rimane pur sempre una competenza contenuta; pertanto, è ipotizzabile di potervi intervenire ancora in larga parte.

Anche il gruppo di docenti intervenuti all’evento Fierida 2023 risponde alla domanda proposta tramite un sondaggio di Mentimeter¹⁵¹. Rispondono al quesito 19 docenti in servizio presso i CPIA di più parti d’Italia, di cui una parte costituisce il campione Fierida di questa ricerca (cfr. § 7.2) (Figura 48).

¹⁵¹ Mentimeter. Cfr. Sitografia. Si segnala che, al momento attuale, non risulta possibile accedere alla versione dei sondaggi Mentimeter proposti nella loro versione originale, ovvero scorporata dalle risposte fornite dai membri del campione. Le tracce dei sondaggi da considerare valide sono le medesime che vengono presentate nel lavoro insieme alle relative risposte.

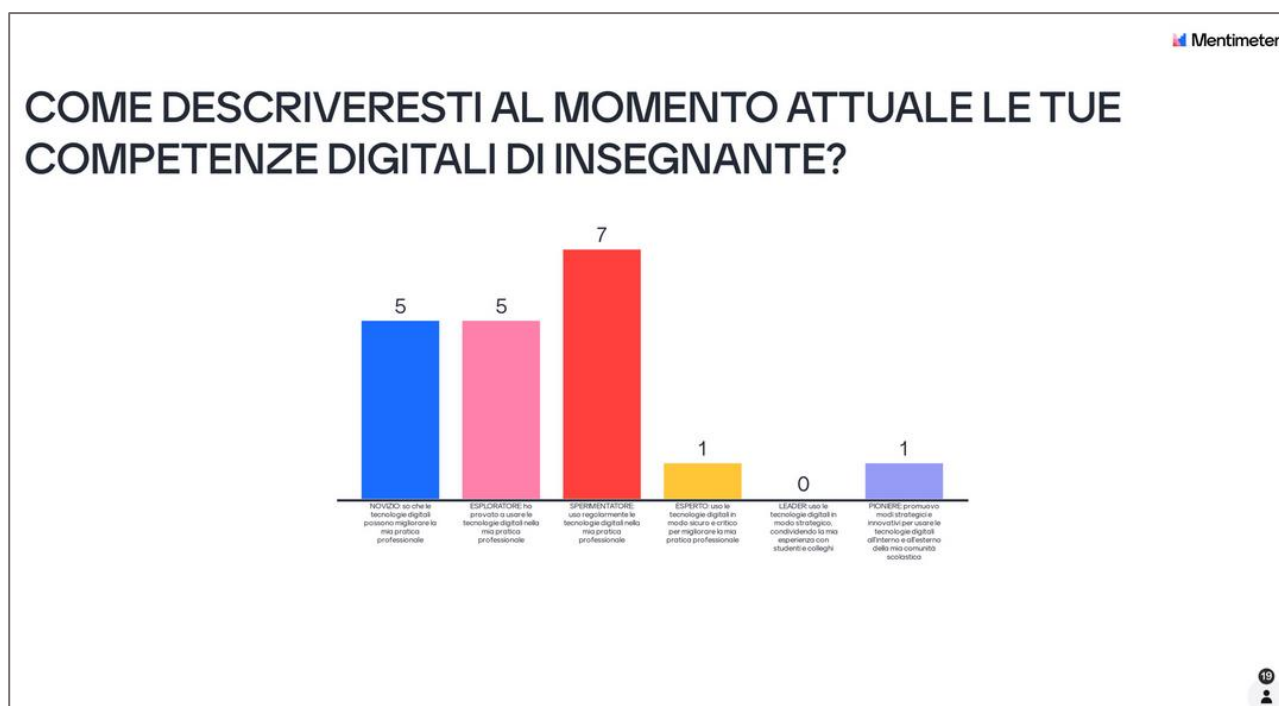


Figura 48. Sondaggio Mentimeter 2. Risposte campione Fierida

In questo campione, composto da 19 docenti, procedendo dal livello di competenza più basso a quello più alto, troviamo cinque docenti che si auto-dichiarano “novizio” (A1), cinque “esploratore” (A2), sette “sperimentatore” (B1), un/a “esperto” (B2), un/a “pioniere” (C1) e nessun/a “leader” (C2).

Come per il campione CPIA, il numero più alto di rispondenti (7 su 19) si considera “sperimentatore”, ritenendo di utilizzare “regolarmente le tecnologie digitali nella [loro] pratica professionale”, collocandosi in corrispondenza del livello-soglia di competenza.

Rispetto alla variabile “esploratore” (A1), di un livello inferiore al livello-soglia, i/le docenti rispondenti sono cinque, ovvero solo due in meno dei più esperti “sperimentatori”. Il gruppo che si considera “esploratore” è pari in numero rispetto a quello dei più inesperti “novizi” (A1), il livello più basso di competenza digitale.

Sommando tutte le indicazioni al di sotto del livello-soglia — dunque, il gruppo di “novizi” e di “esploratori” — otterremmo un totale di 10 rispondenti su 19, circa la metà del campione. Tale gruppo supera di 3 unità il gruppo che si colloca in corrispondenza del valore-soglia di sufficienza. Infine, solo due rispondenti superano il livello-soglia, con un “esperto” e un “pioniere”.

In conclusione, l’analisi dei dati raccolti ci restituisce il panorama di un gruppo di 45 docenti di italiano L2 in servizio presso i CPIA di più parti d’Italia che, in generale, non può essere ritenuto ancora sufficientemente maturo dal punto di vista della competenza digitale.

Il quadro generale dei 45 rispondenti intercettati è costituito da un gruppo che, sebbene non possa avere la pretesa di riflettere la tendenza di tutti i docenti di italiano L2 nel territorio, eppure non è un gruppo esiguo. Se non in rari casi, in cui tale competenza sembra consolidata (3 su 45), questo gruppo di insegnanti dichiara di possedere competenze digitali globali piuttosto deboli. Questi insegnanti non sembrano ancora essere riusciti a raggiungere un consolidamento sufficiente della propria competenza digitale volta a supportare le pratiche didattiche, pertanto, meriterebbero un’attenzione mirata, come si discuterà al § 9.5.

A conclusione della panoramica ottenuta grazie alla pre-indagine citata, di seguito si riportano alcuni dati relativi all'esperienza pregressa dei/delle docenti dei CPIA della regione Marche rispetto all'utilizzo di Moodle e Sketch Engine; i dati sono utili a restituire una panoramica sulla competenza dei membri del campione a questo riguardo.

Con la domanda n. 8 ("Hai mai utilizzato i 'corpora linguistici'? Conosci Sketch Engine?") lo scopo è apprendere se i/le docenti abbiano utilizzato un corpus in passato e se abbiano già utilizzato Sketch Engine (Figura 49).

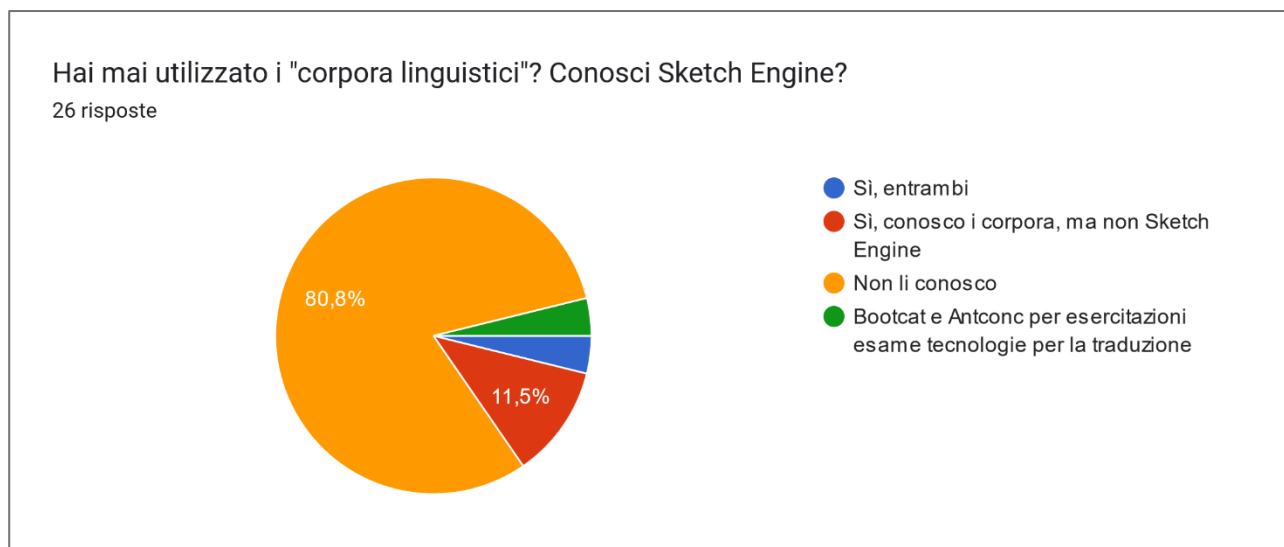


Figura 49. Scheda pre-indagine. Domanda n.8. Campione CPIA

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come la grande maggioranza del gruppo (21 su 26) non conosca né i corpora né Sketch Engine. Tre rispondenti (su 13) dichiarano di conoscere i corpora, ma non il software. Un/a rispondente conosce sia i corpora che Sketch Engine. Un/a ultimo docente conosce i corpora e ha utilizzato due software noti in ambito linguistico: BootCat — utilizzato anche in questo progetto — e AntConc. L'uso di entrambi gli strumenti viene specificato nella seguente indicazione: "esercitazioni esame tecnologie per la traduzione", riferendosi, dunque, all'ambito della formazione accademica.

In sintesi, globalmente, lo scenario ottenuto è quello di un gruppo di docenti di italiano L2 in servizio che perlopiù non ha esperienza pregressa in materia, né sui corpora in generale, né sull'uso di Sketch Engine in particolare.

Quanto a Moodle, con la domanda n. 8 ("Hai mai creato contenuti dentro Moodle?") l'obiettivo è rilevare l'eventuale esperienza pregressa dei/delle docenti circa l'utilizzo di questa piattaforma per la creazione di contenuti digitali al suo interno (Figura 50).

Tra le opzioni disponibili, si indicano le seguenti variabili:

- sì, contenuti semplici;
- sì, contenuti elaborati;
- no, mai.

Si opta per non includere il campo "altro", così da far emergere delle posizioni chiare ed univoche in merito.

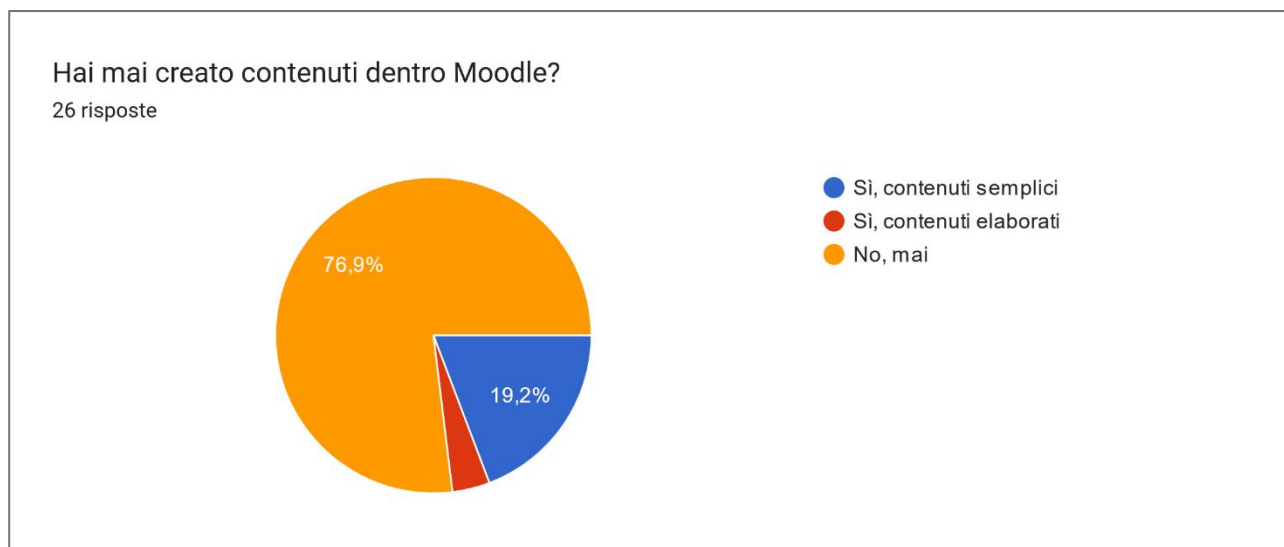


Figura 50. Scheda pre-indagine. Domanda n.9. Campione

Dall'analisi del grafico ottenuto si evince come la grande maggioranza dei/delle docenti (20 rispondenti su 26) non abbia mai creato contenuti all'interno di Moodle. Cinque docenti dichiarano di aver creato contenuti semplici; mentre un/a docente afferma di aver creato contenuti elaborati.

Globalmente, si ottiene il panorama di un corpo docente che è perlopiù inesperto rispetto alla creazione di contenuti all'interno di Moodle¹⁵².

7.2.1 Laboratori e attrezzature

La prima sperimentazione, che coinvolge il campione Italint, si svolge nel laboratorio N. "Coronelli" dell'Università di Macerata: un laboratorio informatico con 23 postazioni, di cui 12 con PC fissi. In aggiunta ai PC in dotazione nell'aula, si chiede alle corsiste di portare un laptop personale cosicché tutti i/le componenti del campione possano avere la possibilità di testare gli ambienti informatici coinvolti.

La seconda sperimentazione, condotta con il campione CPIA, ha luogo nel "Laboratorio di Informatica 1" dell'I.I.S. Panzini di Senigallia (AN): un laboratorio informatico con 28 postazioni, tutte con PC portatile in dotazione.

Entrambi i laboratori sono dotati di una postazione fissa per i/le formatori/trici e di un proiettore utile a condurre la fase introduttiva della formazione, nonché le parti teoriche propedeutiche allo svolgimento dei compiti pratici. È presente un impianto di amplificazione per l'ascolto di elementi audiovisuali. Ogni postazione viene dotata di cuffie, utili a creare delle attività interattive (cfr. 7.3.4) oppure delle tracce audio, nell'ipotesi di associarle al *Quiz* (cfr. § 5.4.3).

¹⁵² Tale indicazione non può, in ogni caso, escludere che non si siano preferiti altri mezzi o che si siano utilizzate altre piattaforme per la pratica didattica personale.

Rispetto ai micro-requisiti tecnici, ai/alle partecipanti si richiede di effettuare l'accesso agli ambienti necessari in un momento precedente a quello del laboratorio formativo. Questo passaggio si rende necessario affinché sia possibile includere gli/le utenti come *partecipanti* al corso Moodle, condividere con loro il corpus *RISTO*, nonché per tentare di ridurre al minimo il tempo da dedicare all'allineamento tecnico durante la sperimentazione. Quanto all'uso di Sketch Engine, si chiede ai membri dei campioni di attivare un periodo di prova gratuito. Inoltre, si richiede loro di verificare l'accesso personale al proprio account Gmail, oppure di dotarsene, così da poter utilizzare la Raccolta di materiale organizzata su Google Drive. A sostegno delle procedure informatiche e dei compiti da svolgere, viene fornita una dispensa informativa ad uso dei gruppi.

7.3 Impostazione e conduzione delle sperimentazioni

Entrambi i momenti formativi hanno la durata di circa quattro ore e sono alternati da pause. Pertanto, le ore effettive di laboratorio sono da considerarsi 3 e 15 min circa.

Entrambi i laboratori si suddividono in una prima parte introduttiva ed una seconda parte laboratoriale. Nella seconda, alcune nozioni teoriche preliminari precedono i momenti di pratica vera e propria.

In generale, la sperimentazione si divide in quattro fasi:

- Fase preliminare
- Fase teorico-preparatoria
- Fase di creazione
- Fase di revisione e ampliamento

7.3.1 Fase preliminare

La *fase preliminare* ha permesso di predisporre l'ambiente, le attrezzature necessarie e di organizzare i gruppi di lavoro. In quest'ottica, sono stati svolti i sopralluoghi necessari presso i laboratori informatici identificati, così da valutarne gli spazi, le caratteristiche dei banchi, delle sedie, la predisposizione dell'attrezzatura informatica, la disponibilità di prese elettriche ed il funzionamento della rete.

Prima dell'inizio del laboratorio, la *fase preliminare* si conclude con la predisposizione della postazione docente; mentre quelle dei/delle partecipanti vengono adeguate in modo da favorire la riunione ottimale dei gruppi.

7.3.1.1 Formazione dei gruppi e collaborazione

Conclusa la predisposizione dell'ambiente, prima di dare avvio ai lavori, si passa alla formazione dei piccoli gruppi. Sulla scia di quanto emerso anche grazie ai dati preliminari raccolti (cfr. § 3.1), si opta per l'organizzazione di gruppi di massimo tre componenti. Infatti, quanto al desiderio di *contatto umano* emerso in quella sede, per questo progetto si stabilisce una collaborazione tipo presenziale. Tuttavia, si opta per svolgere i lavori su supporti esclusivamente digitali, così da sfruttare tutte le potenzialità derivanti dall'impiego delle tecnologie per la

progettazione didattica (cfr. § 4.2). Ai/alle corsisti/e viene chiesto di formare i gruppi al loro arrivo, così da posizionarsi in una postazione adeguata e predisporre le attrezzature personali, se necessarie.

All'interno del campione Italint, composto da 13 partecipanti, si formano cinque gruppi: tre gruppi da tre componenti e due gruppi da due. La partecipante da remoto viene inserita in uno dei gruppi da tre partecipanti così da evitare di sovraccaricare un solo membro. Con il campione CPIA, anch'esso composto da 13 partecipanti, si presenta la stessa suddivisione.

Nell'ottica della diversificazione dei ruoli ipotizzabili nel processo di creazione (cfr. § 3.2), in seguito, viene chiesto loro di designare un/a *supervisore* nel gruppo, incaricato di assicurarsi che tutti i passaggi e le consegne trasmesse durante la formazione siano svolti correttamente.

In occasione della seconda sperimentazione, con il campione CPIA si introdurrà nell'interazione un elemento aggiuntivo di interazione virtuale: l'attività di Moodle *Chat*, in grado di permettere agli/alle utenti di potersi confrontare in tempo reale all'interno della piattaforma (cfr. § 5.4.3). Entrambe le forme di collaborazione previste si trovano in linea con la natura del processo di creazione immaginato per un futuro ipotetico team di docenti incaricato dello sviluppo della piattaforma, anche qualora il lavoro venisse svolto a distanza geografica. A questo proposito, occorre specificare che è inoltre possibile considerare uno sviluppo asincrono dei contenuti: sviluppatrici e sviluppatori geograficamente distanti, con tempi e spazi differenti, potrebbero contribuire al progresso dei contenuti della piattaforma in momenti di creazione diversi, in modo autonomo.

7.3.2 Fase teorico-preparatoria

In seguito alla formazione dei gruppi e al loro posizionamento nell'aula, si aprono i lavori.

Durante la *fase teorico-preparatoria* delle sperimentazioni l'obiettivo è fornire ai/alle partecipanti un inquadramento contestuale del progetto per permettere loro di comprendere la problematica oggetto della ricerca, di calarsi appieno nelle finalità del laboratorio e di comprendere la natura e le funzioni degli ambienti informatici coinvolti.

In prima battuta, si procede con l'introduzione del progetto di ricerca: si presenta la questione del particolare rapporto tra migranti/e adulti e il lavoro, sottolineando il ruolo cruciale che gioca la lingua in quanto potente fattore di esclusione (socio)professionale. In risposta a tale problematica, si introducono i principi del *Language for Work* (cfr. § 1.5) e si fornisce una panoramica sulla situazione italiana attuale, evidenziando come il territorio non sia ancora adeguatamente preparato a rispondere alle esigenze formative di questo particolare tipo di apprendente, soprattutto nel caso del/la principiante (cfr. capitolo 3). In risposta a tale criticità, si presentano gli obiettivi che guidano il lavoro, primo fra tutti, dotare il corpo docente — e gli enti formativi di riferimento — della possibilità per poter intraprendere in modo concreto questo tipo di percorso linguistico-professionalizzante.

Dunque, si introducono in forma teorica le caratteristiche dei tre ambienti informatici che compongono il sistema integrato, sottolineandone le funzioni all'interno dell'*ecosistema di progettazione* e del metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa ideati (cfr. § 3.2).

In seguito, si passa alla presentazione degli obiettivi del laboratorio e i gruppi vengono guidati verso l'accesso agli ambienti informatici necessari, passando in rassegna le diverse caratteristiche ed i componenti.

In primo luogo, si presenta il corso Moodle *ITAL2RISTO* (cfr. capitolo 5). Se ne mostra la struttura e gli elementi impostati al suo interno, evidenziandone la composizione specifica scelta per le finalità del progetto. Si mostrano gli strumenti della progettazione a disposizione del/la docente sviluppatore/trice: i link diretti al corpus *RISTO* e alla Raccolta di materiale necessari alla creazione; il sillabo *ItaLavoro* e il sillabo CLIQ di livello A2; il *Glossario generale* della ristorazione ed il *Forum docenti* (cfr. § 5.4.).

Si mostra la sezione degli *aspetti grammaticali* ed il suo ruolo all'interno del sistema integrato creato (cfr. § 5.4.2). Si prosegue con gli obiettivi formativi che compongono la struttura della piattaforma, illustrando i loro criteri di selezione (cfr. § 5.3) e la loro organizzazione interna. Infine, a partire da un obiettivo sviluppato in precedenza dalla scrivente, si approfondiscono le sue *risorse* e le sue *attività* costituenti (cfr. § 5.4.3).

Tra le risorse incluse all'interno della voce-obiettivo formativo, si mostra la *Scheda obiettivo formativo*, la *scheda tecnica* che sintetizza per il/la docente progettista tutte le informazioni relative a quel dato obiettivo formativo, come la *funzione prevalente*, le *abilità linguistiche* da sviluppare, i *testi* utili, le *strutture della lingua e del lessico* e, infine, gli *esponenti linguistici*. Si mostra la risorsa *Lezione* che permette di inserire *pagine di contenuto*; il *Quiz* che permette di creare esercizi in varie modalità; il *video*; le *immagini*; l'attività interattiva creata attraverso un *tool esterno*, Wordwall (cfr. § 5.4.3), i *Glossari* e la *Chat* impostati per la sezione (cfr. § 5.4.3).

In secondo luogo, si procede all'esplorazione collettiva della Raccolta di materiale organizzata su Google Drive (cfr. § 5.5), mostrandone le caratteristiche e le funzioni. Si pone l'accento sulla sua struttura e, in particolar modo, sulla sua organizzazione interna, che è *speculare* rispetto alla struttura del Moodle e del corpus *RISTO*, poiché ne replica la composizione per realizzare il sistema dalla *nomenclatura ricorrente* ricercato (cfr. § 6.6). Della Raccolta si mostrano i cinque tipi di risorse interne previste in ogni cartella (cfr. § 5.5.2). Si presenta lo spazio di lavoro condiviso — che si utilizzerà in un secondo momento durante il laboratorio — ovvero, lo *Spazio gruppi*, dove le sviluppatrici e gli sviluppatori hanno la possibilità di co-costruire bozze e risorse ancora in lavorazione. Infine, si mostra la URL del corso Moodle *ITAL2RISTO* che permette di ritornare rapidamente a tale ambiente, qualora si rivelasse necessario.

L'ultimo ambiente che viene esplorato è *RISTO*, il corpus monolingue specialistico creato per il progetto all'interno di Sketch Engine (cfr. capitolo 6). Come atteso, gran parte dei/delle componenti dei campioni non conosce i corpora e non possiede esperienza pregressa in materia, tranne che in rari casi legati perlopiù alla formazione accademica (cfr. § 8.5). Pertanto, si procede con una breve introduzione teorica al riguardo, sottolineandone i vantaggi e i diversi ambiti di applicabilità. Infine, i/le partecipanti vengono guidati all'interno del corpus e vengono formati sull'uso di alcune funzioni di esplorazione nel software, che saranno utili in seguito, durante la *fase di creazione* (cfr. § 7.3.3.1).

7.3.3 Fase di creazione

Con la *fase di creazione* ha inizio la parte pratica del laboratorio. Dopo aver mostrato ai/alle partecipanti la natura e le funzioni dei tre ambienti progettati, si passa al momento di creazione condivisa.

In particolare, in questa fase i compiti richiesti sono i seguenti:

- nel caso del campione Italint, preparare in modo collaborativo il contenuto informativo necessario alla creazione di una *Lezione* di Moodle; nel caso del campione CPIA, preparare il contenuto informativo di un *Quiz*;
- creare la *Lezione* oppure il *Quiz* all'interno di Moodle grazie a quanto progettato precedentemente;
- chiarire il significato di alcuni termini specialistici grazie al corpus *RISTO*;
- reperire porzioni di lingua specialistica utili all'insegnamento di alcuni *aspetti grammaticali* in contesto ristorativo grazie al corpus *RISTO*;
- adattare le informazioni linguistiche specialistiche ottenute per il livello A2 oggetto d'analisi.

A questo riguardo, si passa alla presentazione degli obiettivi formativi per i quali saranno condotti i compiti elencati. Tali obiettivi, mostrati in Figura 51, sono organizzati secondo gli *argomenti* di Moodle e vengono individuati a partire da una selezione operata a partire dal sillabo *ItaLavoro* grazie ad alcuni criteri stabili e ad alcune interviste raccolte nel mondo della ristorazione (cfr. § 5.3):

- n.2 Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze;
- n.4 Sicurezza - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro [...];
- n.5 Igiene - Comprendere alcune norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi [...].

L'obiettivo formativo *n.1 Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)* mostrato in figura costituisce l'obiettivo sviluppato dalla scrivente per guidare la formazione in ottica dimostrativa (cfr. § 5.4).

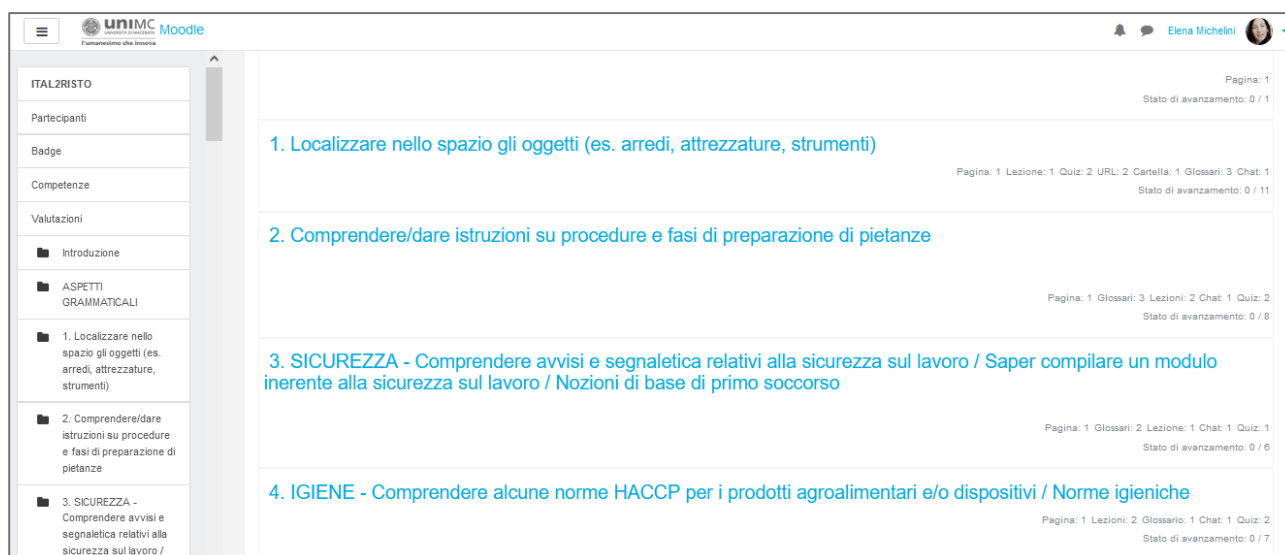


Figura 51. Obiettivi formativi in lavorazione. Moodle ITAL2RISTO

In seguito, si passa all'assegnazione degli obiettivi formativi ai diversi gruppi. Come è evidente dalla scelta di tre soli obiettivi da sviluppare, si preferisce assegnare un obiettivo formativo a più di un gruppo così da poter osservare lavori alternativi per uno stesso obiettivo (cfr. Allegato G), nonché per poter testare le funzioni della risorsa *Chat* (cfr. § 5.4.3).

In seguito all'assegnazione degli obiettivi, con il fine di dare avvio alla fase di creazione vera e propria del contenuto informativo della *Lezione* e del *Quiz*, i gruppi vengono guidati all'interno della Raccolta di materiale, in particolare, nella sottocartella *Materiale preparatorio* dell'obiettivo di riferimento (cfr. § 5.5.2).

Infatti, con l'obiettivo di creare contenuti informativi incentrati sul dominio, *il/la docente-creatore/trice*, non necessariamente esperto/a del settore, ha innanzitutto la necessità di accedere alle informazioni basilari sul tema. I/le docenti vengono resi consapevoli del fatto che — al di fuori del contesto artificiale della sperimentazione — in assenza di un esperto/a tecnico a disposizione (cfr. § 3.2) e nel quadro di un momento di sviluppo reale condotto con un team dedicato, si aprirebbe una fase preliminare di reperimento delle nozioni di base sul settore in analisi, ad esempio, attraverso il reperimento e l'analisi dei testi didattici e specialistici disponibili, secondo criteri stabili a priori, come esposto in questa ricerca (cfr. § 6.2).

Non essendo stato possibile attivare questa fase durante le sperimentazioni, tale materiale è stato messo a disposizione dalla scrivente. Queste fonti informative sono costituite da porzioni di manuali didattici specifici per gli Istituti Professionali Alberghieri, oppure da documenti specialistici reperiti nel web e a cura di vari enti come, ad esempio, Accademie professionali di cucina, oppure l'Inail per ciò che concerne questioni relative alla Sicurezza o all'igiene sul posto di lavoro (cfr. § 6.5).

Pertanto, con la finalità di creare una *pagina di contenuto* per la *Lezione* di Moodle (cfr. § 5.4.3), durante la prima sperimentazione, i gruppi del campione Italint vengono inviati a consultare il materiale preparatorio predisposto in corrispondenza dell'obiettivo formativo assegnato, con il fine di acquisire le informazioni specialistiche di base sul tema. Durante la seconda sperimentazione, per la creazione del *Quiz*, si indica al campione CPIA di basarsi non solo sul materiale preparatorio, se necessario, ma innanzitutto sui contenuti informativi creati per le *Lezioni* dal gruppo precedente, così

da dare vita alle funzioni di uno sviluppo collaborativo condotto da più utenti, anche in modo differito.

Ai membri si indica di dividere l'analisi delle fonti tra loro, così da poter accedere ad una più ampia gamma di informazioni. In un momento successivo, si chiede loro di confrontarsi e di condividere le informazioni specialistiche ottenute, unendole all'interno del documento condiviso predisposto nella cartella *Spazio gruppi* della Raccolta di materiale, dedicata alla co-costruzione di contenuti provvisori (cfr. § 5.5.2). Per la *pagina di contenuto* della *Lezione* l'obiettivo è co-costruire una bozza di contenuto informativo di massimo 5-6 righe relativa all'obiettivo formativo in lavorazione; per il *Quiz* lo scopo è collaborare alla creazione di un esercizio a *scelta multipla*.

Infine, si passa alla creazione della *Lezione* e del *Quiz* all'interno di Moodle. A partire dal contenuto informativo creato in modo collaborativo, i/le componenti dei campioni vengono guidati verso la creazione delle risorse citate, ciascun gruppo per l'obiettivo formativo assegnato precedentemente. Nei *Quiz* si prevede la possibilità di inserire delle immagini e dei feedback alle risposte. Parte dei lavori prodotti dai/dalle partecipanti è consultabile in appendice (cfr. Allegato G).

7.3.3.1 Le fasi di utilizzo del corpus *RISTO*

Durante le sperimentazioni i membri dei campioni vengono guidati all'utilizzo del corpus *RISTO* in due fasi distinte, intervallate dalla creazione delle risorse sopracitate all'interno di Moodle.

Sulla scia di quanto esposto in precedenza rispetto alla fase potenziale di reperimento di materiale preparatorio sul settore, si chiarisce ai/alle partecipanti che il materiale inserito dalla scrivente per l'elaborazione delle risorse create costituisce una selezione di una più ampia mole di materiale informativo. In seguito, ai/alle corsisti/e si rende noto che, durante il processo di analisi e di selezione di tali fonti, sono stati incontrati diversi termini specialistici di cui chiarire il significato per una corretta interpretazione dei contenuti.

Pertanto, con il fine di simulare le funzioni di un/a docente sviluppatore/trice nella stessa necessità di chiarire il significato di certi termini specialistici che è probabile incontrare, si assegnano ai gruppi alcuni termini di cui restituire il significato sfruttando le potenzialità del corpus *RISTO*.

In questa prima fase di utilizzo del corpus, lo strumento supporta il corpo docente nel sopperire alla sua naturale carenza di conoscenza specialistica nel settore grazie ad una delle sue funzioni basilari: quella di aiutare a chiarire termini tecnici oscuri — o che appaiono chiari a prima vista, ma di cui il riferimento specialistico puntuale può sfuggire — a partire dall'osservazione dei loro contesti d'uso. I termini che ai gruppi si chiede di chiarire sono i seguenti:

- per l'obiettivo n.2 Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze, i termini: *brunoise*, *mirepoix*, *tornire*, *chiffonade*, *concassé*; ovvero, termini specialistici che riguardano alcuni tipi di taglio specifici per gli ortaggi ed essenziali per la preparazione delle pietanze, secondo le indicazioni reperite grazie alle ristoratrici e ai ristoratori intervistati (cfr. § 5.3.2);
- per l'obiettivo n.3 Sicurezza - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro [...] si chiede ai gruppi di sciogliere l'acronimo *DPI* e di chiarirne il significato, insieme al termine *rischio residuo*;

- per l'obiettivo n.4 Igiene - Comprendere alcune norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi [...] si richiede di sciogliere l'acronimo *HACCP*, chiarendo anche il suo significato, e di definire i concetti di *tracciabilità e rintracciabilità*.

Successivamente, attraverso alcuni termini di prova, si mostrano ai/docenti alcune funzioni all'interno di Sketch Engine grazie alle quali poter osservare i collocati dei termini ed esplorarne i contesti d'uso: le funzioni *Word sketch* e *Concordance*.

Successivamente, si dà ad ogni membro la possibilità di condurre un'esplorazione del corpus *RISTO* dal proprio dispositivo in modo individuale. Infine, si chiede ai membri di co-costruire i significati reperiti, riportandoli all'interno di un documento condiviso predisposto all'interno dello *Spazio gruppi* nella Raccolta di materiale (cfr. Allegato G).

Con la seconda fase di utilizzo del corpus *RISTO* si passa a sfruttare un'altra delle sue grandi potenzialità per i/docenti di lingua: quella di permettere di osservare la veste morfo-sintattica della lingua in oggetto e di reperire in modo agevole porzioni di lingua scritta specialistica in contesto, utili alla pratica didattica. Le porzioni di lingua scritta reperite potrebbero rivelarsi già pronte all'utilizzo, oppure possono prestarsi ad essere didattizzate in altri modi, in un secondo momento.

Con tale finalità a mente, si chiede ai/docenti di immaginare di dover lavorare allo sviluppo di contenuti testuali utili all'insegnamento degli *avverbi di tempo* (*già, prima, poi, dopo ecc.*), inclusi tra gli *aspetti grammaticali* del Moodle *ITAL2RISTO* (cfr. § 5.4.2). Nella costruzione di porzioni di testo utili all'insegnamento degli avverbi di tempo in contesto ristorativo, in linea con i principi del *Language for Work* (cfr. § 1.5), l'obiettivo è veicolare, al contempo, informazioni linguistiche e specialistiche incentrate sulla professione. In questo senso, il corpus solleva il/docente da uno sforzo creativo non sempre semplice o non sempre dai risultati soddisfacenti, mentre fornisce anche una varietà di contesti d'uso che risultano affidabili a livello di contenuto, poiché derivano da una selezione dei testi mirata, guidata da criteri di costruzione del corpus stabiliti a priori (cfr. capitolo 6).

Pertanto, si chiede ai membri dei gruppi di interrogare il corpus *RISTO* attraverso le funzioni *Concordance* e *Word Sketch* già sperimentate e di reperire porzioni di testo a livello di frase, che siano utili ad approfondire gli *avverbi di tempo* dell'*italiano L2 per la ristorazione*. A questo fine, si chiede loro di esplorare i contesti d'uso di *RISTO* per i termini *prima, dopo, già, sempre*, che vengono assegnati a ciascun gruppo.

Al termine di un periodo di esplorazione individuale, si chiede ai gruppi di condividere le informazioni ottenute e di costruire in modo collaborativo delle porzioni di testo specialistico all'interno di un documento condiviso dedicato nella cartella *Spazio gruppi* all'interno della Raccolta (cfr. § 5.5.2).

Tali frasi possono ancora essere definite *grezze*, poiché sono attinte e co-costruite a partire dai contesti d'uso esplorati senza alcuna rielaborazione aggiuntiva. Infatti, successivamente, a partire dalle porzioni *grezze* di testo ottenute, si chiede ai membri dei gruppi di adattarne il contenuto in modo collaborativo, rendendolo idoneo per un pubblico apprendente di livello A2, così da incontrare le esigenze linguistiche specifiche dell'*utente obiettivo* di questo progetto (cfr. § 3.4.2). Con la finalità di agevolare il riadattamento, si era precedentemente predisposto un estratto dei descrittori del sillabo dell'Associazione CLIQ di livello A2. Tali descrittori — resi disponibili in una versione di poche pagine, dunque, ridotta rispetto all'originale — sono stati collocati come *risorsa file* nella prima

sezione del Moodle *ITAL2RISTO*: la sezione degli strumenti della progettazione dedicata al/la docente progettista (cfr. § 5.4.1). Parte dei prodotti elaborati dai gruppi sono consultabili in appendice (cfr. Allegato G). Nella maggior parte degli esempi lì mostrati è possibile osservare le frasi ottenute sia prima che dopo il riadattamento; in alcuni casi i/le docenti hanno indicato le misure di adattamento al livello operate.

Le porzioni di lingua scritta ottenute in questo specifico caso di esplorazione sono utili a diversi impieghi didattici per l'insegnamento degli *avverbi di tempo* dell'*italiano L2 della ristorazione*.

Come anticipato, tali porzioni di testo possono essere disponibili per due diversi impieghi futuri. Da un lato, possono costituire una base informativa — linguistica e, al contempo, specialistica — utile alla futura progettazione di materiali didattici specialistici: in questo senso, costituiscono materiale testuale da didattizzare ulteriormente, passibile di svariate manipolazioni da parte del/la docente, in accordo alla tecnica didattica e ai canali scelti, multimediali e non. Dall'altro lato, queste informazioni potrebbero rimanere immagazzinate nella piattaforma nel formato ottenuto, senza la necessità di ulteriori lavorazioni. In questo caso, potrebbero essere impiegate al bisogno, durante il momento formativo, ad esempio, per facilitare l'approfondimento di questioni linguistiche emerse inaspettatamente durante la pratica d'aula. In questo modo, tali porzioni di testo hanno la capacità di poter fornire un valido appoggio al/la docente che, attingendovi, viene sollevato dallo sforzo creativo che spesso, naturalmente, gli/le si richiede, ma che, in questo tipo di formazione, sarebbe ben più appesantito dalla natura specialistica dei contenuti.

Durante le sperimentazioni, sulla scia di quest'ultima accezione, al termine delle fasi di utilizzo del corpus *RISTO*, ai/alle docenti si mostra la sezione degli *aspetti grammaticali* che preferibilmente ospiterebbe le porzioni di testo reperite: le porzioni di testo mostrate al § 5.4.2 vengono create dalla scrivente a partire dal corpus *RISTO* utilizzando parte delle procedure descritte nell'esempio di esplorazione mostrato al § 6.7; in seguito, vengono collocate all'interno del Moodle dopo aver operato un riadattamento per il livello linguistico target.

7.3.4 Fase di revisione e ampliamento

A conclusione della *fase di creazione* viene attivata l'ultima fase prevista, la *fase di revisione e ampliamento*. Ai/alle docenti viene mostrato come, in seguito al procedimento di creazione, sia possibile tornare in modo ciclico all'inizio del processo, così da poter ampliare e fissare la conoscenza costruita in modo condiviso. A causa dei limiti orari previsti dalla sperimentazione non è stato possibile prevedere che i/le partecipanti svolgessero i lavori di questa fase in prima persona; tuttavia, l'intero procedimento viene loro illustrato, insieme alle risorse necessarie a compierlo attraverso l'obiettivo sviluppato dalla sottoscritta all'interno della piattaforma (cfr. § 5.4).

A questo fine, si mostra come sia possibile ripartire dalla prima risorsa da cui era stato avviato il metodo di creazione, ovvero dalla *Scheda obiettivo formativo*: il prospetto tecnico a disposizione del/la docente progettista, che sintetizza per le addette e gli addetti ai lavori tutte le informazioni specifiche dell'obiettivo formativo in analisi (cfr. § 5.4.3).

In un primo momento, durante la *fase teorico-preparatoria*, questa risorsa si era resa utile per fornire ai/alle docenti sviluppatori/trici un prospetto sulle peculiarità dell'obiettivo in corso di lavorazione, dunque, un quadro sintetico sulle sue *funzioni prevalenti*, le *abilità*, i *testi*, *strutture della*

lingua e del lessico e gli *esponenti linguistici* ad esso riferiti. Così facendo, il/la docente ha avuto modo di informarsi in modo agevole e rapido sulle necessità, ovvero sugli elementi utili a sviluppare quel determinato obiettivo, attivando una serie di conoscenze pregresse utili alla sua implementazione (cfr. § 7.3.2).

Dunque, nella *fase di revisione ed ampliamento* conclusiva si torna all'inizio del processo, ma con uno scopo diverso: il/la docente progettista — in quanto esperto di lingua e di didattica — può ritornare a perfezionare la *scheda tecnica* dell'obiettivo, aggiungendo le nuove informazioni reperite durante il processo di creazione, quanto ad eventuali nuove *abilità, testi, altre strutture della lingua e del lessico* ed *esponenti linguistici*. Così facendo, si avanzerebbe ulteriormente nel tratteggio della *fisionomia dell'obiettivo* in lavorazione, che potrà diventare man mano più esaustivo, rimanendo a disposizione per il/la singolo docente al lavoro, oppure per altri docenti o utenti incaricati dello sviluppo. In questa fase, anche i *glossari* specifici contenuti in ogni obiettivo virtuale verrebbero teoricamente compilati: a partire dai nuovi termini di interesse didattico incontrati — anche emersi o chiariti grazie all'uso del corpus *RISTO* — in questa fase conclusiva i/le docenti possono permettere ai glossari della sezione di crescere gradualmente, andando inoltre a nutrire ulteriormente anche il *glossario generale* del corso (cfr. § 5.4.3).

Infine, durante la fase di *revisione e ampliamento* è possibile permettere all'intero *ecosistema di progettazione* di crescere nel suo insieme. Il sistema di *nomenclatura ricorrente* stabilito (cfr. § 6.6) può permettere la gestione semplificata e l'introduzione di nuovo materiale multimediale e di nuovi testi reperiti dall'esterno del sistema. Questi elementi, dietro opportuna analisi e catalogazione delle fonti, del genere e del contenuto, potranno entrare a far parte sia del corpus *RISTO*, sia degli aspetti testuali della Raccolta di materiale, così da sfruttare le caratteristiche di un sistema *aperto*, che apparirebbe potersi espandere in modo quasi *spontaneo* (cfr. 6.6), a beneficio del suo accrescimento continuo (cfr. Conclusioni).

Con la *fase di revisione e ampliamento* si conclude l'iter di creazione. A conclusione della sperimentazione si somministra ai/alle partecipanti il questionario di ricerca predisposto per l'indagine oggetto di questo lavoro.

Al termine del laboratorio si prevede un'attività di *defaticamento* in cui i/le partecipanti hanno modo di creare un'attività interattiva grazie ad alcuni strumenti esterni al sistema, eventualmente integrabili alla piattaforma. In particolare, sono stati utilizzati: Wordwall, che permette di generare attività didattiche di vario tipo; Edpuzzle,¹⁵³ che, tra le varie funzioni, consente di rendere i video interattivi; infine, Catbird.ai¹⁵⁴, uno strumento dell'intelligenza artificiale che permette di creare immagini originali a partire da input testuali.

¹⁵³ Edpuzzle. Cfr. Sitografia.

¹⁵⁴ Catbird. Cfr. Sitografia.

7.4 Gli strumenti della ricerca

Il questionario di ricerca somministrato ai/delle componenti dei campioni al termine delle sperimentazioni mira a raccogliere le impressioni dei/delle partecipanti in merito all'uso della piattaforma Moodle *ITAL2RISTO*, del corpus *RISTO*, della Raccolta di materiale multimediale e circa il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa sperimentato. Inoltre, punta a raccogliere informazioni sulle competenze e sui bisogni specifici dei/le docenti di italiano L2, anche in riferimento alla loro formazione futura. In ultima istanza, vuole proporsi come strumento di auto-riflessione rispetto ai contenuti teorici e ai compiti pratici richiesti durante le sperimentazioni.

Il punto di partenza per la costruzione globale dell'indagine è costituito dalle domande che guidano la ricerca (cfr. § 3.5), che risultano iscritte in una cornice teorica che contribuisce alla rilevazione con diversi mezzi (cfr. capitolo 4; § 7.4). In seguito, grazie ai dati preliminari raccolti (cfr. § 3.1), si definiscono gli strumenti della ricerca utili alla sperimentazione (cfr. § 3.2) e si perfezionano alcune sfaccettature dell'indagine.

I questionari, impostati sui *Moduli* di Google, si compongono di circa 30 domande¹⁵⁵ di varia natura e sono consultabili in appendice (cfr. Allegato K, L, M).

Sono a risposta chiusa oppure aperta e sono ripartite in otto sezioni diverse: *la lingua per il lavoro*¹⁵⁶, *progettazione didattica*, *metodo*, *corpus*, *collaborazione*, *raccolta*, *piattaforma*, *docente e tecnologia*. I questionari sono interamente anonimi, le domande sono tutte a risposta obbligatoria ed il tempo di svolgimento stimato è di circa 20 min.

Quanto alla natura delle domande, la maggior parte dei quesiti dell'indagine scaturisce dagli obiettivi particolari legati a questa ricerca (cfr. § 3.5) e sono, pertanto, da considerarsi originali. In aggiunta, altri strumenti di ricerca preesistenti si sono rivelati utili ad ampliare o a mettere più accuratamente a fuoco alcuni aspetti dell'impianto di indagine iniziale.

In particolare, per ciò che concerne la sezione *corpus*, l'indagine condotta da Nuria Edo Marzá (2014) si è rivelata utile rispetto ad alcune prospettive analoghe in materia di didattica delle lingue per scopi speciali, nonostante le finalità ed il dominio in analisi differissero da questa ricerca. In questo caso, è stato possibile centrare in modo più efficace l'indagine sulle percezioni del corpo docente in merito al corpus *RISTO*, soprattutto rispetto al particolare rapporto corpora-docente di lingua, che non è ancora così frequentemente esplorato.

Quanto alla collaborazione, si affina l'accuratezza degli aspetti specifici indagati grazie ad alcuni elementi di indagine reperiti nel volume a cura di Michele Daloisio e del Gruppo di Ricerca ELICom (2023). Tali aspetti hanno mirato ad indagare la percezione sulla buona riuscita globale della collaborazione, nonché alcune variabili più specifiche proprie a questo tipo di relazione di gruppo.

Un ulteriore strumento necessario alla costruzione dei questionari è stato individuato nel già citato DigCompEdu e al SELFIEforTEACHERS, i cui tratti costituenti rivelatisi utili per questa ricerca

¹⁵⁵ Rispetto al questionario utilizzato per il campione Italint, il questionario del campione CPIA, somministrato nella sperimentazione successiva, risulta leggermente modificato sotto alcuni aspetti, compreso il numero delle domande. Tali modifiche sono state operate come migliorie qualora, durante la fase di analisi dei dati del questionario precedente, si fossero rilevati necessari degli aggiustamenti, o qualora fosse necessario adattare le domande al profilo dei/delle rispondenti in merito alla loro natura di docenti in servizio o di docenti in formazione.

¹⁵⁶ Questa sezione è presente solo nel questionario somministrato al campione CPIA.

sono descritti in dettaglio al § 4.2.2. A questo riguardo, l'obiettivo è stato indagare sulle attitudini dei membri dei campioni in riferimento alle variabili lì specificate. Per la costruzione delle domande non si è sempre attinto dal quadro in modo aderente. Spesso sono state riportate le principali linee di contenuto in più domande, oppure, in altri casi, sono state accorpate più competenze, qualora le esigenze specifiche dell'indagine lo richiedessero.

Per ciò che concerne il rapporto tra tecnologie educative e docente di italiano L2, una delle domande proposte dall'indagine di Fabio Ruggiano (2021) si è rivelata utile per centrare la questione della formazione docente per ciò che concerne il loro desiderio di formazione specifica in merito e in quale forma.

In occasione della rilevazione condotta con il campione Fierida, i/le docenti partecipanti rispondono su base volontaria, utilizzando il proprio smartphone e inquadrando il codice *QR* fornito in plenaria, così da poter rispondere ai quesiti somministrati tramite sondaggio di Mentimeter oppure tramite questionario su *Moduli* di Google.

In aggiunta ai questionari citati, in un primo momento di contatto con i/le docenti dei CPIA della regione Marche, si invia ai/potenziali partecipanti una scheda di pre-indagine utile a raccogliere alcune informazioni utili allo svolgimento del futuro laboratorio formativo oggetto della sperimentazione (cfr. Appendice, Allegato N). In questa occasione, si opta per svolgere contestualmente una prima rilevazione sulle competenze digitali dei/delle docenti dei CPIA della regione Marche coinvolti nell'indagine (§ 7.2).

CAPITOLO 8.

ANALISI DEI DATI

In questo capitolo si presenterà l'analisi dei dati raccolti in seguito alle sperimentazioni finali. La presentazione dei dati ricalca la struttura dei questionari somministrati ai membri dei campioni coinvolti, che si compone delle *sezioni*: la lingua per il lavoro, progettazione didattica, metodo, corpus, collaborazione, raccolta, piattaforma, docente e tecnologia (cfr. § 7.4).

8.1 Metodologia di analisi dei dati

L'analisi dei dati condotta è di tipo misto, poiché incorpora elementi sia dell'approccio quantitativo che dell'approccio qualitativo. Si parte dunque dal presupposto che entrambi gli approcci siano in grado di fornire diversi tipi di informazioni, poiché entrambe le tipologie di analisi possiedono sia limiti che punti di forza. Di conseguenza, attraverso un approccio misto, è possibile combinare tali punti di forza per sviluppare una comprensione più profonda della problematica in analisi (Creswell & Creswell, 2018, 294).

Nel caso dell'approccio misto "convergente" i dati quantitativi e qualitativi vengono analizzati separatamente; in seguito, si combinano o si comparano i risultati ottenuti per osservare se questi confermano o meno le ipotesi di ricerca (Creswell & Creswell, 2018, 300).

Quanto alla presentazione dell'analisi dei dati, questa procede secondo le *sezioni* costituenti dei questionari di ricerca (cfr. § 7.4). Tali *sezioni* corrispondono a quelli che Guidicini (1995, 207) definisce come "concetti" dell'indagine specifica, ovvero la struttura semantica complessiva dell'aspetto da approfondire: un'entità di indagine ben definita. In tal senso, la discussione dei dati nel suo insieme rappresenta l'intreccio complessivo delle relazioni tra tali concetti. Su questa scia, ad esempio, la *sezione* denominata *corpus* nel questionario mira a concentrare in un'unica unità tematica tutti gli aspetti di indagine relativi all'impiego del corpus *RISTO* da parte dei/delle docenti.

Ogni "concetto" particolare si compone di diversi sotto-elementi d'indagine. Pertanto, in corrispondenza, si presentano quelli che Guidicini denomina i "nodi" del "concetto": questi definiscono la struttura interna del concetto stesso, la sua composizione interna, ovvero le varie sfaccettature della particolare area dell'indagine. Concretamente, tali "nodi" corrispondono alle diverse domande specifiche che compongono la sezione, costituendo, nel complesso, l'insieme dei rapporti intercorrenti dentro a quel determinato concetto, utili a far affiorare le percezioni e le opinioni dei/delle componenti dei campioni nell'analisi. Ad esempio, un "nodo" fondante del "concetto" *corpus* è rappresentato dalla domanda specifica che mira a rilevare se i/le partecipanti utilizzerebbero di nuovo un corpus nella propria pratica didattica.

Quanto all'analisi dei dati, tenuto conto del numero ridotto dei membri del campione (cfr. § 7.2), non si è reso necessario condurre un'analisi di tipo quantitativo sulle risposte aperte tramite l'associazione di codici tematici di cui analizzare la rilevanza statistica con scale di misurazione o griglie associate. Piuttosto, per questo tipo di analisi, si è optato per individuare concetti e parole

chiave, così da stabilire "un punto di incontro lessicale e di contenuti" tra ricercatore e rispondente (Guidicini, 1995, 211). Tale operazione ha permesso di tenere traccia delle ricorrenze tematiche in modo semplice dato il numero contenuto delle risposte. Tali concetti e parole chiave riferite ai "nodi" dell'indagine vengono evidenziate in grassetto nel testo delle risposte fornite dei membri; si evidenziano invece in corsivo i concetti rilevanti, ma di natura secondaria rispetto al focus dell'indagine specifica.

In seguito, i concetti e le parole chiave individuati vengono associati ad un termine specifico che costituisce un'"unità di classificazione" (Rositi, 1970), ovvero unità lessicali — in veste di termini, temi, proposizioni, ecc. — che permettono alla ricercatrice o al ricercatore di scomporre le "unità comunicative" in elementi più semplici.

Date le premesse già avanzate sulla consistenza del campione, si è optato per presentare le unità di classificazione individuate nel corpo del testo. Lo schema di classificazione adottato viene determinato dal tipo di analisi che lo specifico "nodo" si propone di effettuare. Altre categorie vengono dedotte o create appositamente per rappresentare considerazioni emerse dai/dalle rispondenti e non necessariamente previste in fase di costruzione dell'indagine. Dove possibile, vengono mantenute le medesime categorie di classificazione per i diversi "concetti" dell'indagine; tuttavia, non sempre si è rivelato possibile adottare le medesime classificazioni in forma sistematica data la natura diversificata dei vari nodi e concetti dell'indagine. Nel corso dell'analisi si mettono in luce tutte le variabili frequenti, ma anche quelle di valore non necessariamente giustificate da rilevanza numerica, grazie ad un'analisi di tipo qualitativo.

Di seguito, si presentano le unità di classificazione adottate, accompagnate dalle relative specificazioni:

- *caratterizzazione*: elementi che si riferiscono alla descrizione generale dell'oggetto dell'indagine;
- *competenze docente*: i riferimenti relativi alle competenze dei/delle docenti;
- *effetto*: riscontri pratici su soggetti, oggetti o sulla realtà;
- *elementi*: i riferimenti ai componenti fondanti dello strumento, del metodo ecc.;
- *formazione docente*: ciò che riguarda la formazione dei/delle docenti;
- *risorse*: le allusioni ai contenuti didattici da creare, in linea con gli scopi del progetto;
- *sviluppi*: gli eventuali sviluppi futuri prefigurati, le proposte avanzate dai/dalle docenti;
- *tecnologia*: i riferimenti alla componente tecnologica coinvolta nei processi.

In seguito all'individuazione delle "unità di classificazione" e all'associazione delle "unità comunicative" a loro attinenti a partire dai dati forniti dai/dalle rispondenti, in una seconda fase, si passa alle "procedure rigide di manipolazione del dato" (Guidicini, 1995, 212), ovvero alla lettura e all'analisi dei dati emergenti, individuando i rapporti significativi tra le variabili.

Infine, si giunge all'interpretazione e alla sintesi dei dati, così da dare loro un significato più ampio ed ottenere determinati risultati alla luce delle domande di ricerca poste come ipotesi (cfr. § 3.5).

Nella presentazione dell'analisi, in seguito alla descrizione dell'area di indagine e dei suoi nodi logici fondanti, si presentano i dati raccolti. Nel caso delle domande aperte, si opta per non includere nella lista delle risposte le indicazioni semplici "sì", "no" o "non saprei" sprovviste delle

argomentazioni richieste. In questi casi, si è preferito includere tali indicazioni nel conteggio complessivo delle risposte a loro pertinenti.

In seguito alla presentazione dei dati si passa all'analisi degli stessi. Infine, nella parte dedicata alle riflessioni finali di ogni sezione del questionario (cfr. § 7.4), si discutono i dati ottenuti, integrando l'analisi quantitativa con riflessioni di carattere qualitativo.

Si precisa che, dei questionari, vengono discusse solo le risposte alle domande ritenute più pertinenti ai fini dell'indagine, mentre le altre non sono affrontate in questa sede poiché, infine, si sono rivelate di importanza marginale rispetto agli obiettivi specifici della ricerca. Si segnala inoltre che nella discussione dei dati che segue, sebbene la sperimentazione con il campione Italint abbia preceduto quella rivolta al campione CPIA, si è optato per presentare in prima battuta i dati riferiti a quest'ultimo gruppo, così da dare maggiore rilievo agli *utenti principali* di questo progetto di ricerca (cfr. § 3.4).

Dove necessario e, nella fattispecie, nel caso delle risposte in forma aperta, le indicazioni dei/delle docenti vengono riportate in forma integrale, dopo aver operato soltanto alcuni necessari aggiustamenti di forma.

8.2 Lingua per il lavoro e docenti di italiano L2 dei CPIA

La sezione del questionario *la lingua per il lavoro* rivolto ai/alle componenti del campione CPIA punta a raccogliere informazioni rispetto ad un ipotetico inserimento di misure formative incentrate sul *Language for Work* nei CPIA italiani così come si prefigura per questo progetto (cfr. § 3.2.3).

A tal proposito, in occasione della sperimentazione, i/le docenti ricevono una breve formazione sui principi teorici che guidano tale approccio e testano la piattaforma Moodle *ITAL2RISTO* che si propone per una potenziale formazione al riguardo nelle classi di L2.

In particolare, la sezione si compone di quattro domande. Nella prima si chiedono ai/alle docenti informazioni circa un'eventuale esperienza pregressa di insegnamento della *lingua per il lavoro* nelle loro classi di italiano L2; l'obiettivo è ottenere una panoramica della situazione attuale relativa a questo tipo di formazione nei CPIA, in particolare quelli della regione Marche.

In seguito, si punta a rilevare un parere in merito ad un ipotetico inserimento di tale tipologia di corsi nell'ente e, in aggiunta, si chiede di prefigurare l'uso del Moodle testato, sottolineandone le potenzialità e le criticità.

Per la specificità dell'area di indagine — che ha inteso incentrarsi precisamente sulle opinioni di docenti dei CPIA e che ha presupposto anche una sperimentazione pratica della piattaforma — non si è ritenuto necessario svolgere questa rilevazione presso il campione di docenti in formazione Italint e il campione Fierida, composto da docenti uditori (cfr. § 7.2).

Alla domanda n. 2 ("Hai mai insegnato *la lingua per il lavoro* (specifico sulla professione) in un CPIA?") la quasi totalità del campione risponde di "no", tranne nel caso di un/a rispondente che dichiara: "Modulo FAMI specifico ristorazione e cura della persona, ma tratto l'argomento anche nei corsi ordinamentali A2"¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Si tratta del progetto *Italavoro*, nel contesto del menzionato progetto FAMI-2514 (cfr. § 2.2.6).



Figura 52. Domanda n.2 Risposte campione CPIA

Dai dati raccolti, mostrati in Figura 52, emerge come i/le docenti non si siano mai occupati di una formazione sulla *lingua per il lavoro* nei loro CPIA di afferenza, tranne che in un solo caso, dove la docente è stata coinvolta nel progetto *ItaLavoro*, in cui tale approccio ha costituito uno dei principi fondanti (cfr. § 2.2.6). Pertanto, grazie a tale esperienza pregressa, la docente dichiara di affrontare la tematica anche nei suoi corsi ordinamentali di livello A2.

Alla domanda n. 3 ("Come prefiguri l'inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA - corsi per beneficiari/e?") i/le rispondenti sono invitate ad esprimersi attraverso una domanda aperta.

Con questa domanda, l'obiettivo è avvicinarci a capire come potrebbe essere possibile inserire i percorsi citati all'interno dell'ente, in quanto realtà formativa capillarizzata sul territorio e ad accesso gratuito per la persona adulta migrante (cfr. § 3.2.3).

Qui di seguito si riportano le risposte dei membri del campione:

R1	Nell'ambito dell'insegnamento dell'educazione civica, nei corsi di A2 si affronta l'argomento "lavoro" con gli studenti, ma più legato ai diritti e doveri del cittadino e del lavoratore. Proporre delle lezioni sulla lingua utile per il lavoro <i>sarebbe importante per molti</i> . Non so però se sarebbe possibile inserirla nel monte ore previsto o se si dovrebbe aggiungere un monte ore aggiuntivo , extracurriculare per chi è interessato, magari prevedendo percorsi differenziati in base al settore lavorativo (ristorazione, assistenza alla persona...).
R2	Per l'attuale strutturazione dei CPIA i corsi potrebbero essere svolti all'interno dell'ampliamento dell'offerta formativa o dei percorsi di garanzia, organizzati in moduli specifici per diverse tipologie di lavori , partendo da quelli in cui sono impiegati in numero maggiore gli studenti del CPIA (in territorio maceratese: ristorazione, fabbriche di scarpe, agricoltura, edilizia). Sarebbe tuttavia auspicabile che questi moduli di insegnamento entrassero a tutti gli effetti nella programmazione dei corsi ordinamentali .
R3	<i>Credo che sia uno degli step necessari</i> per cercare di soddisfare i bisogni e le esigenze degli studenti, sempre più diversificate e specifiche in base ai rispettivi contesti di vita e professionali. Credo, inoltre, che <i>i corsi di lingua per il lavoro possano facilitare un apprendimento efficace</i> , anche da parte di quegli studenti poco scolarizzati e in gruppi classe multiculturali.

R4	In prospettiva <i>auspico l'inserimento di corsi specifici sulla lingua per il lavoro</i> giacché insegno a studenti adulti che lavorano o cercano un lavoro, e <i>rilevo quotidianamente quanto sia urgente</i> il loro bisogno di imparare ad usare la lingua del lavoro contestualmente (e non successivamente) alla lingua "non specifica".
R5	Attraverso l'introduzione di <i>corsi "specialistici" paralleli ai corsi più tradizionali</i> , che mirano a insegnare non solo la lingua ma contestualmente anche un linguaggio gergale, una microlingua necessaria agli apprendenti che già sono inseriti in un contesto lavorativo o sono in procinto di farlo.
R6	Alcuni moduli specifici destinati all'italiano per il lavoro possono tranquillamente essere utilizzati all'interno dei corsi ordinamentali , oppure si potrebbero attivare dei corsi modulari attraverso fondi FAMI o progetti PON .
R7	I <i>corsi di questo tipo sarebbero molto utili</i> solo per l'utenza che lavora, ma nelle mie classi ci sono molte casalinghe senza prospettive di inserimento nel mondo del lavoro, <i>andrebbero creati gruppi specifici</i> .
R8	Penso sia utile e <i>rappresenti un passaggio fondamentale</i> per l'inserimento nel contesto lavorativo e l'avviamento alla professione.
R9	<i>È necessario formare i docenti</i> su ciò che riguarda la lingua per il lavoro e <i>l'importanza dell'inserimento di questa nei CPIA</i> .
R10	Occorre <i>creare corsi di lingua adeguati per specifici inserimenti</i> nei contesti lavorativi.
R11	Corsi di ampliamento — percorsi garanzia — PON
R12	<i>Utile ed interessante</i> .
R13	Penso sia <i>utile</i> .

Dall'analisi dei dati raccolti, globalmente emerge come diversi docenti non abbiano lasciato indicazioni strettamente attinenti alla richiesta di prefigurare una possibile modalità di inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA. Tuttavia, questi/e forniscono alcuni giudizi sulla formazione proposta.

In generale, le risposte sono riconducibili alle seguenti unità di classificazione:

- *caratterizzazione*: sarebbe importante per molti (R1); credo che sia uno degli step necessari (R3); auspico l'inserimento di corsi specifici sulla lingua per il lavoro, rilevo quotidianamente quanto sia urgente, contestualmente (e non successivamente) alla lingua "non specifica" (R4); corsi di questo tipo sarebbero molto utili (R7); rappresenta un passaggio fondamentale (R8); importanza (R9); utile ed interessante (R12); utile (R13);
- *sviluppi*: percorsi differenziati in base al settore (R1); i corsi potrebbero essere svolti all'interno dell'ampliamento dell'offerta formativa o dei percorsi di garanzia, organizzati in moduli specifici per diverse tipologie di lavori [...], sarebbe tuttavia auspicabile che questi moduli di insegnamento entrassero a tutti gli effetti nella programmazione dei corsi ordinamentali (R2); i corsi di lingua per il lavoro possono facilitare un apprendimento efficace, anche [per] studenti poco scolarizzati e in gruppi classe multiculturali (R3); corsi "specialistici" paralleli ai corsi più tradizionali (R5); alcuni moduli specifici destinati all'italiano per il lavoro possono tranquillamente essere utilizzati all'interno dei corsi ordinamentali, fondi FAMI, progetti PON (R6); andrebbero creati gruppi specifici (R7); creare corsi di lingua adeguati per specifici inserimenti (R10); corsi di ampliamento - percorsi garanzia – PON (R11);
- *formazione docente*: necessario formare i docenti su [...] la lingua per il lavoro e [su] l'importanza dell'inserimento di questa nei CPIA (R9).

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come le argomentazioni più frequenti siano volte a rimarcare la necessità e i benefici derivanti da un'ipotetica introduzione di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA. Viene sottolineato come corsi del genere costituiscano "un passaggio fondamentale per l'inserimento nel contesto lavorativo" (R8); inoltre, si rileva "quotidianamente quanto sia urgente il loro bisogno di imparare ad usare la lingua del lavoro contestualmente (e non successivamente) alla lingua 'non specifica'" (R4).

In più occasioni si esprime l'utilità di organizzare percorsi che siano diversificati secondo le varie professioni e che prevedano la creazione di gruppi specifici, organizzati secondo le prospettive ed il background lavorativo degli/delle apprendenti. In particolare, in linea con quanto immaginato per l'applicabilità in questo progetto, si propone "l'introduzione di corsi 'specialistici' paralleli ai corsi più tradizionali" (R5), con probabile riferimento ai corsi di italiano generale normalmente erogati nell'ente: una specificazione che può costituirsi come possibile indicazione operativa su una probabile modalità organizzativa efficace da prevedere nei percorsi.

Altre considerazioni riguardano la personalizzazione che questi percorsi linguistici sul lavoro potrebbero consentire anche nel caso di studentesse e studenti a bassa scolarizzazione e inseriti in classi multiculturali, per i quali si immagina una maggiore efficacia nell'apprendimento, in virtù della motivazione strumentale che li guiderebbe (R3).

A livello di *formazione docente* si sottolinea che "è necessario formare gli/le insegnanti su ciò che riguarda la *lingua per il lavoro* e sull'importanza dell'inserimento di questa nei CPIA", lasciando trapelare, non solo il desiderio di una formazione specifica sul tema, ma anche la necessità di informare e sensibilizzare il corpo docente, nonché l'ente stesso, sull'importanza di adoperarsi per questo proposito formativo.

Grazie ai/alle docenti che riescono a prefigurare alcune soluzioni per l'inserimento operativo di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA, emerge una possibilità effettiva di inserire tali percorsi dedicati all'interno dell'ente. In particolare, questi indicano la possibilità di prevedere delle misure formative nel quadro dei corsi ordinamentali normalmente erogati (R6). Altri propongono di inserirli come "corsi di ampliamento dell'offerta formativa", oppure nei "percorsi garanzia" (R2; R11). In alternativa, suggeriscono la possibilità di poter attivare dei corsi temporanei attraverso i "fondi FAMI" o i "progetti PON" (R6; R11). In ogni caso, si auspica che tali misure possano entrare a tutti gli effetti nella programmazione dei corsi ordinamentali, come viene sottolineato in più occasioni (R1; R2; R4).

Infine, nessun/a rispondente si esprime in modo negativo rispetto all'inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA o riporta l'impossibilità di introdurli presso l'ente.

Proseguendo nella sezione, con la domanda n. 4 si chiede ai/alle docenti di evidenziare le potenzialità dell'utilizzo del Moodle *ITAL2RISTO* sperimentato nel quadro dei CPIA, come possibile risposta formativa alla mancanza di corsi.

Di seguito si riportano le indicazioni delle/dei docenti:

R1	Enormi, ma estremamente laboriose.
R2	È sicuramente uno strumento molto utile che doterebbe il docente di risorse facilmente reperibili .
R3	Non saprei è uno strumento utile ma dovrei conoscerlo meglio ed usarlo almeno per un anno in modo sperimentale.
R4	Sarebbe uno strumento utilissimo , sia per gli insegnanti che per gli studenti che finalmente permetterebbe di avere a disposizione tanto materiale da utilizzare , su un argomento che è trattato pochissimo nei manuali , ma che è di grande interesse ed utilità per l'utenza. Avere questo strumento a disposizione permette di impostare lezioni su argomenti realistici, che stimolerebbero la motivazione degli studenti e di farli anche sentire maggiormente a loro agio quando poi entreranno nel mondo del lavoro , in quanto sono già entrati in contatto con determinate situazioni, ma lo hanno fatto in un ambiente di apprendimento guidato, nel quale hanno potuto riflettere ed acquisire gli strumenti per superare eventuali criticità.
R5	L' interattività dello spazio e la possibilità di muoversi all'interno di esso in modo piuttosto flessibile rende lo strumento estremamente ricco , in quanto si hanno a disposizione, ad esempio, testi input di varie tipologie : scritti, immagini, audio, video. Per lo studente è anche una possibilità di incrementare le sue competenze digitali e matetiche (imparare a imparare navigando tra le varie categorie ad esempio).
R6	Ha grandi possibilità di utilizzo anche per la didattica.
R7	Ha un grande potenziale . L'insegnamento tramite nuove tecnologie è sempre più possibile, considerato l'investimento economico che le scuole sostengono verso l'acquisto di devices. Inoltre, l'approccio alla lingua tramite l'uso della tecnologia rende la lezione più accattivante e incrementa le competenze digitali degli studenti .
R8	Le potenzialità sono enormi : un corso interamente online fruibile dagli studenti in qualsiasi momento e che possa garantire loro una formazione autonoma ; una piattaforma di supporto allo studio per un corso in presenza dedicato all'argomento; un "contenitore" di materiali didattici da utilizzare in classe anche in corsi non specifici .
R9	Lo considero uno strumento digitale precursore di una futuristica didattica della lingua pienamente efficace .
R10	Le potenzialità sono molteplici permettendo una veicolazione rapida, puntuale e strutturata degli apprendimenti, che altrimenti richiederebbe una fase preparatoria lunga e onerosa.
R11	Ritengo sia uno strumento formativo che ha un impatto immediato .
R12	Facilitare e velocizzare il lavoro del docente per reperire materiale ed esempi di situazioni in contesto; facilitare l'integrazione all'interno del gruppo classe (età, contesto sociale, competenze e stili di apprendimento diversi, ecc.).
R13	Il Moodle presentato a mio parere offre già un ottimo punto di partenza per introdurre l'insegnamento apprendimento della lingua per il lavoro, in quanto raccoglie in un'unica sede d'accesso tante possibilità di costruzione e sfruttamento di risorse, permettendo anche all'insegnante di mantenere un'unica visione d'insieme delle varie tappe del percorso che andrà a progettare .

Dall'analisi delle risposte raccolte, risulta evidente come le potenzialità evidenziate dal corpo docente su un potenziale futuro utilizzo del Moodle *ITAL2RISTO* siano molte e ben delineate. Queste spaziano dai benefici per gli/le apprendenti a quelli per il corpo docente, e riguardano le seguenti unità di classificazione:

- *caratterizzazione*: enorme (R1); molto utile (R2); utile (R3); utilissimo (R4); grandi possibilità (R4); enormi (R8); precursore-pienamente efficace (R9); molteplici (R10); impatto immediato (R11); facilitare l'integrazione all'interno del gruppo classe (R12); ottimo punto di partenza (R13);

- *tecnologia*: per lo studente è anche una possibilità di incrementare le sue competenze digitali (R5); rende la lezione più accattivante e incrementa le competenze digitali degli studenti (R7); "contenitore" di materiali didattici da utilizzare in classe anche in corsi non specifici (R8).
- *risorse*: facilmente reperibili (R2); tanto materiale da utilizzare, su un argomento che è trattato pochissimo nei manuali (R4); interattività, flessibile, ricco, testi input di varie tipologie (R5); fruibile dagli studenti in qualsiasi momento (R8); formazione autonoma (R8); rapida, puntuale e strutturata (R10); raccoglie in un'unica sede d'accesso tante possibilità di costruzione e sfruttamento di risorse (R13); permettendo anche all'insegnante di mantenere un'unica visione d'insieme delle varie tappe del percorso che andrà a progettare (R13);
- *effetto*: maggiormente a loro agio quando poi entreranno nel mondo del lavoro (R4); facilitare e velocizzare il lavoro del docente per reperire materiale ed esempi di situazioni in contesto (R12); argomenti realistici, che stimolerebbero la motivazione degli studenti (R4);

In sintesi, la grande maggioranza dei membri del campione riconosce grandi potenzialità per l'uso del Moodle *ITAL2RISTO* nelle proprie classi di L2 nei CPIA.

I vantaggi sono da ricondursi alla natura *tecnologica* dello strumento che non solo permetterebbe di avvalersi di risorse di vario tipo, che sono flessibili, interattive, "fruibili in qualsiasi momento", anche in modo autonomo (R8), ma anche di farlo all'interno di un "contenitore" di materiale dedicato allo scopo (R8), permettendo all'insegnante di mantenere un'unica visione d'insieme delle varie tappe del percorso didattico (R13). Inoltre, si riconosce il beneficio di un approccio tecnologico per incrementare le competenze digitali generali degli studenti, nonché per rendere la lezione più "accattivante" (R7).

Quanto agli *effetti* pratici relativi alla formazione di stampo professionale si sottolinea il beneficio di potersi avvalere di risorse preparatorie per il mondo del lavoro (R4) e la semplicità per il/la docente di reperire materiale calato in contesto e su argomenti realistici, anche a sostegno della motivazione strumentale degli studenti (R4).

In un solo caso le procedure vengono considerate "estremamente laboriose" (R1); tuttavia, non è possibile accedere ad ulteriori specificazioni in merito.

In conclusione, i dati raccolti restituiscono uno scenario estremamente positivo che può aprire le porte ad una futura sperimentazione più ampia del Moodle *ITAL2RISTO* nelle classi di L2 dei CPIA, dietro opportuno sviluppo delle sue risorse interne.

In seguito, con la domanda n. 5, si chiede al campione di immaginare le possibili criticità nell'utilizzo della piattaforma rispetto ad un suo ipotetico impiego nelle classi di L2 dei CPIA.

Di seguito si riportano le indicazioni dei/delle rispondenti:

R1	Prefiguro molte criticità: innanzitutto l'individuazione corretta del target al quale rivolgersi ; il tempo per creare il materiale adatto al corso e ai corsisti; la reale spendibilità in ogni ambito lavorativo richiesto dall'utenza.
R2	Un primo periodo di avvio sarà sicuramente difficoltoso sia per i docenti che per gli studenti, ma in seguito se ne trarrà beneficio.
R3	Impossibile rispondere visto che non l'ho mai utilizzato.

R4	A mio parere nella nostra zona geografica il Moodle è utilissimo perché la richiesta in questo ambito lavorativo è molto utile, non so però se sarà lo stesso anche in altre aree geografiche dell'Italia. Forse potrebbe non soddisfare le esigenze di tutta l'utenza, ma a mio avviso sicuramente ne coprirebbe una grande parte.
R5	Le criticità maggiori, secondo me, sono relative al rendere accettabile lo strumento al corpo docente di italiano L2 nei CPIA , il quale, in buona parte (penso a tutta la categoria dei docenti della primaria), è formato da docenti non specializzati in L2 e che sono tendenzialmente poco preparati dal punto di vista teorico (metodologie glottodidattiche) e di competenze digitali .
R6	Prevedo alcune criticità da parte degli insegnanti nell' aggiornamento dei dati del corpus .
R7	Secondo me le criticità sono legate alle reali competenze dei docenti nello sviluppare i contenuti sperimentati oggi . Ho l'impressione che sia un mare immenso ricco di mille potenzialità, ma nel quale ci si può perdere, se non opportunamente guidati e/o formati . E non nego che l'idea di creare da zero delle lezioni mi sembra un "lavorone" anche in termini di tempo .
R8	Credo sia importante tenere presente che gran parte dell'utenza dei CPIA non ha pc o tablet e accede ad internet esclusivamente da cellulare . Da precedenti esperienze ho notato che a volte la visualizzazione di Moodle da cellulare non risulta particolarmente chiara e lineare. Soprattutto per consentire lo svolgimento dei quiz "risposta multipla" e "completamento" è necessario modificare le impostazioni di visualizzazione del dispositivo. Poiché noto spesso scarse competenze tecnologiche tra gli studenti del CPIA, suggerisco di controllare sempre che il materiale prodotto nella piattaforma risulti chiaro, semplice e facilmente gestibile anche da cellulare .
R9	La criticità è essenzialmente legata alla mancata preparazione dei docenti...nell'uso potenziale della tecnologia citata .
R10	Una criticità potrebbe essere la conoscenza dello strumento e la sua padronanza, facilmente aggirabile con un corso di formazione . Una criticità esterna potrebbe essere la mancanza di device nelle strutture e negli edifici scolastici.
R11	Tempi non immediati nell'acquisizione dell'utilizzo della piattaforma .
R12	Necessità di formazione e di pratica da parte del docente per poter utilizzare lo strumento in modo efficace e spendibile quotidianamente in classe.
R13	La criticità più importante potrebbe essere la scarsa disponibilità da parte dell'utenza del CPIA in cui presto servizio a possedere dispositivi adeguati ad usare in modo efficace le attività proposte durante le attività di insegnamento.

Dall'analisi delle risposte, è possibile identificare le seguenti unità di caratterizzazione tra le indicazioni date:

- *caratterizzazione*: l'individuazione corretta del target al quale rivolgersi, il tempo per creare il materiale adatto al corso e ai corsisti, la reale spendibilità in ogni ambito lavorativo richiesto dall'utenza (R1); aggiornamento dei dati del corpus (R6); creare da zero delle lezioni mi sembra un "lavorone" anche in termini di tempo (R7);
- *competenze docenti*: rendere accettabile lo strumento al corpo docente di italiano L2 nei CPIA, il quale, in buona parte (penso a tutta la categoria dei docenti della primaria), è formato da docenti non specializzati in L2 e che sono tendenzialmente poco preparati dal punto di vista teorico (metodologie glottodidattiche) e di competenze digitali (R5); competenze dei docenti nello sviluppare i contenuti sperimentati oggi (R7); mancata preparazione dei docenti nell'uso della tecnologia (R9); conoscenza dello strumento e la sua padronanza (R10); tempi non immediati nell'acquisizione dell'utilizzo della piattaforma (R11);
- *formazione docente*: ci si può perdere, se non opportunamente guidati e/o formati (R7); una criticità potrebbe essere la conoscenza dello strumento e la sua padronanza, facilmente

aggirabile con un corso di formazione (R10); necessità di formazione e di pratica da parte del docente (R12);

- *tecnologia*: controllare sempre che il materiale prodotto nella piattaforma risulti chiaro, semplice e facilmente gestibile anche da cellulare (R8); possedere dispositivi adeguati (R13).

In aggiunta, è possibile identificare alcune argomentazioni che vengono trasformate dai/dalle docenti da espressioni di negatività a espressioni di positività (R2, R4).

Dall'analisi dei dati raccolti si evince come la maggior parte delle criticità siano riconducibili all'unità di classificazione *competenze docente*. Ovvero, in più casi si esprime un timore rispetto all'adeguatezza delle competenze necessarie alla gestione della componente tecnologica, in riferimento alla natura della piattaforma e delle sue risorse.

Tuttavia, come emerge nell'unità *formazione docente*, diversi rispondenti riconoscono l'importanza di una formazione dedicata in tal senso; una formazione specifica in grado di guidarli nella conoscenza e la padronanza di un nuovo strumento.

Altre criticità sembrano riguardare le energie e il tempo che il lavoro di sviluppo del materiale didattico richiederebbe; mentre altre indicazioni, come "l'individuazione corretta del target al quale rivolgersi", "la reale spendibilità in ogni ambito lavorativo richiesto dall'utenza" (R1) e l'aggiornamento dei dati del corpus (R6), seppure costituiscano indicazioni preziose quanto alla percezione dei/delle docenti su quanto sperimentato, non risultano pertinenti alla domanda somministrata, più strettamente incentrata sull'uso della piattaforma *ITAL2RISTO* in classe.

Quanto all'approccio *tecnologico* in senso stretto, si rimarca l'importanza di dotare gli/le apprendenti di dispositivi adeguati e di prevedere l'ottimizzazione della piattaforma su smartphone, ovvero il dispositivo mobile maggiormente usato dagli/dalle apprendenti nelle classi di L2, sebbene questo approccio in realtà non costituisca la modalità preferenziale di fruizione della piattaforma (cfr. § 3.2.2).

Dall'indagine condotta nella sezione emerge il panorama di un corpo docente che globalmente non ha ancora avuto modo di inserire percorsi incentrati sulla *lingua per il lavoro* nelle proprie classi di italiano L2 per adulte/i. Di conseguenza, è possibile dedurre che i CPIA coinvolti nell'indagine, non abbiano ancora ricercato, oppure trovato, la via di sperimentare approcci formativi che vadano in modo deciso verso questa direzione. Il caso della docente che ha affrontato moduli incentrati sulla ristorazione e sulla cura della persona nei corsi ordinamentali di livello A2 costituisce un esempio di applicazione positiva dei risultati ottenuti grazie al progetto *ItaLavoro* a cui questo lavoro si ispira ma che, tuttavia, rimane un'iniziativa esterna ai CPIA e di carattere temporaneo.

Rispetto alla capacità di prefigurare un possibile inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* nell'ente, emerge in modo deciso la *necessità* e l'utilità di dare inizio ad una formazione di questo tipo. In particolare, se ne auspica l'introduzione in forma strutturale e, a tal riguardo, sembra emergere una possibilità reale di inserimento di tali misure formative grazie alle indicazioni di alcuni docenti circa forme possibili di organizzazione dell'assetto preesistente nell'ente formativo. La natura delle iniziative proposte relative ad un'affettiva possibilità di inserimento dei corsi nei CPIA viene discussa in dettaglio al § 9.1. Quanto alle modalità, si intravede la possibilità di organizzare gli stessi

in parallelo ai corsi di lingua generale, in seguito alla creazione di gruppi di apprendenti che consentano una *differenziazione* in termini di orientamento lavorativo, nonché una *personalizzazione* nel caso di apprendenti con bassa scolarizzazione.

Infine, i/le docenti riconoscono l'importanza di una *formazione docente* che sia in grado di sensibilizzare gli stessi su tale tipo di approccio formativo.

Quanto alla proposta di introdurre il Moodle *ITAL2RISTO* progettato nelle classi di italiano L2, in generale, il corpo docente riconosce grandi potenzialità per un suo utilizzo in fase di formazione. In particolare, si sottolineano i benefici derivanti dall'adozione di un *approccio tecnologico* a favore della gestione integrata di una pluralità di materiali disponibili, nonché a sostegno delle competenze digitali globali delle studentesse e degli studenti e della loro motivazione all'apprendimento. In questo quadro, quanto alla *caratterizzazione delle (sue) risorse* se ne sottolinea la ricchezza in termini di quantità e di tipi di testi utilizzabili, l'interattività, la flessibilità, anche a favore dell'auto-apprendimento.

Alcuni *riscontri pratici* sono riconducibili all'efficacia del tipo di formazione proposta per la formazione professionale, ma anche all'utilità per il lavoro del/la docente quanto a reperibilità di materiale calato nel contesto lavorativo.

Le criticità espresse più frequentemente rispetto all'uso della piattaforma riguardano le *competenze (del/la) docente* in riferimento alla natura tecnologica dello strumento. In questo senso, emerge la necessità di una *formazione docente* che possa incontrare tale esigenza, in linea con gli obiettivi a cui questo lavoro desidera dare impulso.

Altre criticità sembrano riguardare l'impegno, in termini di tempo ed energie, che lo sviluppo delle risorse della piattaforma richiederebbe; a tal riguardo, è necessario specificare che un progetto di sviluppo concreto della piattaforma richiederebbe tempi, risorse e docenti dedicati, dove questi ultimi potrebbero avvalersi di una formazione guidata mirata, che avrebbe tutt'altra veste rispetto ai lavori condotti nel quadro di una sperimentazione di poche ore.

8.3 Docenti di italiano L2 e progettazione didattica

La sezione del questionario *progettazione didattica* mira a raccogliere informazioni riguardo le abitudini e i bisogni dei/delle docenti in servizio¹⁵⁸ rispetto ad un aspetto particolare della progettazione didattica: la creazione di materiale didattico.

La sezione si compone di due domande. La prima intende rilevare quanto spesso i/le docenti si dedichi alla creazione di materiale; la seconda mira a rilevare i loro principali bisogni legati alla creazione, con attenzione particolare alla tematica della collaborazione e alla natura multimediale delle risorse.

Alla domanda n. 6 ("Quanto spesso crei da sola/o i tuoi materiali didattici?") si associa una scala che va da "mai" a "sempre". Si fissa come valore-soglia la variabile "spesso". Inoltre, viene aggiunta la voce "altro" per lasciare spazio ad eventuali indicazioni inattese (Figura 53).

¹⁵⁸ Questa domanda non viene somministrata al campione di formande Italint in virtù dell'inesperienza globale nell'insegnamento e, dunque, nella progettazione del necessario materiale didattico.

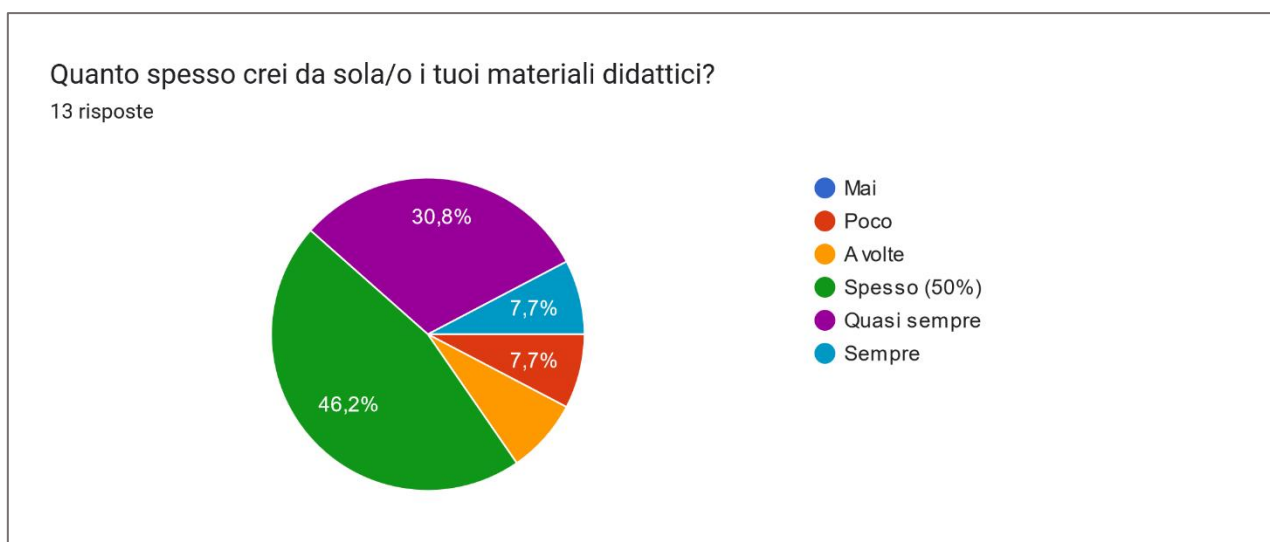


Figura 53. Domanda n.6. Risposte campione CPIA

La maggioranza dei/delle partecipanti (6 su 13) dichiara di creare "spesso" i propri materiali didattici. In ordine decrescente rispetto alla frequenza, seguono, le indicazioni "quasi sempre" e "sempre"; mentre due docenti dichiarano di crearne "poco" e "a volte". Nessun/a docente indica di non creare "mai" i propri materiali didattici; pertanto, tutte/i ne hanno creati almeno una volta.

La somma degli indicatori "positivi", ovvero quelli che si collocano a partire dal valore-soglia "spesso" fino al livello "sempre", rappresenta la maggioranza delle risposte, con un totale di 11 risposte su 13.

Pertanto, i dati raccolti ci restituiscono il quadro di un gruppo di docenti di italiano L2 che crea il proprio materiale didattico con molta frequenza, dunque, è interamente, naturalmente, calato nel ruolo di *creatore/trice* che si intende attribuirgli in questo progetto (cfr. § 4.3.1).

La domanda n. 7 ("Quali sono i tuoi bisogni principali nella fase di creazione dei materiali didattici?") permette al/la rispondente di operare solo quattro selezioni su un totale di nove risposte disponibili. Pertanto, l'insegnante viene spinto/a a stabilire delle priorità (Figura 54)¹⁵⁹.

¹⁵⁹ Rispetto al questionario somministrato ai/delle docenti dei campioni Fierida e Italint, si aggiunge al questionario CPIA l'opzione "non ho mai creato materiali didattici". Inoltre, la voce "Reperire esempi di lingua scritta rapidamente" sostituisce l'originaria "Reperire contenuti testuali".

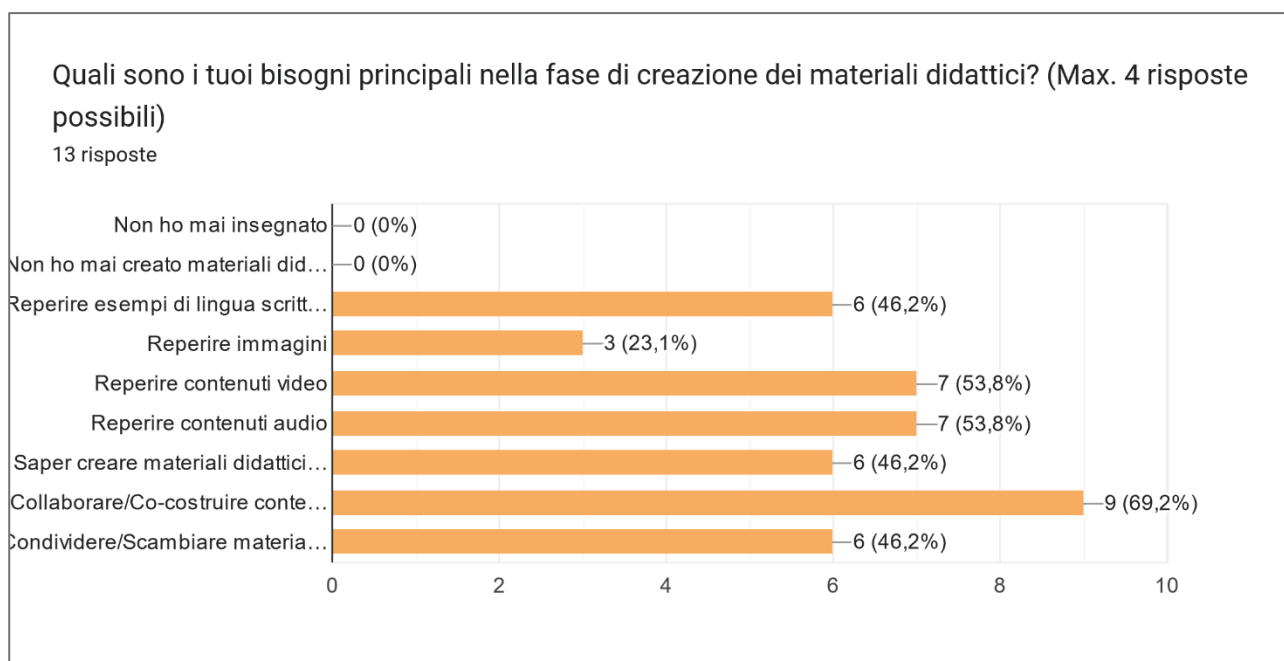


Figura 54. Domanda n.7. Risposte campione CPIA

Dall'analisi dei dati raccolti emerge che il bisogno principale del gruppo dei docenti di italiano L2 dei CPIA è "collaborare/co-costruire contenuti insieme ad altre/i docenti", selezionato da 9 rispondenti su 13.

Al secondo posto, seguono a parimerito la necessità di "reperire contenuti video" e di "reperire contenuti audio", selezionate da più del 50% del gruppo. Al terzo posto, seguono con lo stesso punteggio "reperire esempi di lingua scritta rapidamente", "saper creare materiali didattici multimediali" e "condividere/scambiare materiali didattici con altre/i docenti", selezionati dal 46,2% del campione, poco meno della metà. All'ultimo posto, chiude la panoramica "reperire immagini", selezionato da tre rispondenti. Nessun/a docente dichiara di non aver mai creato materiali didattici.

Dall'analisi dei dati raccolti, emerge come i/le docenti in servizio identifichino il proprio bisogno principale per la creazione di materiale didattico nell'esigenza di "collaborare/co-costruire contenuti insieme ad altre/i docenti". Tale bisogno si esprime in modo netto, superando tutte le altre variabili.

La necessità che segue di "reperire contenuti video" e di "reperire contenuti audio" può indicare che l'esigenza di affidarsi a canali diversi da quelli offerti dalla didattica cartacea sia sentita. Allo stesso tempo, il bisogno di reperire video e audio potrebbe indicare una certa difficoltà sperimentata nel loro reperimento. Queste indicazioni, da una parte, potrebbero confermare un'esigenza dei/delle docenti di rivolgere l'attenzione alle risorse digitali; dall'altra parte potrebbero confermare l'utilità di progettare una piattaforma per potersi avvalere di tali risorse, che si trovano raccolte con comodità in unico spazio informatico organizzato per obiettivi formativi e in grado di sollevare il/la docente dalla fatica di cercarle.

Segue, l'esigenza di "reperire esempi di lingua scritta rapidamente", valida per circa la metà del campione e che conferma l'utilità di sfruttare le potenzialità derivanti dall'utilizzo dei corpora nella didattica. A parimerito, emerge il bisogno di "saper creare materiali didattici multimediali" che, oltre a confermare nuovamente un'attenzione presente verso il mondo digitale, ci indica l'esistenza

di una volontà nei/nelle docenti di orientarsi alla creazione di materiali multimediali originali: dunque, questi vorrebbero crearne e vorrebbero farlo in chiave multimediale, pertanto, vanno supportati/e ad avvicinarsi a questo scopo.

Con lo stesso numero delle due voci precedenti, “condividere/scambiare materiali didattici con altre/i docenti” — selezionato da circa la metà del campione — va a nutrire ulteriormente quello che, infine, si costituisce come il bisogno principale del gruppo di docenti in servizio dei CPIA: la collaborazione, la co-costruzione e la condivisione a beneficio della progettazione di materiali nella pratica didattica.

Infine, il bisogno più contenuto di “reperire immagini”, potrebbe trovare spiegazione nella semplicità di reperire tale tipo di risorsa nel web. Eppure, il bisogno appare comunque presente, pertanto si conferma l'utilità di organizzare un ambiente che sia in grado di contenere immagini dedicate per scopi didattici ben specifici.

Quanto al campione Italint (domanda n. 2), il gruppo di docenti in formazione risponde sulla scia di quanto sperimentato durante le esperienze di progettazione svolte nel quadro della formazione svolta nel Master Italint e durante i tirocini curriculari lì previsti (cfr. § 7.2) (Figura 55).

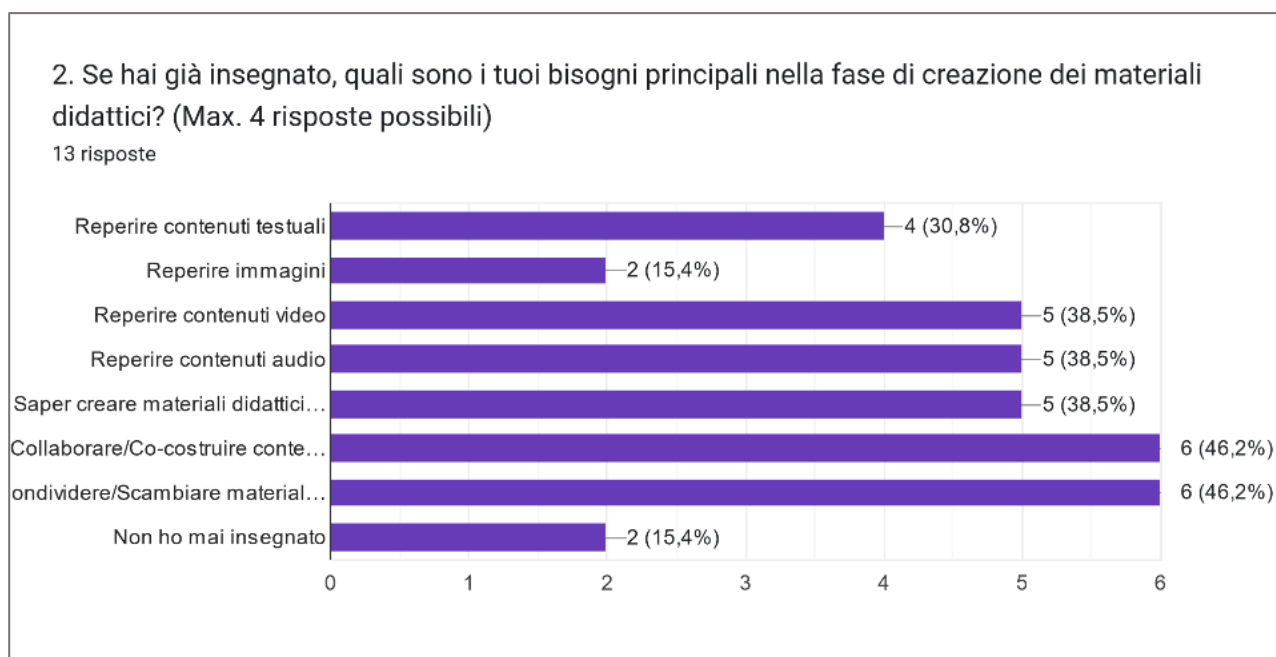


Figura 55. Domanda n.2. Risposte campione Italint

Tale campione restituisce un quadro per moltissimi versi simile a quello precedente. Infatti, anche in questa rilevazione il primo bisogno emerso è quello di “collaborare/co-costruire contenuti insieme ad altre/i docenti”, selezionato da circa metà del campione. Questa volta, anche “condividere/scambiare materiali didattici con altre/i docenti” si trova al primo posto, delineando una posizione netta nei confronti delle esigenze legate *al collaborare*.

Al secondo posto, analogamente al campione CPIA, seguono a parimerito “reperire contenuti video” e “reperire contenuti audio”; inoltre, alla stessa posizione si aggiunge “saper creare materiali didattici multimediali”, variabili identificate da 5 rispondenti su 13.

Il terzo posto, analogamente al campione CPIA, è occupato dal bisogno legato al “reperire contenuti testuali”; mentre il quarto da “reperire immagini”. Per tali indicazioni valgono le considerazioni già avanzate per il campione precedente.

Concludendo, se ogni docente crea materiale didattico, e ne crea frequentemente, ciò significa che è chiamato a farlo in modo, per così dire, *fisiologico*.

Con la domanda sulla frequenza di creazione di materiale didattico l'obiettivo è stato dimostrare che gran parte del corpo docente di italiano L2 — in questa indagine, la totalità — nel quadro della sua professione, si trova coinvolto nella progettazione di materiale didattico in modo sistematico.

Pertanto, alla luce dei dati raccolti, uno degli obiettivi è tentare di spingere affinché si riconosca che tale funzione costituisca una parte fondante della professione e che, come tale, debba avere il riconoscimento che merita. Conferire il giusto riconoscimento alle *funzioni creative* dei/delle docenti di italiano L2 significa credere nella loro capacità di contribuire alla costruzione di una vasta gamma di sussidi didattici, anche elaborati.

Nel progetto presentato in questa sede, non solo si dà piena fiducia a tali capacità creative, ma il ruolo di *creatore/trice* affidato ai/delle docenti viene valorizzato appieno, portandone le funzioni oltre i confini normalmente noti, per sfidare la capacità di gestire una più complessa conoscenza specialistica in ambiente digitale, anche senza spiccate competenze al riguardo.

Al tempo stesso, è bene sottolineare che, per la realizzazione di un progetto come quello presentato, non è possibile prescindere da un/a docente che abbia abbracciato o si sia riconciliato con questo ruolo per primo.

Quanto ai bisogni, per entrambi i gruppi, nella fase di creazione di materiali, risulta di rilevanza fondamentale collaborare e condividere i contenuti con i propri pari. Tale esigenza, che è spiccata — e, peraltro, tra le altre, inattesa — riguarda anche il gruppo di docenti in formazione, forse a testimoniare il fatto che tale bisogno sia evidentemente molto forte sin dai primi stadi di esperienza della progettazione didattica e che, come tale, vada incontrato e valorizzato.

La necessità di reperire audio, video o di saper creare contenuti didattici multimediali denota una chiara volontà dei/delle docenti di rivolgere i propri sforzi creativi verso il mondo digitale; inoltre, alla luce dei dati analizzati al § 8.2, tale aspetto può forse anche essere sintomo di un desiderio vivo di avvalersi di tale formato per la pratica didattica.

Per entrambi i gruppi, segue il bisogno di “reperire contenuti testuali/esempi di lingua scritta rapidamente” che, nel caso del campione di docenti in servizio, arriva ad essere selezionato quasi dalla metà dei/delle rispondenti (46,2%). Quest'ultimo costituisce un dato di importanza fondamentale, poiché il corpus *RISTO* viene previsto nel sistema di creazione anche per sostenere questo tipo di bisogno, facendolo, inoltre, in contesto specialistico.

Infatti, tale bisogno espresso è in grado di segnalare una necessità esistente che può essere considerata tipica nella didattica delle lingue e che si esprime con frequenza nell'esigenza di disporre agilmente di esempi di lingua scritta, spesso a dimostrazione di certi fenomeni linguistici.

8.4 Il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa

La sezione *metodo* dei questionari mira a raccogliere le opinioni dei/delle docenti in merito al metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa che hanno avuto modo di conoscere nelle sue caratteristiche teoriche e, successivamente, di sperimentare a livello pratico (cfr. capitolo 7). La sezione si compone di due domande. La prima prevede una risposta aperta e punta a rilevare se il metodo di creazione sia ritenuto efficace per gli scopi preposti. La seconda mira a raccogliere pareri rispetto alla natura *aperta* del sistema, in quanto sua caratteristica fondante (cfr. § 6.6). L'obiettivo principale della sezione è validare l'efficacia del metodo di creazione ideato, così da poter prevedere di riattivare la procedura in un futuro prossimo e portare la piattaforma *ITAL2RISTO* ad uno sviluppo concreto, in vista di un'auspicata formazione nelle classi di L2 a partire da essa.

Al campione Fierida — composto da docenti dei CPIA provenienti da più parti d'Italia e intercettato in occasione di Fierida 2023 (cfr. § 7.2) — con la domanda n. 2 del relativo questionario, si chiede: "credi che il metodo di creazione condivisa presentato possa aiutare i docenti a creare contenuti didattici specialistici che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio?".

Di seguito si riportano le indicazioni dei/delle componenti del campione che accompagnano alla risposta di positività una specificazione¹⁶⁰:

R1	Sì, certamente .
R2	Certamente .
R3	Sì, il metodo di creazione condivisa può essere un efficace strumento per garantire la qualità e l'affidabilità dei contenuti didattici specialistici , coinvolgendo diverse persone nella creazione dei materiali e sfruttando le loro competenze e conoscenze . Inoltre, può essere particolarmente utile per i docenti che non hanno il tempo o le risorse necessarie per creare materiali didattici autentici e specializzati da soli. In molti casi, la creazione di materiali didattici di alta qualità richiede molto tempo e impegno , soprattutto se si vuole garantire l'accuratezza e la completezza dei contenuti.
R4	Sì, ma spesso nel mondo della scuola la condivisione dei contenuti è complessa... si è in genere molto gelosi di ciò che si produce...
R5	<i>Lavorare in gruppo fa bene.</i>

Tra le 11 risposte raccolte non compaiono risposte negative; pertanto, tutto il campione risponde positivamente in merito all'efficacia del metodo di creazione illustrato.

Due indicazioni di positività vengono rafforzate dal termine *certamente* (R1; R2).

Rispetto alle precisazioni addotte da un/a rispondente si sottolineano i benefici del metodo di creazione illustrato "per garantire la qualità e l'affidabilità dei contenuti didattici specialistici" e per creare "materiali didattici autentici". Si evidenzia il vantaggio per i/le docenti di poter contare sulle "competenze e le conoscenze" reciproche, che possono rivelarsi specialmente utili nella "scarsità di tempo o di risorse" personali, nella fattispecie nel caso della creazione di materiali di alta qualità.

Un/a rispondente (R4), esprime la difficoltà di condividere materiale tra pari e tale criticità sembra essere riconducibile ad una forma di competitività tra colleghi/e.

¹⁶⁰ Gli/le altri rispondenti si limitano ad indicare "sì" nel campo.

I/le docenti del campione CPIA sperimentano gli strumenti e il metodo di creazione progettati in modo diretto durante il laboratorio che funge da contesto di sperimentazione (cfr. capitolo 7).

Con la domanda n. 8 ("credi che il metodo di creazione di conoscenza condivisa sperimentato possa sostenere le/i docenti di italiano L2 nel creare contenuti didattici specialistici - il più affidabili possibile rispetto al dominio - e aiutarli a sviluppare una piattaforma come quella presentata?") si chiede al campione un giudizio in merito al metodo di creazione per due scopi distinti: in primo luogo, per sostenere i/le docenti nel creare contenuti didattici specialistici che siano affidabili dal punto di vista del contenuto rispetto al dominio scelto; in secondo luogo, per aiutarli a sviluppare una piattaforma di apprendimento utile alla formazione come quella sperimentata¹⁶¹.

Di seguito si riportano le risposte in forma integrale:

R1	Sì, perché è nella condivisione che si raggiunge l'eccellenza.
R2	Sì, perché è un metodo pratico e chiaro.
R3	Sì, perché la creazione, la condivisione e l'utilizzo di materiale creato ad hoc sarebbe una risorsa sempre disponibile, collaudata e comunque adattabile alle proprie esigenze particolari.
R4	Non saprei, perché onestamente creare una piattaforma come quella presentata richiede un grande impegno e competenze informatiche (e non solo) molto elevate , che purtroppo non tutti i docenti hanno. Oltre al fatto che richiede tanto tempo.
R5	Non saprei. <i>Mi piacerebbe</i> ma non penso in quanto sarebbe necessario un tempo pensato appositamente per la progettazione e la creazione di questi contenuti, <i>che normalmente il docente non ha a disposizione nell'arco della settimana.</i> Secondo me sarebbe possibile , ad esempio, costituendo in modo formale dei gruppi di lavoro all'interno di progetti di formazione peer to peer proposti in rete dalle scuole.
R6	<i>Sicuramente il metodo di creazione può aiutare l'insegnante</i> , ma non so se l'insegnante ha il tempo necessario per costruire questi contenuti didattici, servirebbe un progetto comune al quale possano partecipare diversi insegnanti nel tempo a loro disposizione.
R7	Credo che sia molto impegnativo. Quello di oggi è stato un assaggio delle potenzialità della piattaforma. È stato stimolante, ma penso che <i>se dovessi mettermi a creare contenuti</i> vorrei ricevere ulteriore formazione in merito.
R8	Sì, perché offre uno strumento di ricerca di informazioni di rapida consultazione e attendibile , <i>purché siano stati precedentemente creati dei corpora validi.</i>
R9	Sì, sostiene perché il confronto arricchisce le diverse sfaccettature e percezioni per la potenziale creazione simile di una piattaforma.
R10	Sì per la loro estrema fruibilità.
R11	Sì, perché crea sinergia rispetto a necessità comuni.
R12	Sì, perché credo che i docenti di italiano L2 non siano ancora sufficientemente supportati da una formazione ministeriale periodica e aggiornata e da un'adeguata proposta editoriale.
R13	Sì, perché renderebbe più agevole la condivisione di materiale creato ad hoc.

I/le partecipanti si esprimono in modo positivo rispetto all'efficacia del metodo tranne che in quattro casi riconducibili in modo diretto o indiretto al "non saprei" (R4; R5; R6; R7), previsto tra le risposte alla domanda.

¹⁶¹ Il secondo aspetto viene aggiunto in un momento successivo alla rilevazione svolta con il campione Fierida, pertanto, non è presente nella relativa indagine.

In questi casi le affermazioni raccolte possono essere ricondotte alle seguenti unità di classificazione:

- *effetto*: richiede un grande impegno, richiede tanto tempo (R4); sarebbe necessario un tempo pensato appositamente per la progettazione (che normalmente il docente non ha a disposizione) (R5); non so se l'insegnante ha il tempo necessario (R6); molto impegnativo (R7);
- *competenze docente*: richiede competenze informatiche (e non solo) molto elevate (R4);
- *formazione docente*: vorrei ricevere ulteriore formazione in merito (R7);
- *sviluppi*: sarebbe possibile [...] costituendo in modo formale dei gruppi di lavoro (R5); servirebbe un progetto comune (R6).

Dall'analisi delle risposte, le reticenze più frequenti sono attribuibili ad alcuni *effetti* pratici, ovvero si sottolinea l'impegno che l'attivazione di tale metodo richiederebbe, soprattutto in termini di tempo: una variabile che ricorre in tre casi (R4; R5; R6).

Tuttavia, in tre casi su quattro tra quelli esposti, si paventa comunque la possibilità di attivare il metodo di creazione con espressioni come "mi piacerebbe" (R5), "sicuramente il metodo di creazione può aiutare l'insegnante" (R6), "se dovessi mettermi a creare contenuti vorrei" (R7). Inoltre, tra gli *sviluppi* futuri due docenti (R5; R6) prefigurano la creazione di gruppi di docenti dedicati allo sviluppo in modo formale.

In un caso (R4) si esprime preoccupazione per le *competenze* "informatiche (e non solo) molto elevate" che il procedimento di creazione richiederebbe. Un/a rispondente desidererebbe ricevere una formazione in merito qualora fosse coinvolto in un progetto di sviluppo reale (R6).

Infine, nessun/a docente si esprime in modo negativo rispetto all'efficacia del metodo di creazione sperimentato.

Rispetto alle risposte positive è possibile identificare le seguenti unità di classificazione:

- *caratterizzazione*: metodo pratico e chiaro (R2); rapida consultazione e attendibile purché siano stati precedentemente creati dei corpora validi (R8); estrema fruibilità (R10); perché è nella condivisione che si raggiunge l'eccellenza (R1); perché il confronto arricchisce (R10); crea sinergia rispetto a necessità comuni (R11);
- *effetto*: risorsa sempre disponibile, collaudata e comunque adattabile alle proprie esigenze particolari (R3); renderebbe più agevole la condivisione di materiale creato ad hoc (R13);
- *formazione docente*: credo che i docenti di italiano L2 non siano ancora sufficientemente supportati da una formazione ministeriale periodica e aggiornata e da un'adeguata proposta editoriale (R12).

Rispetto alla *caratterizzazione* del metodo di creazione (e dei suoi ambienti) questo viene definito pratico, chiaro, fruibile, di rapida consultazione e attendibile (R2; R3; R10), a questo riguardo, si sottolinea l'importanza di poter contare su un corpus che sia effettivamente valido per i suoi scopi.

In più casi (R1; R10; R11) si riconduce l'efficacia del metodo di creazione all'approccio collaborativo adottato poiché "è nella condivisione che si raggiunge l'eccellenza" (R1), grazie ad un "confronto [che] arricchisce (R10) e che "crea sinergia" (R11).

Rispetto ai riscontri pratici di tale approccio, si apprezza il fatto di poterci avvalere di una risorsa che sarebbe "sempre disponibile", "collaudata" e "adattabile alle proprie esigenze" (R3);

inoltre, un altro vantaggio risiederebbe nella possibilità di condividere agevolmente materiale specifico per lo scopo (R13).

Ritorna la questione della *formazione docente* e si sottolinea il vantaggio che deriverebbe dalla procedura proposta poiché si riconosce che “i docenti di italiano L2 non [sono] ancora sufficientemente supportati da una formazione ministeriale periodica e aggiornata e da un'adeguata proposta editoriale” (R12).

Quanto al campione di docenti in formazione Italint, alla domanda n. 3 (“Credi che il metodo di creazione di conoscenza condivisa sperimentato possa sostenere le/i docenti di italiano L2 nel creare contenuti didattici specialistici - che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio scelto - e aiutarli a sviluppare una piattaforma come quella presentata?”) 12 rispondenti su 13 rispondono positivamente, mentre una rispondente indica “non saprei”¹⁶². Un/a rispondente indica “non saprei” solo parzialmente (R9).

Di seguito si riportano le risposte del campione accompagnate da una specificazione¹⁶³:

R1	Sì, perché è necessario condividere la progettazione ed il monitoraggio di attività didattiche nella prospettiva delle classi aperte.
R2	Sì, penso di sì, perché i contenuti didattici specialistici necessitano di un lavoro simile.
R3	Sì, potrebbe essere utile per creare contenuti didattici specialistici.
R4	Sì, perché si possono così reperire materiali validi su cui far affidamento e perché utile a far conoscere nuovi mezzi digitali su cui poter lavorare.
R5	Sì, può aiutare a costruire, reperire e condividere risorse di migliore qualità linguistica rispetto alle lingue specialistiche.
R6	Sì, credo che possa essere utile in quanto aiuta ad ampliare le proprie prospettive.
R7	Probabilmente sì, perché la condivisione può essere arricchente: ad es. scambio di esperienze e conoscenze
R8	Sì, perché si tratta di un metodo significativo e innovativo che <i>può agire in maniera positiva sulla motivazione degli apprendenti</i> al progresso linguistico.
R9	Sì, perché in questo modo ognuno può intervenire con la propria competenza ed esperienza per creare un prodotto migliore e più completo possibile. Per quanto riguarda lo sviluppo della piattaforma non saprei.
R10	Sì, perché permette di adattare i contenuti del corso al gruppo classe, condividere materiali didattizzati con altri docenti, permette di personalizzare il corso.
R11	Sì, perché è un metodo veloce, valido e affidabile.

Rispetto alle categorie di unità di classificazione utilizzate è possibile evidenziare i seguenti aspetti:

- *caratterizzazione*: è necessario condividere la progettazione (R1); i contenuti didattici specialistici necessitano di un lavoro simile (R2); aiuta ad ampliare le proprie prospettive (R6); la condivisione può essere arricchente: ad es. scambio di esperienze e conoscenze (R7); metodo significativo e innovativo (R8); ognuno può intervenire con la propria competenza ed esperienza (R9); permette [...] di condividere materiali didattizzati con altri docenti (R10); metodo veloce, valido e affidabile (R11);

¹⁶² Questa rispondente indica “non saprei” ogni qualvolta si presenti questa possibilità, senza addurre argomentazioni. Data la sistematicità, tali risposte vengono repute trascurabili e non vengono considerate ai fini dell'analisi dei dati, se non diversamente specificato.

¹⁶³ Si veda la nota n. 160.

- *risorse*: utile per creare contenuti didattici specialistici (R3); può aiutare a costruire, reperire e condividere risorse di migliore qualità linguistica rispetto alle lingue specialistiche (R5); per creare un prodotto migliore e più completo possibile (R9); permette di adattare i contenuti del corso al gruppo classe, permette di personalizzare il corso (R10);
- *elementi*: si possono così reperire materiali validi su cui far affidamento (R4);
- *tecnologia*: utile a far conoscere nuovi mezzi digitali su cui poter lavorare (R4);
- *effetto*: può agire in maniera positiva sulla motivazione degli apprendenti (R8).

Quanto alla *caratterizzazione* del metodo (e dei suoi ambienti) il maggior numero di argomentazioni addotte dai membri del campione può essere ricondotto all'approccio collaborativo che sottende il processo. A questo proposito, si segnala il beneficio derivante dalla condivisione "per ampliare le proprie prospettive" (R6), per scambiare esperienze, conoscenze e competenze (R7; R9) a beneficio della qualità del prodotto finale (R9), nonché per condividere i materiali stessi (R10). In generale, il metodo di creazione viene definito significativo, innovativo (R8), veloce, valido e affidabile (R11). Dei suoi *elementi* costituenti, ovvero gli strumenti, si segnala la possibilità di poter "reperire materiali validi su cui far affidamento (R4).

Le altre argomentazioni più frequenti riguardano le *risorse* che è possibile creare, dunque, i contenuti didattici. A questo proposito, si segnala l'efficacia del metodo per creare "un prodotto migliore e più completo possibile" (R9). In particolare, in diversi casi (R2; R3; R5) si riconosce la validità del metodo per la creazione di contenuti specialistici di "migliore qualità linguistica" (R5).

Emerge inoltre una prospettiva inedita, legata alla capacità del metodo e della piattaforma di agevolare la personalizzazione e l'adattamento dei contenuti didattici alle caratteristiche specifiche del gruppo classe (R10), oltre che porsi a sostegno della motivazione all'apprendimento (R8) e al sostegno delle competenze digitali globali (R4).

Procedendo lungo i nodi della sezione, con la domanda n. 9 del questionario CPIA si chiede ai membri dei campioni: "credi che l'iter di creazione mostrato possa agevolare la crescita "spontanea" del sistema ed il perfezionamento costante dei suoi ambienti?". Per questa domanda si propone una risposta a scelta multipla, con l'opzione "altro" per lasciare spazio ad eventuali commenti liberi dei/delle docenti (Figura 56).

Rispetto al contenuto della domanda, durante le sperimentazioni, una volta terminata la fase di creazione, ai gruppi di lavoro viene illustrata la cosiddetta *fase di revisione e ampliamento* (cfr. § 7.3.4). In questa fase i/le docenti, una volta terminato il processo la creazione, tornerebbero sulla *Scheda obiettivo formativo* da cui sono partiti e ne completerebbero le voci costituenti grazie alle nuove informazioni reperite durante il procedimento. Inoltre, compilerebbero il *glossario* della sezione con la nuova terminologia reperita e permetterebbero agli ambienti costituenti del sistema di crescere in parallelo, realizzando le funzioni di un sistema aperto dalla crescita quasi automatica (cfr. § 6.6).

Credi che l'iter di creazione mostrato possa agevolare la crescita "spontanea" del sistema ed il perfezionamento costante dei suoi ambienti?

13 risposte

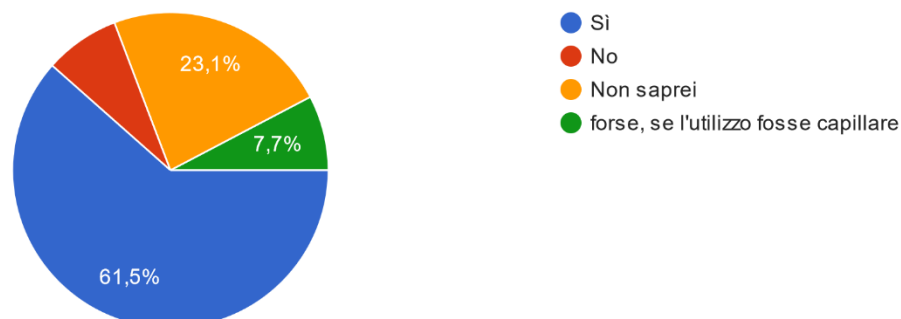


Figura 56. Domanda n.9. Risposte campione CPIA

In questa domanda, la maggioranza dei/delle docenti (8 rispondenti su 13) risponde positivamente.

Seguono tre rispondenti che indicano "non saprei" ed un/a rispondente che, nel campo "altro", indica "forse, se l'utilizzo fosse capillare". Infine, un/a rispondente indica "no". Data la natura della domanda non è possibile aggiungere ulteriori specificazioni alle risposte date.

Globalmente, il campione CPIA ritiene che il metodo di creazione illustrato sia teoricamente in grado di agevolare una crescita *spontanea* del sistema e di contribuire al perfezionamento costante dei suoi ambienti come illustrato durante la sperimentazione.

Nel campione Italint, alla stessa domanda (n. 4) 9 rispondenti su 13 rispondono in modo positivo, le altre risposte sono riconducibili alla variabile "non saprei", in modo diretto o indiretto.

Si riportano le risposte dei membri accompagnate da una specificazione:

R1	Sì credo che possa agevolarlo in quanto è un iter molto intuitivo, fruibile ed offre una vasta ricchezza di materiale utilizzabile .
R2	Sì, perché permette di modificare, arricchire e ampliare i contenuti .
R3	Sì, semplifica la co-coperazione .
R4	Sì, perché è un sistema aperto .
R5	Sì, perché permette di mettere in campo il proprio background di conoscenze e competenze in prospettiva flessibile e dinamica .
R6	Il sistema è adatto a specialisti, più difficilmente insegnanti impegnati nella pratica didattica .
R7	Sì, partendo dalla motivazione del docente nella ricerca di contenuti specialistici.
R8	Sì, perché la continua crescita porta ad un continuo sviluppo e miglioramento .
R9	Non saprei perché dipende dalle persone che lo useranno e dalla loro competenza digitale .

Tra le espressioni di dubbio emerge un timore riconducibili alla competenza digitale dei/delle docenti (R9). In un altro caso di considera che il sistema sia "adatto a specialisti, più difficilmente insegnanti impegnati nella pratica didattica" (R6).

Tra le argomentazioni positive emergono considerazioni relative alle seguenti categorie:

- *caratterizzazione*: iter molto intuitivo, fruibile (R1); semplifica la co-cooperazione (R3); perché è un sistema aperto (R4); permette di mettere in campo il proprio background di conoscenze e competenze in prospettiva flessibile e dinamica (R6); partendo dalla motivazione del docente (R7);
- *elementi*: offre una vasta ricchezza di materiale utilizzabile (R1); la continua crescita porta ad un continuo sviluppo e miglioramento (R8);
- *risorse*: permette di modificare, arricchire e ampliare i contenuti (R2).

Dalle informazioni raccolte emerge come la possibilità di accrescimento e di perfezionamento del sistema integrato sia da ricondursi maggiormente all'approccio collaborativo, che permette di cooperare e mettere in campo competenze diversificate in modo "flessibile e dinamico" (R3; R6). Inoltre, il vantaggio si riconosce nella natura del sistema stesso, che è un sistema aperto (R4) e che, per via dei suoi *elementi* costituenti può consentire lo sviluppo e il miglioramento continuo (R8), grazie alla ricchezza del materiale utilizzabile (R1; R2). In generale, il metodo di creazione viene definito "molto intuitivo" e "fruibile" (R1), in grado di permettere di "modificare, arricchire e ampliare i contenuti" (R2).

In un caso si riporta quanto segue "partendo dalla motivazione del docente nella ricerca di contenuti specialistici". Tale affermazione sembra voler sottolineare la centralità del/la docente nel processo di creazione, poiché è alla sua volontà che si rimette l'attuazione dell'intero processo. Tale considerazione è confermata dalle affermazioni della R6 che, di fatto, sembra respingere il ruolo di *creatrice* che gli viene affidato.

In conclusione, il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa proposto viene considerato globalmente efficace sia da entrambi i gruppi di docenti in servizio e in formazione coinvolti nella sperimentazione diretta, sia dal campione di docenti che ha modo di conoscerne i principi e le caratteristiche a livello teorico.

Le espressioni di dubbio, comunque in minoranza, sono attribuibili all'impegno che l'attivazione di tale metodo richiederebbe, soprattutto in termini di tempo. In un caso si esprime preoccupazione per le competenze informatiche che il procedimento di creazione coinvolgerebbe: una considerazione opportuna che, tuttavia, non trova rilevanza nei dati che ci mostrano quanto i/le componenti dei campioni trovino globalmente semplice utilizzare gli strumenti coinvolti nel metodo di creazione (cfr. § 8.8).

I/le rispondenti riconoscono la validità di costituire in futuro dei gruppi di docenti dedicati formalmente allo sviluppo, ponendosi in linea con la formazione e le modalità di conduzione prefigurate per gli sviluppi futuri di questo progetto (cfr. Conclusioni). A questo riguardo emerge il punto di vista di un/a rispondente che ritiene che i docenti di italiano L2 non siano ancora supportati in modo adeguato con una formazione periodica e aggiornata, e da proposte editoriali adeguate, così come emerso anche in questa ricerca (cfr. capitolo 2; § 3.1).

L'efficacia del metodo viene riconosciuta per entrambe le variabili indicate nella domanda: la creazione di contenuti specialistici affidabili rispetto al dominio e lo sviluppo di una piattaforma di apprendimento come il Moodle *ITAL2RISTO* presentato.

In particolare, questo viene definito globalmente semplice e chiaro da condurre. Si sottolinea il beneficio di poter creare prodotti che siano di alta qualità, potendoci avvalere di una varietà di materiale autentico e affidabile, con particolare riferimento ai contenuti specialistici. Una posizione preferenziale nella percezione di efficacia del metodo è occupata dall'approccio collaborativo adottato che gran parte dei membri dei campioni ritengono utile alla messa in comune di vari apporti dalla natura diversificata.

In aggiunta, il metodo di creazione sembrerebbe essere vantaggioso per agevolare la personalizzazione dei contenuti didattici alle caratteristiche specifiche degli/delle apprendenti e l'accrescimento della motivazione e della competenza digitale globale.

Inoltre, globalmente il metodo di creazione appare ai/alle componenti dei campioni in grado di agevolare una crescita *spontanea* del sistema e, dunque, un perfezionamento costante dei suoi ambienti e delle sue risorse. Tale possibilità è riconducibile principalmente all'adozione di un approccio collaborativo, che permetterebbe la messa in condivisione di conoscenze e competenze diversificate da parte delle sue sviluppatrici e sviluppatori. Inoltre, se da un lato il metodo di creazione viene considerato intuitivo e fruibile, emerge anche la necessità, seppure in un solo caso, di dedicare attenzione mirata alle competenze digitali coinvolte nel processo, confermando l'ipotesi dell'utilità di una formazione docente che possa andare verso questa direzione.

In due casi, opposti tra loro, si evidenzia la centralità del ruolo del/la docente nel processo di creazione. Da un lato, si riconosce che il punto di partenza fondamentale sia costituito dalla motivazione del/la docente legata alla creazione dei contenuti; dall'altra tale funzione viene quasi respinta, considerando il metodo "più difficilmente [adatto] ad insegnanti impegnati nella pratica didattica": tali considerazioni costituiscono due facce della stessa medaglia che si uniscono nel pieno riconoscimento della figura di un/a docente che è anche un/a *creatore/trice* per natura (cfr. § 8.3) e che, dunque, meriterebbe tempi, spazi e risorse dedicate alla realizzazione di un progetto su larga scala. Quanto alla possibilità reale di crescita in parallelo degli ambienti del sistema, si rimanda agli sviluppi futuri di questo progetto la sperimentazione diretta con il corpo docente, auspicabilmente in occasione dell'attivazione di un team dedicato allo sviluppo concreto della piattaforma.

In conclusione, alla luce dell'analisi dei dati raccolti, il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa (e i suoi ambienti costituenti) risulta validato per i suoi scopi da tutti i/le partecipanti coinvolti nell'indagine.

8.5 Corpora e docenti di italiano L2

La sezione *corpus* dei questionari mira a rilevare le opinioni dei/delle docenti in merito all'uso del corpus *RISTO* durante le sperimentazioni (cfr. § 7.3.3.1).

In questo progetto, questo corpus specialistico viene creato come strumento di supporto in grado di sostenere il corpo docente nella ricerca e nella verifica di proprietà e modelli linguistici specialistici attinti nell'"uso sociale della lingua" (Pietrandrea, 2012, 272) per scopi didattici. Dunque, è in grado di compensare alla sua conoscenza limitata delle peculiarità della microlingua in analisi

(cfr. § 3.2). In particolare, si rivela utile nel caso in cui non sia possibile avvalersi di un/a esperto/a del settore in fase di progettazione dei materiali necessari e/o durante la pratica didattica stessa (cfr. capitolo 3). L'obiettivo è trarre beneficio dai vantaggi derivanti dall'impiego dei corpora nella didattica delle lingue e, nella fattispecie, nella creazione di materiali didattici specialistici *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3) che, in questo caso particolare, sono incentrati sulla lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1).

La sezione si compone di sette domande in cui l'obiettivo è esplorare tutte le possibili sfaccettature che possono emergere dal particolare rapporto tra il corpus e il/la docente di italiano L2 per gli obiettivi esposti.

In particolare, gli obiettivi specifici dei nodi tematici della sezione sono i seguenti:

- rilevare l'eventuale esperienza pregressa nell'uso dei corpora;
- validare l'uso del corpus *RISTO* nella sua capacità di supportare la creazione di contenuti specialistici affidabili rispetto ai contenuti del dominio in analisi;
- rilevare se il corpus *RISTO* sia percepito come utile per sopperire alla limitata conoscenza del linguaggio specialistico in analisi;
- approfondire per quali aspetti il suo utilizzo si sia rivelato più utile per l'insegnante in fase di progettazione;
- raccogliere opinioni rispetto alla possibilità di integrare l'uso dei corpora nella pratica professionale dei/delle docenti;
- raccogliere opinioni rispetto al desiderio di ricevere una formazione dedicata in merito.

Con la domanda n. 5 l'obiettivo è rilevare se i membri del campione Italint possiedono esperienza pregressa nell'uso dei corpora. Si prevedono le risposte "sì, per la progettazione di materiali didattici" — per rilevare in modo diretto un eventuale utilizzo orientato in tal senso — e "no" per poter quantificare il mancato utilizzo in modo preciso. Si include il campo "altro", per lasciare spazio alla libera espressione delle docenti (Figura 57).

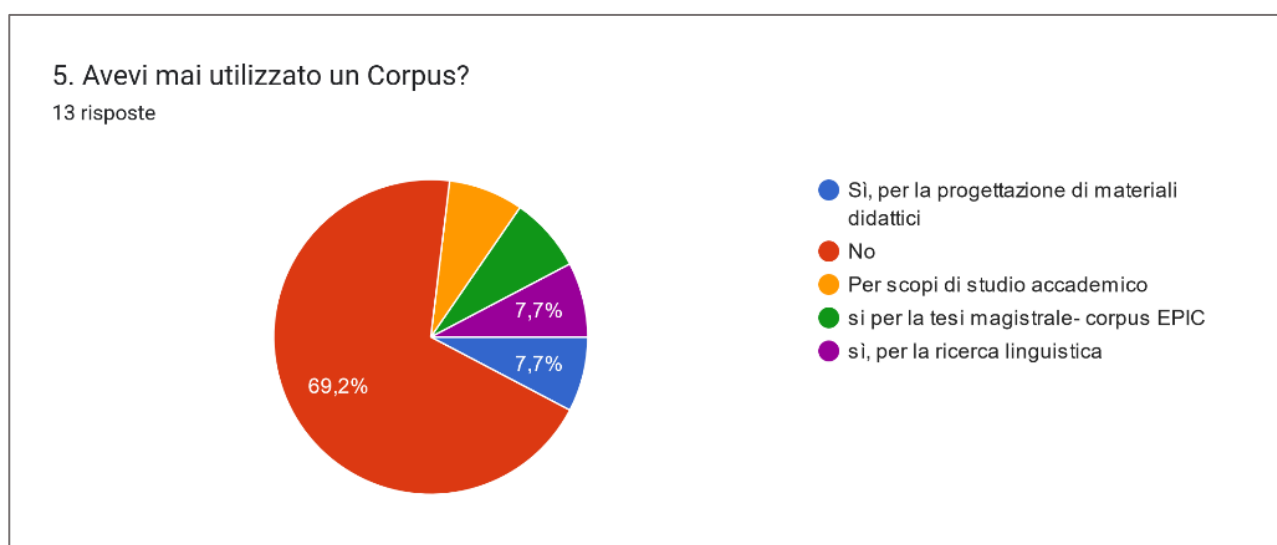


Figura 57. Domanda n.5. Risposte campione Italint

Dai dati esposti emerge come la grande maggioranza delle docenti in formazione (9 rispondenti su 13) non abbia mai utilizzato un corpus in precedenza.

Quattro rispondenti indicano di aver utilizzato i corpora per le seguenti finalità:

- per la progettazione di materiali didattici;
- per scopi di studio accademico;
- per la tesi magistrale – corpus EPIC;
- per la ricerca linguistica.

Per le rispondenti la conoscenza dei corpora sembra perlopiù legata all'ambito degli studi accademici. Per le indicazioni "per la progettazione di materiali didattici" e "per la ricerca linguistica" non è possibile raggiungere un ulteriore grado di specificazione che possa ricondurre in modo più preciso ai contesti di applicazione.

Per il campione di docenti CPIA, per la stessa domanda (n. 10) — sulla scia dell'analisi dei dati raccolti in occasione della sperimentazione precedente con il campione Italint — si opta per tentare di raggiungere un maggior grado di specificazione nelle risposte.

Pertanto, gli ambiti per i quali si intende indagare circa un possibile utilizzo pregresso dei corpora vengono specificati come segue:

- per la progettazione di materiali didattici
- da docente, per la pratica didattica diretta
- durante la mia formazione accademica
- durante una formazione specifica per insegnanti di italiano L2
- durante un altro tipo di formazione

Ai/alle docenti si chiede di specificare sul campo "altro" il contesto di utilizzo. Si prevede l'opzione "no, mai" per rilevare con precisione l'eventuale mancato utilizzo (Figura 58).

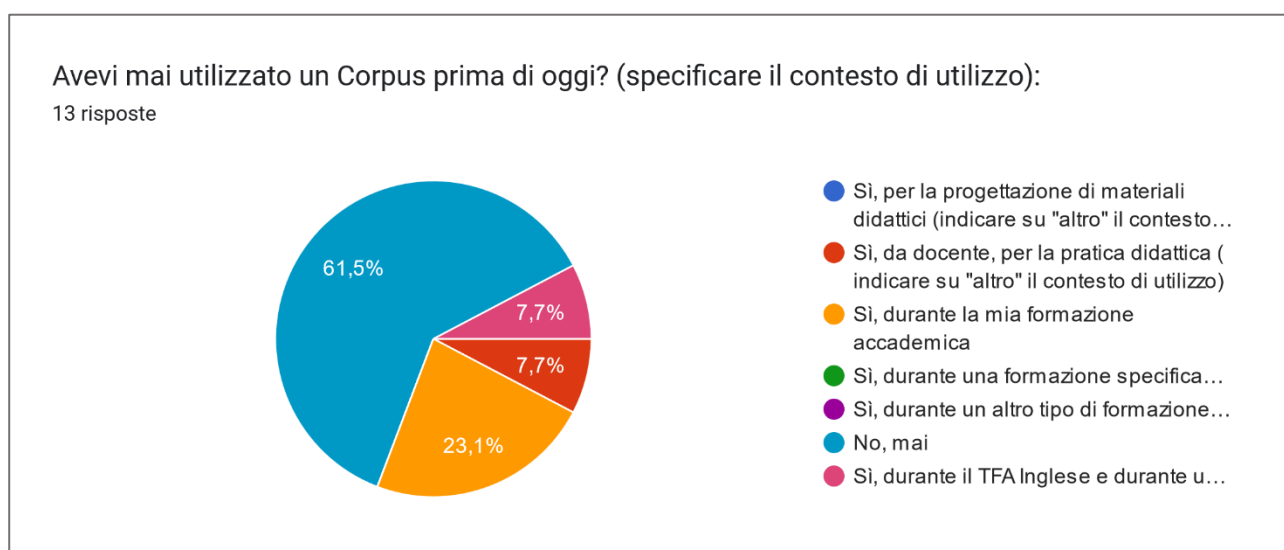


Figura 58. Domanda n.10. Risposte campione CPIA

La maggioranza dei/delle componenti del campione CPIA (8 rispondenti su 13) non aveva mai utilizzato un corpus prima della sperimentazione.

I/le cinque rispondenti che, al contrario, ne avevano già testato le funzionalità, indicano i seguenti contesti di utilizzo:

- tre rispondenti hanno già utilizzato i corpora durante la formazione accademica;
- un/a rispondente indica di averli già utilizzati "da docente, per la pratica didattica";
- un/a ne ha già testato l'uso "durante il TFA Inglese e durante un corso di specializzazione per insegnanti di italiano L2 presso Cultura Italiana – Bologna".

Dall'analisi dei dati ottenuti emerge il panorama di un corpo docente che perlopiù non ha esperienza pregressa sull'uso dei corpora. Tra coloro che ne hanno già sperimentato le funzioni, tale esperienza è soprattutto legata al percorso accademico pregresso. Un/a rispondente indica di aver ricevuto formazione al riguardo durante un corso di specializzazione dedicato ad insegnanti di italiano L2: un'informazione che lascia intravedere l'esistenza una sensibilità crescente in merito alla formazione docenti di italiano L2 sull'uso dei corpora. Un/a rispondente indica di averli già utilizzati "da docente, per la pratica didattica", tuttavia, non avendo aggiunto specificazioni nel campo "altro" dedicato, non è possibile raggiungere un maggiore grado di specificazione.

Con la seconda domanda della sezione, ai membri del campione CPIA (domanda n. 11) si chiede: "in generale, trovi che il Corpus presentato (RISTO) sia utile a costruire contenuti specialistici che siano il più affidabile possibile?".

Di seguito, si riportano le opinioni del gruppo:

R1	Sì, perché ogni contenuto viene validato da materiale didattico affidabile.
R2	Sì, perché tutto ciò che si trova all'interno mi sembra molto metodico e ben strutturato.
R3	Dipende dalla preparazione e dalla competenza dei docenti che lo utilizzano.
R4	Sì, perché i contenuti al suo interno sono stati sapientemente selezionati.
R5	Sì, ho avuto l'impressione che sia molto affidabile da quel poco che l'ho utilizzato nell'attività proposta oggi. È stato molto soddisfacente reperire delle parti di testo adeguate allo scopo linguistico preposto in modo così veloce.
R6	Penso di sì proprio perché ha come base dati ricca e completa.
R7	Non saprei. Sinceramente al primo approccio l'ho trovato un po' dispersivo. Ho avuto difficoltà a orientarmi e selezionare le informazioni utili.
R8	Sì, perché raccoglie una grande quantità di informazioni specialistiche di cui non avrei altrimenti padronanza. Inoltre, questi documenti diventano di immediata consultazione.
R9	Sì, perché è sostenuto da strumenti fortemente forti di espansione cognitiva.
R10	Sì utile, specifico e specialistico.
R11	Sì, perché è specifico alla professione che si andrà a svolgere.
R12	Sì, perché è uno dei settori in cui le persone provenienti da vari contesti migratori trovano maggiormente lavoro.
R13	L'ho provato nella giornata formativa di oggi, e ne ho sperimentato le potenzialità d'uso in termini sia di praticità sia di affidabilità.

In merito alle risposte fornite è possibile individuare tre tipi di unità di classificazione:

- *caratterizzazione*: molto metodico e ben strutturato (R2); i contenuti al suo interno sono stati sapientemente selezionati (R4); molto affidabile (R5); base dati ricca e completa (R6); raccoglie una grande quantità di informazioni specialistiche di cui non avrei altrimenti padronanza, (R8); espansione cognitiva (R9); utile, specifico e specialistico (R10); praticità, affidabilità (R13);
- *elementi*: contenuto viene validato da materiale didattico affidabile (R1); documenti [...] di immediata consultazione (R8);
- *risorse*: soddisfacente reperire delle parti di testo adeguate allo scopo linguistico preposto in modo così veloce (R5);
- *effetto*: specifico alla (per la) professione (R11); è uno dei settori in cui le persone provenienti da vari contesti migratori trovano maggiormente lavoro (R12).

Dall'analisi delle risposte raccolte, emerge come la maggior parte dei membri del campione di docenti in servizio (11 su 13) risponda positivamente in merito alla percezione sulla capacità del corpus di permettere di costruire contenuti specialistici che siano il più affidabile possibile rispetto al dominio in analisi.

In soli due casi la risposta è riconducibile al "non saprei", in modo diretto o indiretto; mentre nessun/a membro risponde negativamente. Le espressioni di reticenza sembrano riguardare la difficoltà di orientarsi tra le varie informazioni (R7) e, più in generale, la preparazione e la competenza specifica dell'utilizzatrice o dell'utilizzatore (R3): considerazioni che, seppure costituiscano la minoranza delle risposte, sottolineano l'utilità di prevedere una formazione dedicata in merito.

Quanto alle considerazioni positive, rispetto alla *caratterizzazione* del corpus *RISTO* sperimentato, si riconosce il beneficio di potersi avvalere di uno strumento "metodico e ben strutturato" (R2), in cui ci sia la possibilità di avvalersi di contenuti "sapientemente selezionati" (R4) che, nel complesso costituiscono una base di dati "ricca e completa" (R6). In generale, il corpus viene ritenuto uno strumento "affidabile" (R5; R13), "utile, specifico e specialistico" (R10), nonché "pratico" (R13). Si sottolinea l'importanza di poter trarre vantaggio da un ambiente che "raccoglie una grande quantità di informazioni specialistiche di cui non avrei altrimenti padronanza" (R8), a favore di un'"espansione cognitiva" (R9): considerazioni che probabilmente denotano soddisfazione nel poter reperire informazioni fino a quel momento sconosciute, attraverso nuove modalità.

Quanto alla caratterizzazione degli *elementi* integranti del corpus, ovvero i suoi testi costituenti, di questi si apprezza l'affidabilità del contenuto e l'immediatezza di consultazione. Quanto alle *risorse* che è possibile ottenere, si ritiene che sia stato "molto soddisfacente reperire delle parti di testo adeguate allo scopo linguistico preposto in modo così veloce" (R5).

Dunque, in generale, del corpus e della sua composizione si apprezza in più occasioni l'affidabilità del metodo e dei testi stessi, la ricchezza delle informazioni e l'immediatezza nella reperibilità delle stesse.

Quanto ai possibili *effetti* pratici derivanti dal suo utilizzo, si sottolinea il vantaggio di poter utilizzare uno strumento che è specifico per una certa professione (R11) e che, peraltro, riguarda uno dei settori in cui le persone migranti trovano maggiormente lavoro (R12).

Al gruppo di docenti in formazione Italint si pone la stessa domanda (n. 6). Tutte le rispondenti si esprimono in modo positivo rispetto al quesito somministrato, tranne in un solo caso in cui si indica “non saprei” senza aggiungere ulteriori specificazioni.

Tra le argomentazioni riportate compaiono le seguenti indicazioni:

R1	Sì, in particolare per apprendenti adulti o per percorsi di studio professionalizzanti.
R2	Sì, da come ci è stato descritto penso di sì.
R3	Sì, perché ha a disposizione un'ampia base di dati.
R4	Sì, perché attingendo da fonti affidabili si possono costruire lezioni il più affidabili e quindi veritiere possibile.
R5	Sì, aiuta a produrre materiali didattici linguisticamente più focalizzati sulla lingua settoriale e quindi di migliore qualità didattica.
R6	Sì, perché contiene un grande quantità di materiale utile ai fini pratici degli apprendenti
R7	Sì, perché utilizza fonti attendibili.
R8	Sì, perché ha un fondamento scientifico.
R9	Sì, perché il confronto con tutte le frasi che riportano un termine nel contesto aiuta a creare materiali didattici e frasi da utilizzare in classe.
R10	Sì, perché è articolato sugli argomenti specialistici; è una risorsa e fonte affidabile delle informazioni settoriali e dell' impiego linguistico in una realtà concreta.
R11	Sì, perché le fonti vengono vagliate e opportunamente selezionate da docenti di lingua italiana.

Rispetto alle categorie di classificazione già identificate per il campione precedente è possibile distinguere tra le seguenti unità:

- *caratterizzazione*: ha a disposizione un'ampia base di dati (R3); aiuta a produrre materiali didattici linguisticamente più focalizzati sulla lingua settoriale [...] di migliore qualità didattica (R5); contiene un grande quantità di materiale (R6); ha un fondamento scientifico (R8); il confronto con tutte le frasi che riportano un termine nel contesto aiuta a creare materiali didattici e frasi da utilizzare in classe (R9); le fonti vengono vagliate e opportunamente selezionate (R11);
- *elementi*: utilizza fonti attendibili (R7); risorsa e fonte affidabile delle informazioni settoriali (R10);
- *risorse*: attingendo da fonti affidabili si possono costruire lezioni il più affidabili e quindi veritiere possibile (R4);
- *effetto*: in particolare per apprendenti adulti o per percorsi di studio professionalizzanti (R1); utile ai fini pratici degli apprendenti (R6); impiego linguistico in una realtà concreta (R10).

Quanto alla *caratterizzazione* dell'ambiente anche i/le componenti di questo campione riconoscono il beneficio di potersi avvalere di “un'ampia base di dati” (R3), grazie alla consultazione dei termini in contesto (R9), che può aiutare il/la docente a costruire contenuti didattici “più focalizzati sulla lingua settoriale” [a beneficio di] “una migliore qualità didattica” (R5). In generale, si apprezza il “fondamento scientifico” che sottostà alla costruzione dello strumento (R8), e il fatto che, le fonti testuali consultabili siano “vagliate e opportunamente selezionate” (R11).

Rispetto alla caratterizzazione dei suoi *elementi*, dunque i testi, si sottolinea il vantaggio di poter attingere informazioni settoriali da fonti affidabili (R4; R7), selezionate tra le tante che, per la costruzione delle *risorse* didattiche, hanno la capacità di essere “affidabili e quindi [il più] veritiere possibile” (R4).

In merito agli *effetti* pratici derivanti dall'uso del corpus *RISTO*, si evidenzia l'utilità dello strumento quando impiegato nel caso di apprendenti adulti che sono inseriti in percorsi professionalizzanti (R1) o impegnati in finalità pratiche (R6). Dunque, si sottolinea la possibilità di favorire con decisione il “[re]impiego linguistico in una realtà concreta” (R10).

Con la domanda n. 12, ai membri del campione CPIA, si chiede: “in generale, ritieni che il Corpus presentato (RISTO) possa sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici del docente di lingua?”.

L'obiettivo di questa domanda è rilevare se il/la docente percepisca il corpus *RISTO* come un sostegno valido, in grado di sopperire alla sua naturale carenza di conoscenza specialistica sul settore. Si tratta di una questione cruciale poiché uno degli obiettivi del progetto ideato è tentare di superare la difficoltà di avvalersi di un esperto/a del settore per la progettazione didattica specialistica (cfr. capitolo 3): pertanto, con questa domanda, lo scopo è dimostrare che il corpus sia in grado di fornire il supporto tecnico sufficiente alla creazione di materiale didattico specialistico affidabile dal punto di vista del contenuto.

Di seguito, si riportano le argomentazioni del gruppo di docenti in servizio:

R1	Sì, può essere un valido aiuto .
R2	Sì, perché si possono trovare all'interno molte risorse riguardanti il linguaggio specialistico .
R3	È una possibilità tra altre.
R4	Nell'ambito della ristorazione sicuramente.
R5	Sì, assolutamente perché si parte dal presupposto che il corpus sia affidabile, quindi il corpus diventa formativo per il docente stesso .
R6	Credo che possa essere un valido aiuto in questo senso specialmente nel caso di linguaggi specialistici molto specifici come, ad esempio, quello giuridico.
R7	Sì, una volta compreso bene il suo funzionamento .
R8	Sì, perché può essere costantemente implementato per colmare , con testi specialistici, eventuali carenze riscontrate in fase di utilizzo.
R9	Sì, sopperisce perché espande e amplia infinitamente il raggio cognitivo di conoscenza e di interpretazione .
R10	Sì per la sua vastità ed interconnessione .
R11	Sì, perché dà spunti utili .
R12	Sì, perché permette ai docenti di formarsi e di accrescere continuamente le proprie conoscenze settoriali .
R13	Certamente in quanto permette al docente di accedere ad una banca dati linguistica costruita su criteri validati scientificamente , perciò, il docente ha la possibilità di aggiornare le sue competenze professionali linguistiche contestualmente allo svolgimento del suo lavoro quotidiano .

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come tutti i membri del campione CPIA rispondano in modo positivo alla domanda, tranne in un solo caso, riconducibile in modo indiretto all'opzione "non saprei" e dove si considera che l'uso del corpus per l'obiettivo esposto sia "una possibilità tra altre" (R3), forse non riconoscendone un beneficio diretto.

Le classificazioni operate tra le risposte sono le seguenti:

- *caratterizzazione*: valido aiuto (R1); nell'ambito della ristorazione sicuramente (R4); assolutamente, si parte dal presupposto che il corpus sia affidabile (R5); valido aiuto [...] specialmente nel caso di linguaggi specialistici molto specifici (R6); può essere costantemente implementato per colmare, [...] eventuali carenze [contenutistiche] riscontrate (R8); vastità ed interconnessione (R10); certamente [...] banca dati linguistica costruita su criteri validati scientificamente (R13);
- *elementi*: molte risorse riguardanti il linguaggio specialistico (R2); spunti utili (R11);
- *competenze docente*: una volta compreso bene il suo funzionamento (R7); amplia infinitamente il raggio cognitivo di conoscenza e di interpretazione (R9); permette ai docenti [...] di accrescere continuamente le proprie conoscenze settoriali (R12); possibilità di aggiornare le sue competenze professionali linguistiche contestualmente allo svolgimento del suo lavoro quotidiano (R13).
- *formazione docente*: il corpus diventa formativo per il docente stesso (R5); permette ai docenti di formarsi (R12).

Rispetto all'utilità del corpus *RISTO* per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici i/le docenti conducono maggiormente l'efficacia alla natura alla *caratterizzazione* stessa dello strumento, ovvero alla natura del corpus stesso. Il suo valore viene riconosciuto in più occasioni e rafforzato con termini quali "assolutamente" (R5), "vastità ed interconnessione" (R10) e "certamente" (R13). In particolare, si fa riferimento all'affidabilità della costruzione dello strumento (R5; R13). Si rimarca il beneficio legato alla gestione delle lingue speciali, prefigurandone l'uso anche nel caso di linguaggi altamente specialistici, come quello giuridico (R6). Tuttavia, tale considerazione non risulta comprovabile in questa sede, come peraltro la R4 implicitamente riconosce; pertanto, si rimanda l'eventuale apertura ad altri domini agli sviluppi futuri di questo progetto (cfr. Conclusioni). In riferimento all'uso del corpus in senso generico, si evidenzia la possibilità di implementare i testi a disposizione per sopperire ad eventuali carenze contenutistiche (R8).

In questo quadro gli *elementi* da cui è possibile attingere all'interno del corpus vengono considerate vantaggiose poiché riguardano strettamente il linguaggio specialistico (R2), fornendo diversi "spunti utili" (R11).

Altre considerazioni, emerse con frequenza riguardano le *competenze (del/la) docente*. In queste occasioni si sottolinea l'importanza di padroneggiare lo strumento (R7) che, ad ogni modo, appare già in grado di "ampia[re] infinitamente il raggio cognitivo di conoscenza e di interpretazione" (R9). Dunque, si riconosce al corpus *RISTO* la capacità di permettere al/la docente di "accrescere continuamente le proprie conoscenze settoriali (R12), nonché la possibilità "di aggiornare le sue competenze professionali linguistiche contestualmente allo svolgimento del suo lavoro quotidiano" (R13).

In tal senso, rispetto alla *formazione docente*, si riconosce che il corpus può essere considerato formativo “per il docente stesso” (R5; R12) in merito alle conoscenze sul dominio.

Con la domanda n. 7 alle partecipanti del campione Italint si pone la medesima domanda.

La totalità dei membri risponde in modo positivo, tranne in un solo caso in cui si indica “non saprei”.

Di seguito si riportano le risposte fornite:

R1	Sì, benché sia un esempio circoscritto di microlingua e quindi non esaurisce tutte le necessità che si possono incontrare in un percorso di lingue specialistiche.
R2	Sì, ma solo dopo un'accurata formazione del docente.
R3	Sì, potrebbe essere utile in questo.
R4	Sì, perché il docente di lingua può attingere da questo Corpus ampliando il suo margine di conoscenza.
R5	Non saprei, percepisco un divario grande tra il progetto e la pratica didattica.
R6	Sì, potrebbe essere un valido supporto al docente.
R7	Sì, perché specialistici del contesto trattato.
R8	Sì, perché è dotato di varie funzioni che permettono di integrare con contenuti significativi il proprio bagaglio conoscitivo.
R9	Sì, perché ho potuto trovare termini che neanche io conoscevo e comprenderli facilmente.
R10	Credo che sia una fonte di formazione anche per il docente.
R11	Sì, perché raccoglie testi caratterizzati dalla presenza di linguaggi specialistici.

Quanto all'analisi delle risposte raccolte, l'espressione di dubbio riferita alla categoria “non saprei” viene argomentata come segue: “percepisco un divario grande tra il progetto e la pratica didattica” (R5). In questo caso, è opportuno accogliere la considerazione emersa, seppure questa sembri riguardare più la pratica didattica in senso stretto che il lavoro di progettazione che la precederebbe; in ogni caso, è possibile considerare come la risposta non sia in realtà attinente alla domanda somministrata che ha inteso cogliere l'utilità del corpus per sopperire alla conoscenza limitata dei linguaggi specialistici da parte del/la docente di italiano L2.

Rispetto alle categorie già utilizzate per il campione precedente è possibile classificare le risposte dei/delle componenti del campione di docenti in formazione come segue:

- *caratterizzazione*: sì, benché sia un esempio circoscritto di microlingua (R1); utile (R3); valido supporto (R6); termini che neanche io conoscevo e comprenderli facilmente (R9);
- *elementi*: perché specialistici del contesto trattato (R7); raccoglie testi caratterizzati dalla presenza di linguaggi specialistici (R11);
- *competenze docente*: ampliando il suo margine di conoscenza (R4), integrare con contenuti significativi il proprio bagaglio conoscitivo (R8);
- *formazione docente*: fonte di formazione anche per il docente (R10).

Tra le espressioni positive raccolte, ricorrono con frequenza considerazioni legate alla *caratterizzazione* del corpus stesso. A questo riguardo, lo strumento viene definito un “utile” (R3) e “valido supporto” (R6) che tenendo insieme *elementi*, dunque, testi caratterizzati dalla lingua specialistica in analisi (R7; R11), dà la possibilità di “trovare termini che neanche io conoscevo e [di]

comprenderli facilmente" (R9). Al tempo stesso, c'è consapevolezza che quella in analisi costituisca una microlingua specifica e che, quindi, il corpus possa rivelarsi utile ad approfondire esattamente il percorso linguistico-professionale proposto (R1).

In più occasioni si riconoscono i benefici derivanti dalla capacità dello strumento di ampliare le *competenze [del/la] docente* riferite alla conoscenza di dominio o di integrarle con elementi significativi (R4; R8). In tal senso, il corpus appare anche una valida fonte di *auto-formazione*.

Con la domanda n. 13 somministrata al gruppo di docenti in servizio CPIA, l'obiettivo è comprovare l'utilità del corpus *RISTO* per diversi scopi inerenti alla progettazione didattica e, al tempo stesso, rilevare per quali aspetti questo consideri di poter trarre maggiore vantaggio, con riferimento alla natura dei compiti richiesti durante la sperimentazione (cfr. § 7.3.3.1).

In particolare, al gruppo si chiede di valutare l'utilità del corpus per le seguenti funzioni:

- chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare;
- sopperire alla (mia) limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio;
- reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice;
- approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico;
- identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine.

Ai membri si chiede di rispondere su una scala Likert che va da 1 a 5 per le seguenti variabili: "per nulla utile", "un po' utile", "abbastanza utile", "molto utile" e "utilissimo" (Figura 59). La variabile "abbastanza utile" viene fissata come valore-soglia.

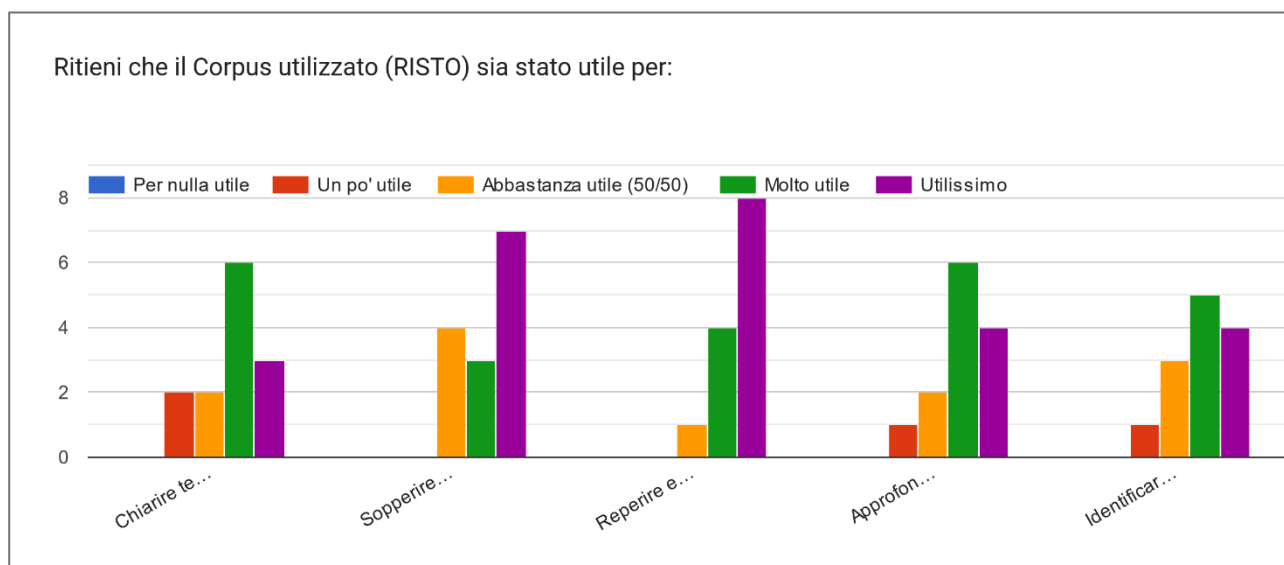


Figura 59. Domanda n.13. Risposte campione CPIA

Per la finalità di "chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare" la maggior parte dei membri rispondenti alla domanda (6 su 13) trova il corpus *RISTO* "molto utile". In ordine decrescente rispetto al numero delle indicazioni, tre lo trovano "utilissimo"; due rispondenti lo trovano "abbastanza utile" (50/50) e altri due "un po' utile". Nessun/a rispondente lo considera "per nulla utile".

Per la finalità di "sopperire alla (mia) limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio" la maggioranza (7 rispondenti su 13) trova il corpus *RISTO* "utilissimo". Seguono quattro rispondenti che lo considerano "abbastanza utile (50/50)" e tre rispondenti che lo considerano "molto utile". Nessun/a rispondente lo considera "per nulla utile" oppure "un po' utile".

Per l'obiettivo di "reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice" la maggioranza (8 rispondenti su 13) lo trova "utilissimo". Seguono quattro votazioni per "molto utile" ed un/a per "abbastanza utile 50/50". Nessun/a rispondente lo considera "un po' utile" o "per nulla utile" per questo proposito.

Per la scopo di "approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico" la maggior parte (6 su 13) trova il corpus *RISTO* "molto utile". Seguono quattro rispondenti che lo considerano "utilissimo", due che lo considerano "abbastanza utile (50/50)" e un/a che lo ritiene "un po' utile". Nessun/a rispondente lo considera "per nulla utile".

Infine, per la finalità di "identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine" quasi la metà dei membri lo trova "molto utile"; seguono quattro rispondenti che lo trovano "utilissimo", tre che lo considerano "abbastanza utile (50/50)" e un/a rispondente lo trova "un po' utile". Nessun/a rispondente lo considera "per nulla utile".

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come l'utilità massima ("utilissimo") di utilizzo del corpus *RISTO* per i/le componenti del campione di docenti in servizio CPIA sia indicata per la funzione "reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice". Subito dopo, segue la voce "sopperire alla mia limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio".

In ordine decrescente rispetto al grado di utilità, segue l'indicazione "molto utile", che raggiunge le votazioni più alte per le voci "approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico" e "chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare", a parimerito.

La voce "abbastanza utile" — identificata come livello-soglia — è attribuita perlopiù al beneficio di "sopperire alla (mia) limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio".

Poiché nessun/a rispondente indica "per nulla utile" per nessuna delle cinque finalità proposte, si deduce che l'utilità del corpus *RISTO* per gli scopi indicati, inerenti alla progettazione specialistica di contenuti didattici è riconosciuta dalla totalità dei membri del campione.

"Un po' utile" — che è la prima valutazione di utilità minima dopo "per nulla utile" — viene indicato per quattro volte, ma da parte di due rispondenti, di cui una, rispetto alle altre indicazioni riportate nella domanda, tara il suo massimo su "abbastanza utile".

Pertanto, il campione CPIA, in seguito alle fasi di utilizzo del corpus *RISTO* durante la sperimentazione descritte al § 7.3.3.1, considera che questo sia stato utile a diversi scopi inerenti alla gestione dei linguaggi speciali, prefigurando uno scenario di applicabilità verosimile per la progettazione futura di contenuti didattici per la *lingua per il lavoro* da parte dei/delle docenti di italiano L2.

Alle partecipanti del campione di docenti in formazione Italint si somministra la medesima domanda (n. 8) con l'obiettivo di rilevare per quali aspetti considerino di aver tratto maggior vantaggio grazie all'uso del corpus *RISTO* durante la sperimentazione svolta (Figura 60).

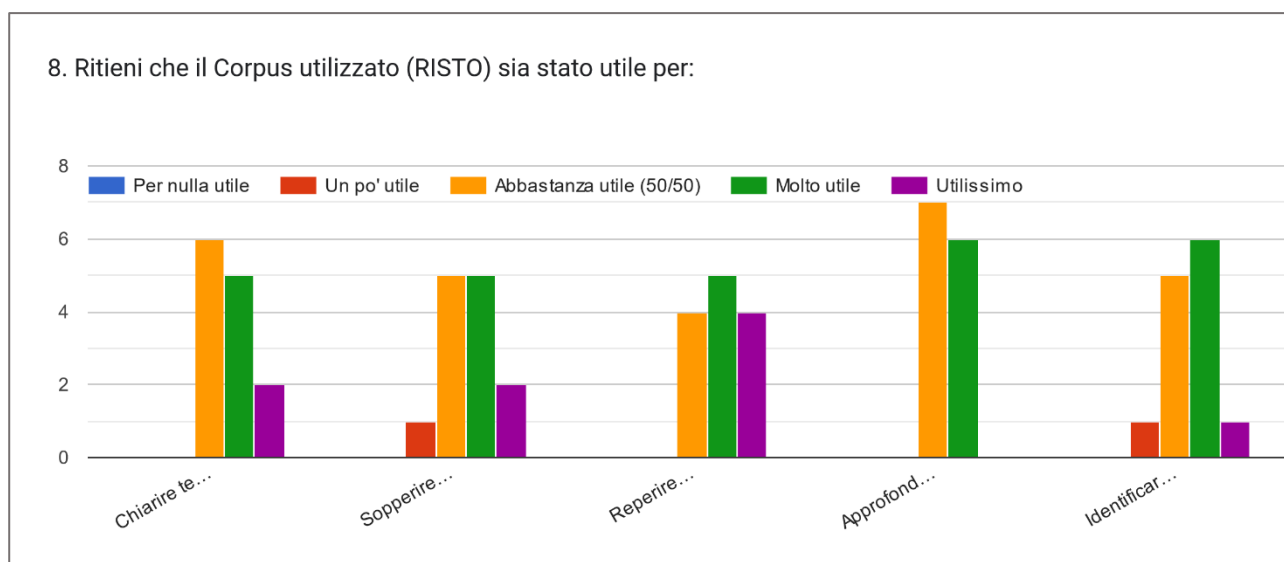


Figura 60. Domanda n.8. Risposte campione Italint

Dall'analisi dei dati emerge come per la finalità di "chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare" la maggior parte dei membri rispondenti alla domanda (6 su 13) trovi il corpus *RISTO* "abbastanza utile (50/50)". Cinque rispondenti, lo trovano "molto utile", mentre due rispondenti lo trovano "utilissimo". Nessuna rispondente lo considera "un po' utile" o "per nulla utile".

Con lo scopo di "sopperire alla (mia) limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio" 5 rispondenti su 13 lo trovano "abbastanza utile (50/50)", ma anche "molto utile". Due rispondenti lo trovano "utilissimo", mentre una rispondente lo trova "un po' utile". Nessuna rispondente lo considera "per nulla utile".

Per l'obiettivo di "reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice" cinque rispondenti trovano il corpus "molto utile". Quattro lo trovano "utilissimo", ma anche "abbastanza utile". Nessuna rispondente lo considera "un po' utile" o "per nulla utile".

Per la finalità di "approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico" circa la metà delle rispondenti alla domanda (7 su 13) trova il corpus *RISTO* "abbastanza utile (50/50)". Seguono sei rispondenti che lo trovano "molto utile". Nessuna rispondente lo considera "per nulla utile", "un po' utile", ma neanche "utilissimo".

Infine, per lo scopo di "identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine" 6 componenti su 13 trovano il corpus *RISTO* "molto utile". Seguono cinque rispondenti che lo trovano "abbastanza utile (50/50)", una rispondente che lo trova "utilissimo" e una che lo trova "un po' utile". Nessuna rispondente lo considera "per nulla utile".

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come l'utilità massima ("utilissimo") del corpus *RISTO* sia riferita alla funzione "reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice". Seguono a parimerito le voci "chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare" e "sopperire alla mia limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio".

In ordine decrescente rispetto al grado di utilità, segue l'indicazione "molto utile" che raggiunge le votazioni più alte per le voci "approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico" e "identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine", a parimerito.

L'indicatore "abbastanza utile" (identificato come livello-soglia) viene riferito più frequentemente per la voce "approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico". Segue la voce "chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare".

In sintesi, l'utilità del corpus *RISTO* per le finalità illustrate viene riconosciuta da tutte le docenti in formazione. Nessuna di loro indica "per nulla utile" per nessuna delle cinque finalità di impiego del corpus *RISTO*. "Un po' utile" — che è la prima valutazione di utilità dopo il "per nulla utile" — viene indicato per due volte, ma dalla stessa rispondente che, rispetto, alle altre votazioni indicate, tara il suo massimo sull'"abbastanza utile".

Per concludere, anche il campione Italint composto da aspiranti docenti di italiano L2 considera il corpus *RISTO* utile per tutti gli scopi indicati, inerenti alla gestione dei linguaggi speciali e alla progettazione di contenuti didattici specialistici.

Con la domanda n. 14 e n. 9, rispettivamente del campione CPIA e del campione Italint, si chiede ai membri se si desiderano aggiungere ulteriori specificazioni a quanto indicato nella domanda precedente. L'obiettivo è rilevare eventuali elementi inaspettati rispetto a quelli già previsti, ma anche rilevare in modo diretto questi ritengano che il corpus *RISTO* non si sia rivelato utile.

Alla domanda si aggiunge anche il campo "altro" per lasciare ai/alle docenti una maggiore libertà di espressione (Figura 61).

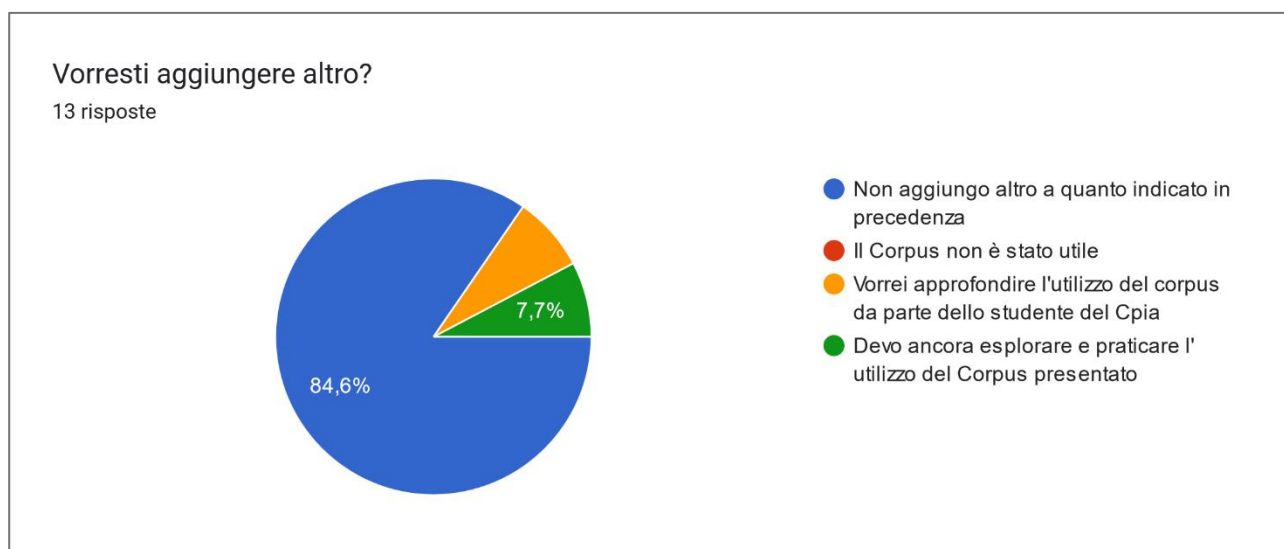


Figura 61. Domanda n.14. Risposte campione CPIA

Quanto ai dati raccolti, se nessun membro del campione CPIA dichiara "il corpus non è stato utile". Ciò significa che tutti i/le docenti in servizio ne riconoscono l'utilità per gli scopi indicati.

Quanto alle specificazioni aggiunte dal gruppo, un/a rispondente dichiara di voler "approfondire l'utilizzo del corpus da parte dello studente del CPIA", prefigurando, probabilmente, un possibile utilizzo del corpus in classe con gli/le apprendenti. Un altro membro afferma "devo ancora esplorare e praticare l'utilizzo del corpus presentato", forse riferendosi alla necessità di una maggiore pratica in merito.

La maggioranza dei/delle docenti (11 rispondenti su 13) non aggiunge altre specificazioni al quesito somministrato in precedenza.

Quanto alle docenti in formazione Italint, alla domanda n. 9 il gruppo risponde come segue (Figura 62):

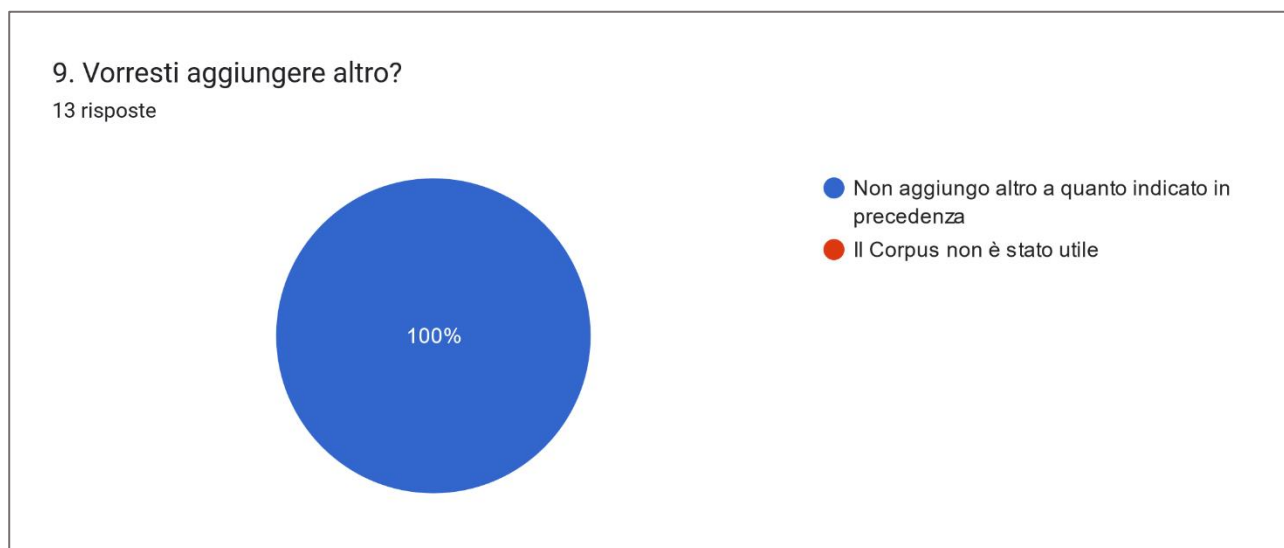


Figura 62. Domanda n.9. Risposte campione Italint

La totalità delle partecipanti non desidera aggiungere altro a quanto indicato in precedenza. Nessuna dichiara che il corpus non sia stato utile; pertanto, tutte le docenti in formazione ne riconoscono l'utilità per gli scopi testati.

Quanto alle opinioni in merito alla funzione del corpus per la progettazione didattica, si riportano anche i dati provenienti dai/dalle partecipanti del campione Fierida, composto da docenti di italiano L2 di diversi CPIA d'Italia (cfr. § 7.2)¹⁶⁴.

Si specifica che il campione Fierida non ha modo di sperimentare direttamente l'utilizzo del corpus *RISTO*, bensì viene guidato attraverso i suoi usi e caratteristiche in occasione di una relazione in plenaria (cfr. § 7.2).

Pertanto, ai/alle docenti del campione di docenti Fierida si chiede (domanda n. 1): "In fase di creazione di contenuti didattici, utilizzeresti un *corpus manager* (es. Sketch Engine) per sopperire alla tua limitata conoscenza del linguaggio specialistico del settore, oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua specialistica?".

La totalità del gruppo risponde in modo positivo alla domanda somministrata.

¹⁶⁴ Questa rilevazione ha preceduto a livello temporale le due sperimentazioni svolte con i campioni Italint e CPIA; pertanto, la domanda che si pone include due nuclei tematici che nei questionari futuri saranno distribuiti diversamente all'interno delle domande a vantaggio di una maggiore chiarezza. Globalmente, l'obiettivo rimane quello di validare l'utilizzo del corpus *RISTO* nella sua capacità di sopperire alla limitata conoscenza del/la docente del linguaggio specialistico in analisi e di attestare la sua utilità in fase di progettazione di materiale didattico.

Di seguito, si riportano le risposte che includono specificazioni:

R1	Sì, perché utile all'elaborazione di altri materiali.
R2	Sì, perché è utile anche agli studenti.
R3	Lo farei molto volentieri ed entrando anche io in trip, ma davvero non ho più il tempo , uso buoni libri di testo e riciclo adattandoli miei vecchi contenuti. Credo che creare strumenti didattici sia un altro lavoro , a meno che un insegnante non abbia nella scuola nessun altro compito che quello di stare in classe e didattizzare.
R4	Sì, per trovare esempi di lingua specialistica.
R5	Per entrambi.
R6	Sì, perché è possibile cercare esempi autentici di linguaggio specialistico utilizzato in contesti reali, piuttosto che semplicemente cercare termini specifici. In questo modo, si può ottenere una migliore comprensione dell'uso corretto dei termini e delle espressioni specialistiche , nonché della loro contestualizzazione e co-occorrenza con altri termini.

Sebbene i/le docenti di questo gruppo non abbiano avuto modo di testare il corpus *RISTO*, i vantaggi derivanti da un suo impiego “per sopperire alla tua limitata conoscenza del linguaggio specialistico del settore, oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua specialistica” appaiono evidenti ai/alle rispondenti.

In particolare, oltre a confermare gli utilizzi indicati nella domanda, si rimarca l'utilità del corpus per la progettazione di materiali didattici (R1) e, dunque, l'utilità per le studentesse e gli studenti (R2). Si evidenzia la soddisfazione di poter reperire dati autentici, in quanto valore aggiunto nello studio di una lingua speciale. Si rimarca il beneficio derivante dalla possibilità di cercare esempi di lingua “in contesti reali, piuttosto che semplicemente cercare termini specifici”: ciò permette di osservarne il comportamento linguistico, anche in relazione ad altre parti del discorso, per raggiungere una comprensione maggiore dell'uso della lingua speciale (R6).

In un caso (R3), si esprime il desiderio di utilizzare il corpus, ma questo è accompagnato da un'espressione di frustrazione rispetto al compito di progettare materiali, che è probabilmente derivante da un sovraccarico lavorativo e dalla mancanza di tempo.

Con la domanda n. 15 l'obiettivo è rilevare se i/le docenti del campione CPIA ripeterebbe l'utilizzo di un corpus in seguito alla sperimentazione svolta. In altre parole, si chiede se, in seguito alla breve formazione teorico-pratica svolta sui corpora e sul corpus *RISTO*, porterebbero questa nuova metodologia nella loro pratica didattica (Figura 63). Dunque, dopo aver fatto emergere i benefici derivanti da tale approccio, l'obiettivo è indagare sull'interesse del corpo docente in un possibile effettivo utilizzo futuro.

Tra le risposte disponibili si esplicita l'indicazione “per la progettazione di materiali didattici” per comprovare in modo diretto in quale misura il corpo docente ne abbia tratto giovamento per tale obiettivo, che è centrale in questa ricerca. In aggiunta, si apre il raggio di utilità anche ad altri usi eventuali, così da sondare il terreno dell'interesse rispetto ad “altri scopi” inerenti agli usi dei corpora in didattica. Infine, si prevede l'opzione “no”, con la finalità di far emergere in modo chiaro se il corpo docente non intendesse ripetere l'uso di un corpus in futuro.

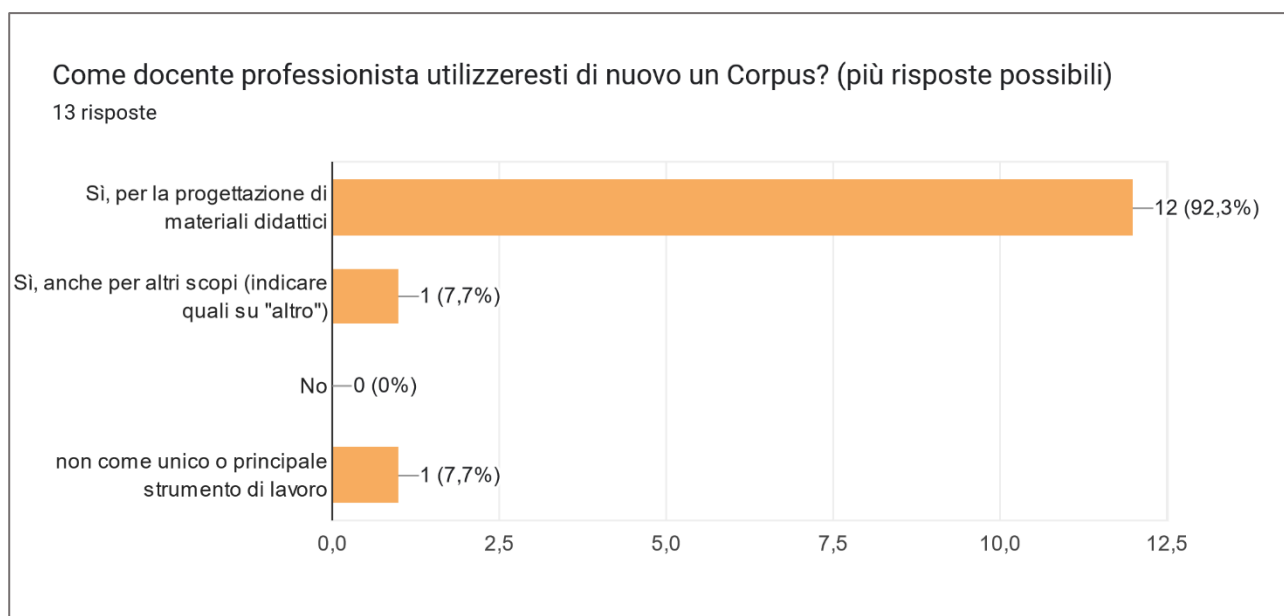


Figura 63. Domanda n.15. Risposte campione CPIA

Grazie all'analisi dei dati raccolti, emerge come la quasi totalità dei membri del campione (12 docenti su 13) utilizzerebbe di nuovo un corpus "per la progettazione di materiali didattici".

Un/a rispondente non indica il possibile riutilizzo "per la progettazione di materiali didattici", bensì "anche per altri scopi". A tal proposito, nel campo "altro" specifica "non come unico o principale strumento di lavoro", forse intendendo che, a suo avviso, la progettazione di materiali non dovrebbe risiedere interamente nell'uso dello strumento proposto. Nessun membro del campione indica che non riutilizzerebbe un corpus come docente professionista; dunque, la totalità del gruppo di docenti in servizio riutilizzerebbe un corpus in futuro, soprattutto per la progettazione di materiale didattico, come sperimentato.

Con la domanda n. 10 si vuole indagare se il gruppo di docenti in formazione del campione Italint ripeterebbe l'uso di un corpus come *RISTO* nel loro futuro di docenti, dopo averne sperimentato alcune funzioni centrali (Figura 64). Come per il precedente campione, oltre all'indicazione di utilità diretta per la progettazione di materiale didattico, si prevede di aprire i confini del monitoraggio anche ad eventuali altri usi.

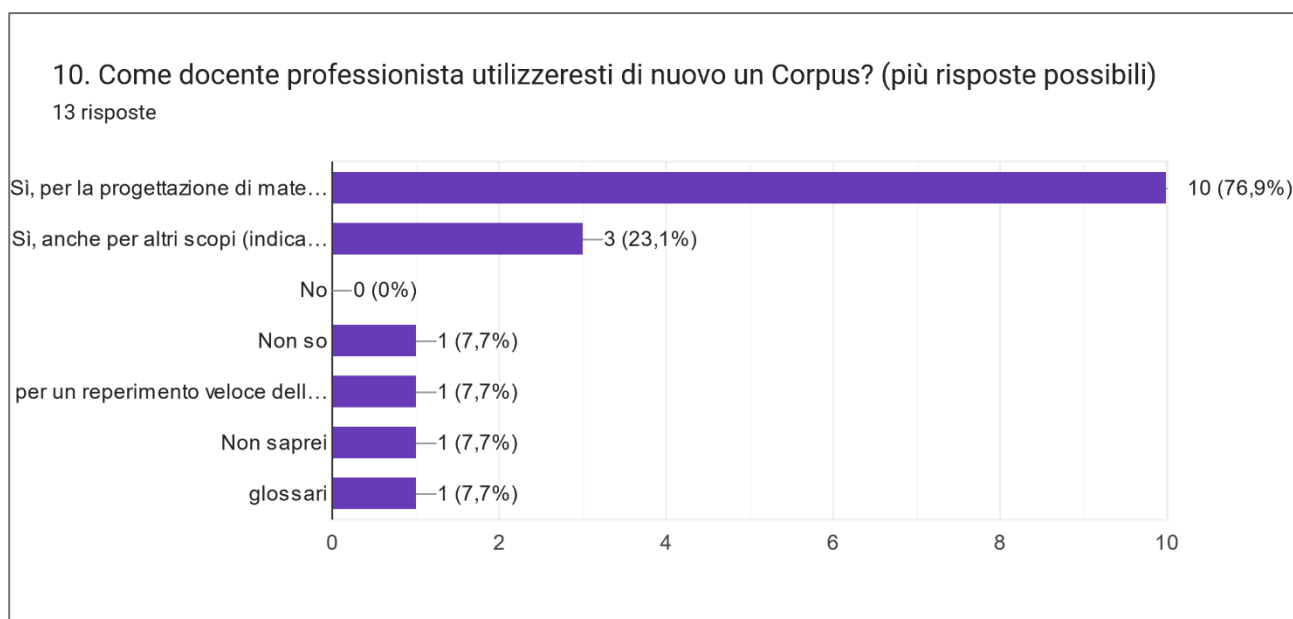


Figura 64. Domanda n.10. Risposte campione Italint

Dall'analisi dei dati, risulta che la quasi totalità delle partecipanti (10 su 13) utilizzerebbe di nuovo un corpus per la progettazione di materiali didattici nel proprio futuro di docenti. Due rispondenti indicano "non saprei". Tra queste dieci rispondenti, tre lo utilizzerebbero anche per altri scopi. Tra queste, due dichiarano che lo riutilizzerebbero "per un reperimento veloce della lingua in contesto" — forse riferendosi ad un reperimento secondo necessità, che può anche esulare dalla progettazione di materiali in senso stretto — e per la creazione di "glossari"; un'ultima rispondente non lascia ulteriori specificazioni. Nessuna rispondente non riutilizzerebbe un corpus nel proprio futuro professionale.

L'ultima domanda della sezione *corpus* mira a raccogliere le opinioni dei/delle docenti rispetto ad un'ipotetica formazione sull'uso dei corpora a loro dedicata.

Con la domanda n. 16 si chiede ai/delle docenti del campione CPIA: "ritieni che una formazione specifica rivolta ai docenti di lingua sull'uso dei corpora possa essere utile?".

Di seguito si riportano le risposte del gruppo in forma integrale:

R1	Sì, perché la maggior parte degli stranieri ha bisogno di acquisire competenze di linguaggi settoriali, piuttosto che di lingua generale.
R2	Sì per esplorare tutte le potenzialità dei Corpora.
R3	Sì se sarà adottato come strumento base per tutti i docenti.
R4	Sì assolutamente per usare lo strumento.
R5	Sì decisamente perché aiuterebbero a ridurre la necessità di essere affiancati da uno specialista (cosa che non è praticamente realizzabile nel contesto CPIA).
R6	Sì perché può aprire a nuove possibilità di conoscenza e progettazione del materiale didattico. Il lavoro del docente di lingua ne potrebbe trarre enormi benefici in termini di efficacia ed efficienza.
R7	Ritengo sia utile per potenziare le competenze professionali specifiche.

R8	Sì, perché dà spazio alla formazione continua .
R9	Sì, è sicuramente molto utile perché il loro utilizzo apre tantissime possibilità per l'insegnamento .
R10	Sì perché il corpus ha la sua utilità soltanto se viene strutturato e interrogato correttamente .
R11	Sì, ritengo che sia necessaria per un uso efficace dello strumento.
R12	Sì perché è importante conoscere strumenti diversi .
R13	Sì, perché ci permette di accrescere le nostre abilità sulle competenze e la nostra autovalutazione .

In merito all'opinione sull'utilità di una formazione specifica sull'uso dei corpora la totalità dei/delle partecipanti risponde positivamente. Tra le indicazioni fornite compaiono termini come "assolutamente", "decisamente", "enormi benefici", "sicuramente molto utile", "tantissime possibilità", "necessaria" (R4; R5; R6; R9; R11) che, in linea generale, denotano un'ottima disposizione nei confronti dell'eventualità che si propone, anche se in linea teorica.

Quanto alle categorie di classificazione individuate, queste possono essere ricondotte alle unità che seguono:

- *competenze docente*: esplorare tutte le potenzialità (R2); nuove possibilità di conoscenza e progettazione del materiale didattico, il lavoro del docente di lingua ne potrebbe trarre enormi benefici in termini di efficacia ed efficienza (R6); potenziare le competenze professionali specifiche (R7); formazione continua (R8); soltanto se viene strutturato e interrogato correttamente (R10); importante conoscere strumenti diversi (R12); accrescere le nostre abilità sulle competenze e la nostra autovalutazione (R13);
- *effetto*: la maggior parte degli stranieri ha bisogno di acquisire competenze di linguaggi settoriali, piuttosto che di lingua generale (R1); ridurre la necessità di essere affiancati da uno specialista (R5);
- *sviluppi*: come strumento base per tutti i docenti (R3); apre tantissime possibilità per l'insegnamento (R9).

Le espressioni più numerose riguardo all'utilità di un'ipotetica formazione specifica rivolta ai/delle docenti di italiano L2 sull'uso dei corpora sono riconducibili all'area delle *competenze (del/la) docente*. A tal riguardo, i/le componenti del campione esprimono il desiderio di esplorarne tutte le possibili potenzialità (R2) in termini di incisività delle esplorazioni eseguibili (R10), così da poter attingere a nuove conoscenze impiegabili nella progettazione di materiale didattico, a beneficio del lavoro del docente, tanto in termini di efficacia che di efficienza (R6). In questo modo, risulterebbe possibile potenziare determinate competenze professionali specifiche (R7) nel quadro della formazione continua del/la docente di italiano L2 (R8).

Quanto agli *effetti* pratici che è possibile ottenere, si sottolinea l'utilità di una formazione dedicata al corpo docente sull'uso dei corpora poiché si rileva la necessità delle adulte e degli adulti stranieri di acquisire competenze linguistiche settoriali "piuttosto che di lingua generale" (R1). A tale riguardo, si riconosce la possibilità di "ridurre la necessità di essere affiancati da uno specialista" (R5): un approccio formativo che, peraltro, "non è praticamente realizzabile nel contesto CPIA" (R5).

Quanto agli *sviluppi* futuri immaginati per questo approccio, si paventa la possibilità che lo strumento possa essere utilizzato come supporto di base per tutto il corpo docente (R3), poiché, come si riconosce, può essere in grado di aprire "tantissime possibilità per l'insegnamento" (R9).

La medesima domanda viene posta al campione di docenti in formazione Italint (domanda n. 11), di cui la totalità dei suoi componenti risponde in modo positivo al quesito somministrato.

Di seguito si riportano le risposte dei membri che includono una specificazione:

R1	Sì, perché rappresentano uno strumento aggiuntivo di indiscussa validità per la pianificazione e organizzazione dei materiali didattici.
R2	Sì, sia per la velocità di reperimento di frasi in contesto sia per il successivo utilizzo didattico.
R3	Sì perché è un ambito ancora inesplorato da molti docenti, una giusta formazione potrebbe essere utile per ampliare le loro prospettive.
R4	Sì, per la creazione di esercizi con terminologia specifica.
R5	Secondo me potrebbe aiutare il lavoro del docente specialmente nella creazione di materiale didattico e di attività e farebbe risparmiare del tempo al docente.
R6	Sì affinché i docenti di lingua possano sviluppare contenuti didattici specializzati.
R7	Sì, perché è uno strumento innovativo e pratico per i docenti di lingua.
R8	Sì potrebbe essere utile.
R9	Sì, perché <i>il loro uso è piuttosto limitato al di fuori dell'ambito accademico.</i>
R10	Sì, io uso spesso qualcosa di simile con l'inglese (Reverso) e mi torna tanto utile, specialmente per chiarire dei dubbi che mi possono venire sull'uso più o meno opportuno di un termine.

Come anticipato, in merito all'opinione sull'utilità di una formazione specifica sull'uso dei corpora per i/le docenti di italiano L2, la totalità del campione di docenti in formazione Italint risponde positivamente. Il corpus viene ritenuto uno strumento di "indiscussa validità" (R1), "innovativo e pratico" (R7), "utile" (R8), sia "per la velocità di reperimento di frasi in contesto" (R2), sia "per la pianificazione e organizzazione dei materiali didattici" (R1; R5; R6).

Sulla scia delle categorie già utilizzate per il campione precedente è possibile identificare le seguenti unità di classificazione:

- *competenze docente*: ambito ancora inesplorato da molti docenti, una giusta formazione potrebbe essere utile (R3); aiutare il lavoro del docente, farebbe risparmiare del tempo (R5); il loro uso è piuttosto limitato al di fuori dell'ambito accademico (R9);
- *effetto*: chiarire dei dubbi che mi possono venire sull'uso più o meno opportuno di un termine (R10);
- *sviluppi*: esercizi con terminologia specifica (R4).

Anche nel caso dei/delle docenti in formazione i benefici diretti derivanti da un'ipotetica formazione sui corpora oltre che riguardare vantaggi immediati legati alla progettazione dei materiali, sono da ricondursi al possibile accrescimento delle *competenze (del/la) docente*. A questo riguardo, si riconosce il fatto che l'uso dei corpora per la didattica costituisce un "ambito ancora inesplorato da molti docenti" (R3) poiché l'uso è ancora piuttosto limitato al di fuori dell'ambito accademico (R9);

tuttavia, questi possono senz'altro sostenere il lavoro del/la docente, anche in termini di tempo da dedicare alla progettazione (R5).

Quanto agli *effetti* pratici si sottolinea il beneficio derivante dalla possibilità di chiarire dei dubbi sull'uso più o meno opportuno di un termine (R10).

Rispetto ad eventuali *sviluppi* futuri derivanti da una formazione mirata si rimarca la possibilità di creare in futuro esercizi mirati con terminologia specialistica (R4).

Dai dati raccolti emerge il panorama di un gruppo di docenti in servizio e in formazione che, globalmente, non ha mai avuto modo di conoscere o sperimentare i corpora in passato, né a livello pratico, né a livello teorico. Fanno eccezione alcune esperienze di utilizzo nel quadro della formazione accademica — probabilmente dipendenti dalla specifica tipologia di corso — e un'iniziativa formativa esterna alla formazione di base del docente di italiano L2, che probabilmente è da ricondursi ad una scelta formativa volontaria.

La quasi totalità dei membri dei tre campioni ritiene che il corpus *RISTO* presentato e sperimentato sia uno strumento utile al fine di supportare i/le docenti nella costruzione di contenuti didattici specialistici affidabili dal punto di vista del contenuto proprio al dominio in analisi. La percezione di utilità per questo fine è da ricondursi principalmente alla natura dello strumento stesso, che per la sua costruzione e gestione poggia su principi di scientificità di cui i/le partecipanti sono consapevoli e di cui riconoscono il valore. Si apprezza inoltre la quantità dei dati testuali, che sono interamente dedicati al dominio, nonché il procedimento di selezione delle fonti inserite posto alla base. In più occasioni emerge soddisfazione nel poter reperire rapidamente informazioni specialistiche fino ad un momento prima sconosciute, di cui non si avrebbe altrimenti la padronanza.

Globalmente, i/le partecipanti dei campioni ritengono che il corpus sia in grado di sopperire alla loro limitata conoscenza del linguaggio specialistico in analisi, la lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1). Anche in questo caso tale possibilità viene perlopiù ricondotta all'affidabilità dello strumento. Per questo aspetto specifico i/le docenti rimarkano il beneficio di poter ampliare il raggio delle proprie conoscenze, anche in chiave (auto)formativa, mentre hanno la possibilità di gestire i contenuti del dominio in analisi per scopi didattici. C'è consapevolezza rispetto alla possibilità di attingere nuove nozioni "contestualmente allo svolgimento del [proprio] lavoro quotidiano" (R13, domanda n.12): tale considerazione è di rilevanza cruciale poiché ci segnala che i/le docenti sono in grado di cogliere le potenzialità dell'esistenza di una base di conoscenza esterna, non posseduta, ma da cui è possibile attingere, così da ricostruirla quando necessario, in ottemperanza ai principi del *connettivismo* (cfr. § 4.2.1.2).

Anche il campione di docenti Fierida, sebbene non abbia modo di sperimentare il corpus in modo diretto, segnala in modo deciso il beneficio percepito rispetto all'utilità del corpus *RISTO* sia per sopperire alla limitata conoscenza del linguaggio specialistico del settore, sia per reperire esempi validi di lingua specialistica per scopi didattici.

I/le docenti dei campioni considerano il corpus *RISTO* utile a tutti i diversi scopi inerenti alla gestione dei linguaggi speciali e alla progettazione di contenuti didattici specialistici indicati, tarando le loro valutazioni più numerose su "molto utile" o "utilissimo". Quando richiesto, non emergono altre

sfaccettature relative ad altri aspetti di utilità derivanti dall'uso del corpus. Inoltre, nessun/a rispondente ritiene che il corpus non sia stato utile.

In seguito, si chiede ai/alle docenti se porterebbero questa nuova metodologia nella loro pratica didattica, dopo averne conosciuto i principi teorici e i possibili utilizzi durante la breve formazione svolta. L'obiettivo è stato quello di far emergere un interesse da parte del corpo docente (o aspirante docente) su un utilizzo effettivo dei corpora per la didattica, così da dimostrare un interesse pratico reale e avvicinarci all'ipotesi di inserire tale approccio all'interno dei percorsi di formazione e specializzazione dei/delle docenti di italiano L2. Quanto alle risposte ottenute, l'interesse nel reimpiego dei corpora nel loro futuro professionale è pressoché totale.

Pertanto, i dati raccolti ci restituiscono un panorama molto positivo poiché emerge con forza quanto l'impiego dei corpora sia ritenuto efficace da questa categoria, che esprime persino la volontà di inserirli nel proprio futuro professionale, non solo per la progettazione di materiali didattici, ma prefigurando anche altri scopi.

In seguito, si passa a chiedere ai/alle partecipanti in modo diretto se, oltre a riutilizzare i corpora per le proprie pratiche didattiche, si formerebbero in modo specifico al riguardo. A questo proposito, non solo i/le docenti ritengono che una formazione dedicata possa essere utile, ma la ritengono anche necessaria e questa idea sembra emergere con decisione, rimarcando i vantaggi che ne trarrebbero per la gestione dei linguaggi speciali, che ritengono essere il fulcro dell'interesse dell'apprendente adulto di cui si occupano nella loro professione. I risultati ottenuti sono, in realtà, imprevisti poiché ciò che si chiede ai/alle docenti, in concreto, è affrontare una formazione aggiuntiva, che andrebbe certamente ad arricchire il loro bagaglio professionale ma, in sostanza, richiederebbe anche diverso tempo ed energie da dedicarvi: una tematica ricorrente, quella della scarsità del *tempo del docente*, più volte emersa lungo l'indagine. Si tratta, quest'ultima, di una problematica non diffusa tra i gruppi di docenti coinvolti in questa indagine, ma comunque esistente e che, dunque, merita attenzione nel quadro della valorizzazione delle funzioni e dei ruoli del corpo docente (cfr. § 9.4).

A conclusione dell'analisi dei dati della sezione è possibile affermare che il corpus *RISTO*, in quanto strumento integrante del sistema multiplo di progettazione ideato, risulta validato dalle docenti sia in servizio sia in formazione per i diversi scopi inerenti alla progettazione didattica specialista dettagliati.

8.6 La collaborazione

La sezione *collaborazione* nei questionari mira a raccogliere le opinioni dei/delle partecipanti dei campioni sull'esperienza di collaborazione realizzata durante il processo di creazione sperimentato.

Il tipo di collaborazione stabilita in questo progetto è di tipo presenziale, ovvero si richiede ai/alle partecipanti di collaborare in piccoli gruppi di 2 o 3 persone, svolgendo i compiti richiesti su supporti esclusivamente digitali (cfr. § 7.3.1.1). Nella seconda sperimentazione con il campione CPIA, si introdurrà nell'interazione un elemento aggiuntivo: l'*attività* di Moodle *Chat*, in grado di permettere ai membri dei gruppi a cui viene assegnato lo stesso obiettivo formativo di potersi confrontare in tempo reale, diversificando le proposte didattiche (cfr. § 5.4.3). Entrambi i tipi di interazione sperimentata corrispondono a quanto si immagina per la collaborazione di un ipotetico

futuro gruppo incaricato dei contenuti della piattaforma, qualora i suoi componenti si trovassero anche a distanza fisica l'uno dall'altro (cfr. § 7.3.1.1; Conclusioni).

La sezione si compone di sei domande totali. Nell'indagine, si comincia con il rilevare le abitudini collaborative pregresse dei/delle docenti in servizio¹⁶⁵ e, dove possibile, di approfondirne le motivazioni. In seguito, si passa ad indagare l'esito dell'approccio collaborativo sperimentato, valutandone globalmente il successo o l'insuccesso. Si prosegue rilevando se tale approccio si sia rivelato vantaggioso per gli scopi particolari di questo progetto, ovvero per la creazione collaborativa di contenuti didattici multimediali e specialistici affidabili. Infine, si tenta di scendere ulteriormente in profondità, rilevando quali siano stati i benefici specifici percepiti, derivanti dall'applicazione di tale approccio.

Con la domanda n. 17 ("In passato, quanto spesso ti è capitato di collaborare con altri docenti per la creazione di materiali didattici?") l'obiettivo è rilevare le abitudini collaborative dei membri del campione CPIA nel passato, prima del momento in cui si svolge la sperimentazione (Figura 65).

Alla domanda si associa una risposta a scelta multipla, con una sola risposta possibile tra le voci: "mai", "poco", "a volte", "spesso (50/50)" — voce fissata come livello-soglia — "quasi sempre", "sempre". Non si dà possibilità di fornire ulteriori specificazioni sul campo "altro", in modo tale da ottenere una risposta chiara e univoca.

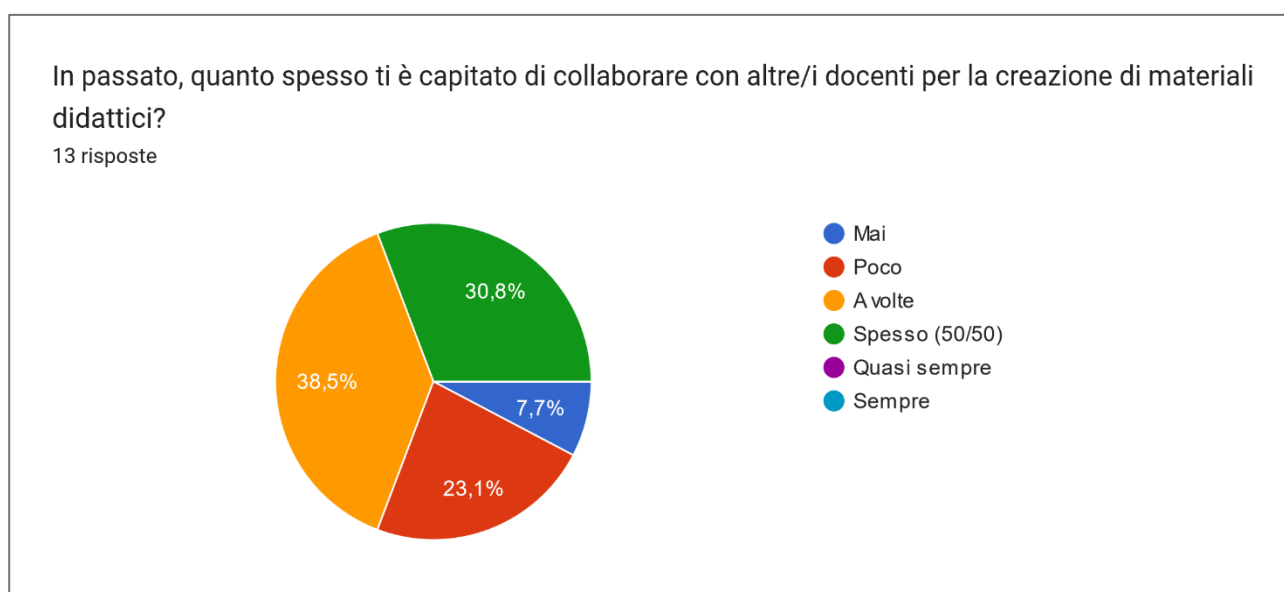


Figura 65. Domanda n.17. Risposte campione CPIA

Dall'analisi dei dati emerge come la maggior parte dei membri del campione CPIA (5 rispondenti su 13) dichiara di collaborare "a volte": un valore che si colloca al di sotto del valore-soglia stabilito. Seguono quattro rispondenti — un/a rispondente in meno della variabile precedente — che affermano di collaborare "spesso (50/50)", collocandosi in corrispondenza del livello di sufficienza.

¹⁶⁵ I dati riferiti alle abitudini collaborative del campione Italtint (domanda n. 12 e n. 13) non vengono analizzati poiché si intende porre maggiore attenzione sulle peculiarità di questo aspetto di indagine nel caso di docenti con esperienza didattica pregressa.

Dopodiché, si trova la voce "poco", selezionata da tre 3 rispondenti; infine, la voce "mai", scelta da un/a rispondente. Nessun/a rispondente dichiara di aver collaborato "quasi sempre" o "sempre", ovvero i valori al di sopra del livello fissato come soglia.

Sommando le indicazioni al di sotto di tale livello — "a volte", "poco", "mai" — è possibile ottenere il panorama di un gruppo nutrito di docenti (9 su 13) che si colloca al di sotto del parametro attribuito ad una collaborazione sufficiente in termini di frequenza.

Al campione di docenti in servizio Fierida si pone la medesima domanda tramite sondaggio di Mentimeter in plenaria. Per le risposte, si fornisce la scala "mai", "poco", "spesso", "molte volte (50/50)", "quasi sempre", "sempre".

Rispetto alle scale utilizzate per il campione di docenti CPIA, in questa indagine il livello-soglia è fissato su "molte volte" che non compare sulla rilevazione precedente (Figura 66).

Le/gli undici rispondenti del campione Fierida indicano quanto segue:

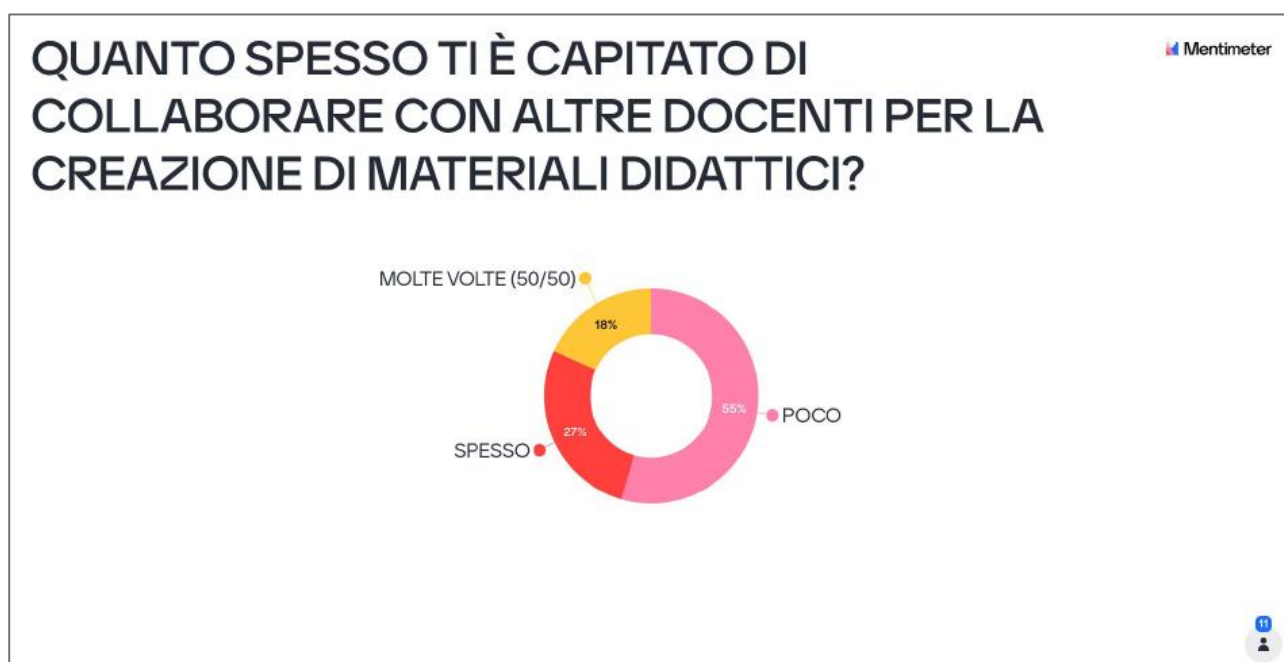


Figura 66. Sondaggio Mentimeter 1. Risposte campione Fierida

La maggioranza del campione di docenti Fierida, il 55% (6 rispondenti su 11) dichiara di aver collaborato "poco" in passato per la creazione di materiali didattici: un valore che si colloca al di sotto del valore-soglia stabilito.

Procedendo verso una frequenza minore, tre rispondenti dichiarano di aver collaborato "spesso", un altro valore che si colloca al di sotto del valore di sufficienza. Infine, due rispondenti dichiarano di aver collaborato "molte volte (50/50)". Nessun/a rispondente dichiara di aver collaborato "mai", "quasi sempre" o "sempre": il valore più basso e i valori più alti della scala.

In sintesi, nel campione di docenti in servizio Fierida, soltanto due docenti dichiarano di aver collaborato "molte volte", collocandosi in corrispondenza del valore-soglia. La maggioranza del campione, il 55%, ammette di collaborare "poco", un valore che, nella scala delle opzioni proposte, precede immediatamente il "mai".

Sommando le indicazioni che si trovano al di sotto del livello-soglia — ovvero “spesso” e “poco” — otteniamo il panorama di 9 docenti in servizio su 11, quasi la totalità, che si colloca al di sotto di una collaborazione sufficiente in termini di frequenza; neanche sommando le selezioni del livello-soglia (“molte volte”) a quelle della variabile “spesso” — che sebbene sia concordata come valutazione non sufficiente, comunque costituisce un’indicazione di collaborazione positiva — si riuscirebbe ad equiparare tale maggioranza.

La seconda domanda della sezione mira ad indagare quali sono le motivazioni per le quali i/le partecipanti dei campioni ritengono di aver collaborato poco. Come risposta si fornisce l’opzione esplicita “non ho mai creato materiali didattici” per isolare tale variabile che giustificerebbe la mancata collaborazione per questa finalità. Si aggiunge il campo “altro” per lasciare libera espressione ai/alle docenti rispetto ad eventuali altre variabili.

Alla domanda n. 18 (“Se ritieni di aver collaborato troppo poco qual è la motivazione?”) i/le docenti in servizio del campione CPIA riportano le motivazioni riportate di seguito (Figura 67)¹⁶⁶:

- per una mancanza di una formazione specifica;
- sono pochi i momenti in cui ci si può confrontare, soprattutto perché la realtà del CPIA è molto frammentata;
- non ci sono occasioni pratiche;
- la scarsa abitudine a collaborare e a condividere materiale ed esperienza;
- mancanza di tempo a disposizione;
- alcuni docenti sono particolarmente restii alla condivisione di materiali e idee;
- il sistema italiano prevede poca collaborazione interna;
- sono mancate le occasioni strutturate e finalizzate allo scopo.



Figura 67. Domanda n.18. Risposte campione CPIA

¹⁶⁶ Data l’obbligatorietà della domanda, ai/alle rispondenti che hanno ritenuto di aver collaborato abbastanza è stato chiesto di lasciare una nota attinente sul campo “altro”. Pertanto, si riporteranno qui di seguito solo le risposte pertinenti alla domanda, dunque relative ai membri del campione che ritengono di aver collaborato “troppo poco”.

In seguito all'analisi delle risposte emerge come le motivazioni inerenti ad una scarsa collaborazione tra docenti sembrano essere associabili a due macro-aree principali, nessuna delle quali riguarda il fatto di non aver mai avuto la possibilità di creare materiali didattici.

Da una parte, si riconduce l'aver collaborato "troppo poco" a delle *cause esterne al/la docente* che sembrano riguardare questioni di natura pratica che ostacolano la possibilità di collaborare. A questo proposito, si riferisce la mancanza di "momenti in cui ci si può confrontare", di "occasioni pratiche", di "tempo a disposizione", di "occasioni strutturate e finalizzate allo scopo".

Dall'altra parte, possono essere individuate anche delle *cause interne al/la docente*, che sembrano riguardare la predisposizione del singolo individuo o della comunità professionale di appartenenza e per i quali si riferisce "scarsa abitudine a collaborare e a condividere materiale ed esperienza"; "la realtà del CPIA è molto frammentata", "alcuni docenti sono particolarmente restii alla condivisione di materiali e idee" e la mancanza di una "formazione specifica", che possono lasciar trapelare l'assenza di una cultura della condivisione tra docenti.

Proseguendo nell'indagine, con la domanda n. 19 e n. 14 — rispettivamente del questionario CPIA e del questionario Italint — l'obiettivo è rilevare in modo chiaro se la collaborazione sperimentata dai/dalle partecipanti abbia funzionato o meno. A questo riguardo, si prevede una risposta a scelta multipla, aggiungendo inoltre l'opzione "non saprei", ma escludendo il campo "altro" per fare in modo che venga fornita una risposta univoca (Figura 68).

Quanto ai/dalle partecipanti del campione CPIA, 11 rispondenti su 13 valutano che la collaborazione tra di loro abbia funzionato. Un/a rispondente dichiara che la collaborazione non ha funzionato; mentre una dichiara "non saprei" (Figura 69).



Figura 68. Domanda n.19. Risposte campione CPIA

Dall'analisi delle risposte raccolte, è possibile osservare come la quasi totalità dei/delle docenti in servizio (11 su 13) consideri che la collaborazione con gli altri membri del gruppo per gli scopi preposti alla sperimentazione abbia funzionato. Nel caso dei/delle rispondenti che indicano "la

collaborazione tra di noi non ha funzionato"¹⁶⁷ o "non saprei" non è possibile raggiungere un maggiore grado di specificazione.

Alla domanda n. 14, le partecipanti del campione Italint rispondono come segue:



Figura 69. Domanda n. 14. Risposte campione Italint

Le docenti in formazione del campione Italint ci restituiscono un quadro identico al campione CPIA. Questi indicano che globalmente la collaborazione globalmente ha funzionato, tranne nel caso di una rispondente che indica "non saprei" e di un/a che dichiara che la collaborazione non ha funzionato¹⁶⁸. Dunque, è possibile concludere che, globalmente, anche la quasi totalità delle docenti in formazione considera che la collaborazione con i membri del proprio gruppo abbia funzionato.

Con la domanda n. 21 si chiede ai/docenti in servizio del campione CPIA: "credi che una progettazione didattica 'collaborativa' come quella sperimentata possa essere vantaggiosa per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili?".

Dopo aver comprovato la buona riuscita della collaborazione, con questa domanda la volontà è restringere il campo dell'indagine e raccogliere le opinioni dei/delle docenti in merito all'efficacia del metodo di creazione condivisa sperimentato. A tale riguardo, l'obiettivo generale della domanda è validare l'approccio collaborativo applicato al metodo di creazione, facendo riferimento specifico alla creazione di materiale didattico che, in questo progetto, non solo è multimediale, ma è anche di natura specialistica e, dunque, ha la necessità, di essere affidabile rispetto alla rispondenza ai contenuti del settore.

¹⁶⁷ Questa rispondente, sebbene indichi che la collaborazione non abbia funzionato, in realtà fornisce risposte contraddittorie, poiché alla domanda n. 22 indica diversi benefici derivanti dall'applicazione del metodo collaborativo e, alla domanda n. 23, dichiara di non aver incontrato alcuna difficoltà durante la collaborazione nel gruppo.

¹⁶⁸ Per questa rispondente valgono le medesime considerazioni avanzate nella nota n. 167, ma in riferimento alle domande n. 17 e n. 18 del questionario Italint.

Di seguito, si riportano le risposte del gruppo CPIA in forma integrale:

R1	Sì perché migliora i materiali didattici stessi.
R2	Sì, perché ciascuno può contribuire con la sua esperienza e il proprio bagaglio culturale.
R3	La collaborazione positiva è sempre auspicabile.
R4	Sì perché mettere insieme le competenze di più persone risulta sempre utilissimo.
R5	Sì perché ognuno contribuisce all'interno del gruppo con le competenze e conoscenze su cui è più preparato.
R6	Collaborare nella didattica è necessario e costruttivo.
R7	Sì, è la migliore modalità di lavoro. Il confronto, lo scambio di idee tra pari è fondamentale. <i>Ma sento anche il bisogno della guida di un esperto.</i>
R8	Sì, la collaborazione e lo scambio di idee sono sempre fonte di crescita e arricchimento personale e professionale.
R9	Sì, perché consente di rendere più efficace e più mirato il prodotto didattico creabile.
R10	Sì per una produzione ricca e funzionale.
R11	Sì, perché crea sinergia e rafforza la collaborazione in team.
R12	Sì, perché ogni docente ha esperienze e competenze diverse da mettere in campo.
R13	La modalità collaborativa richiede molta "energia" di lavoro , ma se si pensa che la collaborazione "potenzi" le abilità e le capacità di ciascuno , credo possa dare buoni risultati.

Dall'analisi delle risposte emerge come la totalità dei/delle partecipanti risponda in modo positivo. Nelle indicazioni fornite vengono usati diversi termini rafforzativi utili a sottolineare gli effetti positivi della collaborazione, anche in senso generale, come "sempre auspicabile" (R3), "sempre utilissimo" (R4), "necessario e costruttivo" (R6), "è la migliore modalità", "è fondamentale" (R7), "sempre fonte di crescita" (R8).

Rispetto alle risposte fornite è possibile giungere alle seguenti categorie di classificazione:

- *caratterizzazione*: contribuire con la sua esperienza e il proprio bagaglio culturale (R2); mettere insieme le competenze di più persone (R4); ognuno contribuisce [...] con le competenze e conoscenze su cui è più preparato (R5); il confronto, lo scambio di idee tra pari è fondamentale (R7); collaborazione e lo scambio di idee [...] arricchimento personale e professionale (R8); esperienze e competenze diverse (R12); richiede molta "energia" di lavoro, ma [...] "potenzi[a]" le abilità e le capacità di ciascuno (R13);
- *risorse*: migliora i materiali didattici stessi (R1); rendere più efficace e più mirato il prodotto didattico (R9); produzione ricca e funzionale (R10);
- *effetto*: crea sinergia e rafforza la collaborazione (R11);
- *formazione docente*: ma sento anche il bisogno della guida di un esperto (R7).

Globalmente, i/le docenti ritengono che l'approccio collaborativo adottato si sia rivelato vantaggioso per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili come sperimentato.

Il vantaggio più frequentemente rilevato è da attribuirsi per gran parte dei membri alle peculiarità insite nel metodo collaborativo stesso, che permetterebbe di mettere in condivisione l'esperienza (R2; R12), bagagli culturali, conoscenze (R2; R5) e competenze (R4, R5; R12), grazie al confronto e lo scambio di idee tra pari (R7), che i/le partecipanti del gruppo considerano fonte di

arricchimento tanto dal punto di vista professionale, che personale (R8). In questo senso, emerge come il lavoro collaborativo sia in grado di "potenzia[re]" le abilità e le capacità di ciascuno (R13).

Quanto alla caratterizzazione delle *risorse*, tale approccio viene considerato vantaggioso per la qualità del materiale didattico creato che può essere "migliore" (R1), "più efficace e più mirato" (R9), a beneficio di una produzione globalmente "ricca e funzionale" (R10) per i suoi scopi.

Da un punto di vista degli *effetti* pratici, che esula dalla creazione del materiale in senso stretto, l'approccio collaborativo appare in grado di creare sinergia e rafforzare la collaborazione stessa (R11). Al tempo stesso, si esprime il desiderio di essere guidati opportunamente lungo il processo: un'informazione che lascia intravedere l'utilità di prevedere una *formazione* che sia in grado di guidare i/le docenti in modo mirato lungo il procedimento di sviluppo di risorse didattiche descritto in questo lavoro.

Alle docenti in formazione del campione Italint si pone la stessa domanda (n. 16) e, anche per questo gruppo, si ottiene la totalità di risposte positive.

Di seguito si riportano le argomentazioni fornite dalle rispondenti:

R1	Sì, perché ciascuno arricchisce con le sue professionalità.
R2	Sì, la collaborazione è sempre la via migliore.
R3	Penso di sì.
R4	Sì perché il lavoro in gruppo spesso risulta essere più fruttuoso.
R5	Sì è necessario.
R6	Sì credo sia utile. Chiaramente ci deve essere impegno e volontà di mettersi in gioco di tutti i partecipanti.
R7	Sì, perché si uniscono più competenze ed esperienze.
R8	Sì, perché permette di condividere idee e punti di vista e di confrontarsi in maniera produttiva.
R9	Sì, perché ognuno può intervenire con la propria competenza ed esperienza per creare un prodotto migliore e più completo possibile.
R10	Sì, per ottimizzare le risorse e il tempo di ciascun docente.
R11	Sì, perché le fonti dei testi vengono vagliate e selezionate da docenti di lingua italiana.

Anche nelle risposte delle partecipanti del campione Italint, in generale, viene usata una terminologia che tende a sottolineare gli effetti positivi provenienti dalla collaborazione come, ad esempio: "è sempre la via migliore" (R2), "il lavoro in gruppo spesso risulta essere più fruttuoso" (R4), "è necessario" (R5).

Utilizzando le medesime categorie di classificazione del gruppo precedente è possibile giungere alla sintesi che segue:

- *caratterizzazione*: ciascuno arricchisce con le sue professionalità (R1); si uniscono più competenze ed esperienze (R7); condividere idee e punti di vista e di confrontarsi in maniera produttiva (R8); intervenire con la propria competenza ed esperienza (R9);
- *risorse*: risulta essere più fruttuoso (R4); prodotto migliore e più completo possibile (R9); le fonti dei testi vengono vagliate e selezionate (R11);
- *effetto*: ottimizzare le risorse e il tempo di ciascun docente (R10).

Dall'analisi delle risposte raccolte emerge come i/le docenti in formazione in generale ritengano che l'approccio collaborativo sperimentato sia stato vantaggioso per la creazione di materiale didattico e specialistico affidabile.

Anche in questo gruppo, il vantaggio più evidente è costituito dalla possibilità di mettere in comune professionalità e competenze differenti (R1; R7; R9); esperienze (R7; R9); idee e punti di vista (R8). Ciò depone a beneficio di un lavoro del/la docente che viene considerato "più fruttuoso" (R4), volto alla creazione di un prodotto che può configurarsi come "migliore e più completo possibile" (R9), poiché le fonti da cui attingere sono opportunamente selezionate (R11).

Da un punto di vista pratico si riconosce la possibilità di ottimizzare il tempo e le risorse di ciascun docente grazie all'adozione di un approccio collaborativo (R10).

In questo campione non si menzionano iniziative legate alla formazione docente. Tuttavia, emerge un punto di vista inedito che, nell'avvalorare la collaborazione, attribuisce centralità alla disposizione di ogni docente: "chiaramente ci deve essere impegno e volontà di mettersi in gioco di tutti i partecipanti (R6)". Tale considerazione tende a sottolineare che, al di là dei benefici noti derivanti dall'adozione di tale approccio, è necessario che il/la docente rimanga il/la principale responsabile della buona riuscita del processo collaborativo.

La domanda oggetto d'analisi viene posta anche al campione Fierida. Con la domanda n. 3 si chiede al gruppo: "Credi che una progettazione didattica 'collaborativa' (in team, con diversi ruoli interni) possa essere vantaggiosa per la creazione di materiali didattici multimediali specialistici?".

La totalità dei/delle docenti del campione Fierida risponde positivamente alla domanda somministrata.

Di seguito si riportano le risposte accompagnate da una specificazione:

R1	Sì, la progettazione didattica collaborativa permette di sfruttare le competenze e le conoscenze di diverse persone , ognuna delle quali può apportare il proprio contributo in termini di abilità e competenze specifiche . Inoltre, può aiutare a garantire la qualità dei materiali didattici e a distribuire il lavoro .
R2	Sì, soprattutto se prevede la collaborazione tra docenti di lingua e delle discipline specifiche .
R3	Sì, però è fondamentale avere buoni compagni di avventura .
R4	Sì certamente .
R5	Ovviamente .

Anche nel caso di questo gruppo vengono utilizzati alcuni rafforzativi come "certamente" (R4) e "ovviamente" (R5).

Rispetto ai vantaggi derivanti dagli apporti dei membri nel gruppo, ritorna nuovamente il beneficio derivante dalla messa in condivisione di diverse conoscenze e competenze specifiche, che sono in grado di garantire una maggiore qualità del prodotto, nonché di alleggerire il carico lavorativo del singolo docente (R1).

Anche in questo caso, si attribuisce al/la singolo docente la responsabilità della buona riuscita della collaborazione (R3). Inoltre, emerge una nuova opinione, che sottolinea l'efficacia di un'eventuale collaborazione con docenti delle discipline specifiche oggetto dell'insegnamento (R2).

Con la domanda n. 22 lo scopo è rilevare per quali aspetti specifici la collaborazione si sia rivelata più vantaggiosa per i/le docenti del campione CPIA. Tale domanda viene formulata traendo ispirazione dalle indicazioni del DigCompEdu (cfr. § 4.2.2) con il fine di rilevare tutti gli effetti positivi provenienti dalla collaborazione tra docenti, riadattando tali indicazioni alle peculiarità di questo progetto. A tal proposito, si forniscono ai/alle partecipanti le opzioni indicate di seguito.

Per la gestione della conoscenza specialistica e l'accrescimento del sapere di dominio dei membri:

- ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche;
- ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame;
- ha agevolato la condivisione del sapere specialistico tra i membri.

Per conoscere se anche la competenza didattica abbia beneficiato della collaborazione:

- mi ha permesso di colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche.

Per gli aspetti relativi alla gestione della peculiarità della lingua:

- mi ha permesso di colmare alcune carenze legate ai contenuti linguistici.

Per conoscere se la collaborazione abbia avuto effetti positivi anche sulla competenza digitale:

- ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali.

Per rilevare se la collaborazione abbia contribuito allo scambio di esperienze e, dunque, alla crescita personale e all'arricchimento reciproco dei membri:

- ha aiutato a scambiare e condividere esperienze.

Più risposte sono possibili senza limiti nel numero della selezione affinché tutti gli aspetti possano essere rilevati, senza necessità di stabilire delle priorità. Inoltre, si prevede che i/le partecipanti possano indicare la risposta "nessuna delle precedenti"; si aggiunge il campo "altro" per lasciare spazio alla libera espressione e rilevare eventuali vantaggi inaspettati derivanti dalla collaborazione (Figura 70).

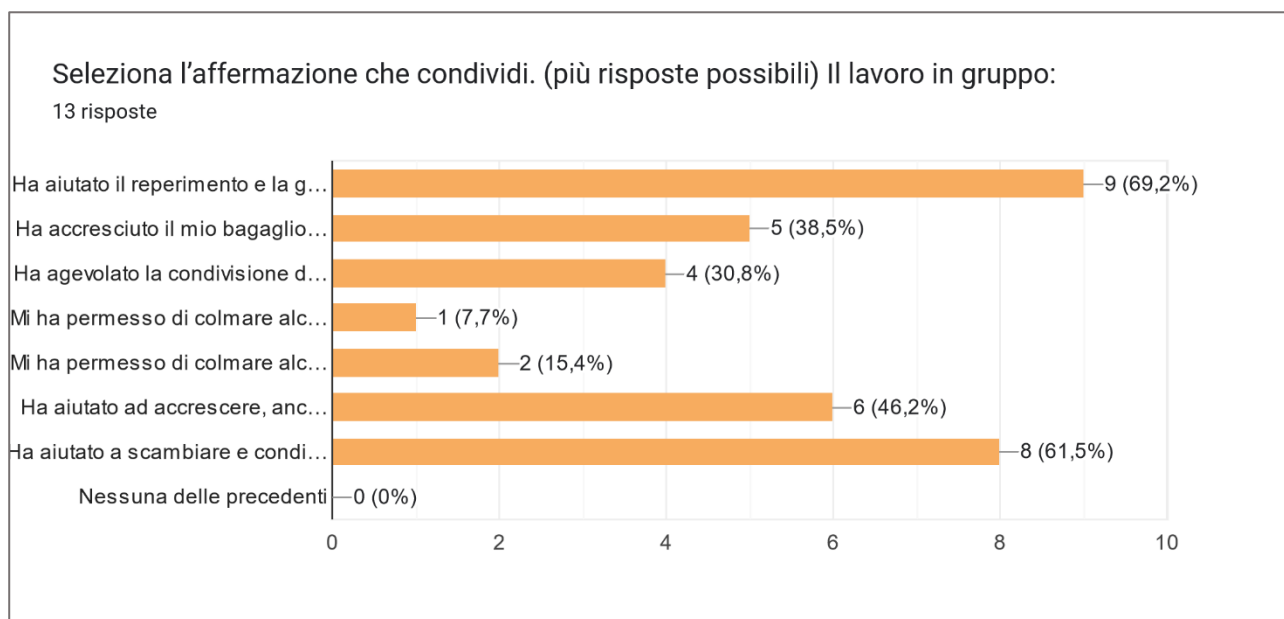


Figura 70. Domanda n.22. Risposte campione CPIA

Per il gruppo di docenti dei CPIA, la risposta che riceve il punteggio più alto (9 selezioni su 13) riguarda il fatto che il lavoro in gruppo "ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni

specialistiche". Al secondo posto (8 votanti su 13) segue l'indicazione "ha aiutato a scambiare e condividere esperienze". Al terzo posto, si trova "ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali" (6 rispondenti su 13); mentre al quarto posto l'indicazione "ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame" (5 su 13). Segue al quinto posto "ha agevolato la condivisione del sapere specialistico tra i membri" (4 su 13). Chiudono la rilevazione le indicazioni "mi ha permesso di colmare alcune carenze legate ai contenuti linguistici" (2 su 13) e "mi ha permesso di colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche" (1 su 13). L'opzione "nessuna delle precedenti" non viene selezionata da nessun/a rispondente; nessun membro utilizza il campo "altro" per aggiungere ulteriori specificazioni.

Dall'analisi dei dati emerge come il gruppo riconosca tutti i benefici derivanti indicati e inerenti all'adozione di un approccio collaborativo per i processi di creazione sperimentati.

Il beneficio riconosciuto dalla quasi totalità dei/delle partecipanti è da ricondursi alla variabile "ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche" a cui, per affinità tematica, si associa la voce "ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame", selezionata da circa la metà del gruppo, a conferma dell'utilità di applicare di un metodo di gestione collaborativa ai processi di sviluppo descritti a favore della gestione di una conoscenza specialistica, che è centrale in questo progetto. Il beneficio di aiutare a "scambiare e condividere esperienze" appare essere molto sentito in un gruppo di docenti in servizio in cui, evidentemente, la questione costituisce un aspetto cruciale. Degno di nota è il vantaggio rilevato nell'aiutare ad "accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali", selezionato da circa metà del campione. La risposta "nessuna delle precedenti" e il campo "altro" non vengono selezionati.

Al campione di docenti in formazione Italint si pone la stessa domanda incentrata sul rilevare i possibili benefici derivanti dall'adozione di un approccio collaborativo (domanda n. 17) (Figura 71).

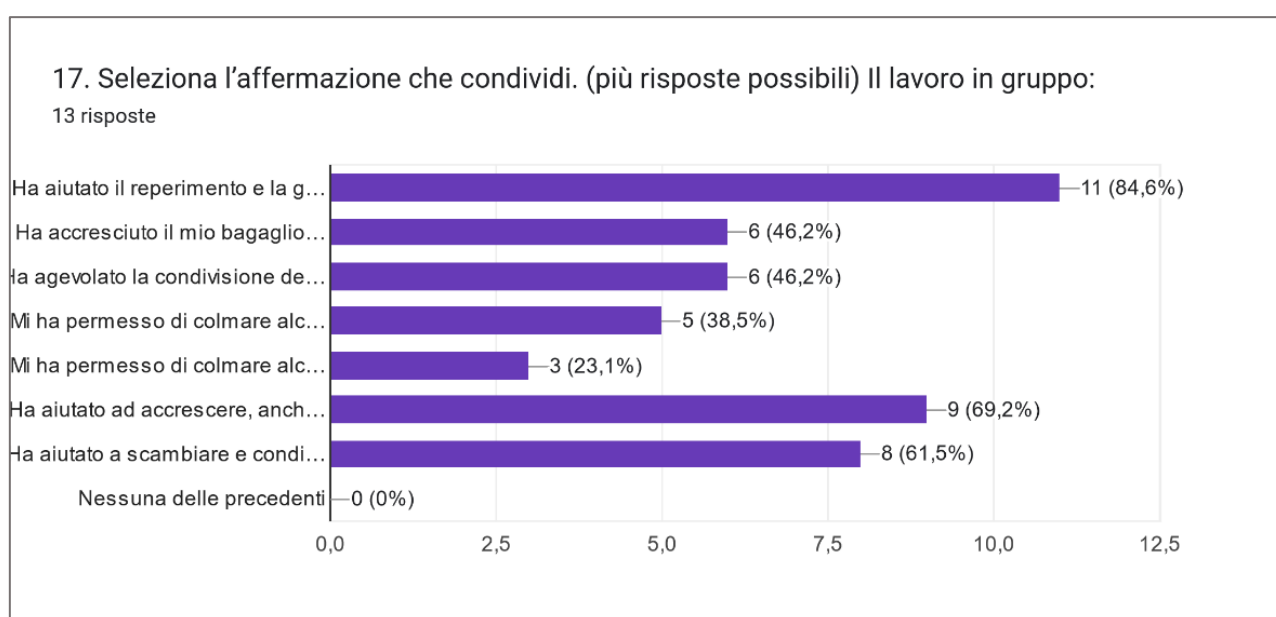


Figura 71. Domanda n.17. Risposte campione Italint

Anche tra le docenti in formazione Italint, la risposta che riceve il punteggio più alto (11 rispondenti su 13) è relativa al fatto che il lavoro in gruppo "ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche". Al secondo posto, segue l'affermazione "ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali" (9 su 13) che, sulla scia delle considerazioni appena avanzate per il campione CPIA, costituisce un'informazione di rilevanza cruciale. Al terzo posto, con 8 votanti su 13 segue l'indicazione "ha aiutato a scambiare e condividere esperienze". Al quarto posto, a parimerito, con 6 selezioni per ciascuna voce, dunque, circa la metà del campione, si trova "ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame" e "ha agevolato la condivisione del sapere specialistico tra i membri", andando a confermare la tendenza già espressa dal campione precedente di avvalorare i benefici derivanti dall'approccio collaborativo per le diverse variabili che riguardano la gestione del sapere specialistico di dominio. Al quinto posto, con 5 selezioni su 13 totali, segue la dichiarazione "mi ha permesso di colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche" che, sebbene non compaia tra i benefici più votati, si tratta comunque di circa un terzo del campione. All'ultimo posto (3 voti su 13), si trova "mi ha permesso di colmare alcune carenze legate ai contenuti linguistici". L'opzione "nessuna delle precedenti" e il campo "altro", per eventuali specificazioni aggiuntive, non vengono utilizzati.

Con la domanda n. 23 del questionario CPIA ("Quali difficoltà hai incontrato durante la collaborazione nel gruppo?") l'obiettivo è lasciare spazio all'espressione di eventuali criticità incontrate durante la collaborazione e non espresse precedentemente.

Nel campione, 11 docenti su 13, la quasi totalità, 11 rispondono di non aver incontrato alcuna difficoltà. Di seguito si riportano le dichiarazioni dei due membri che segnalano alcune criticità:

- muovermi all'interno di uno strumento inizialmente sconosciuta;
- un membro del gruppo aveva difficoltà a comprendere cosa bisognava fare, dal punto di vista pratico.

In sintesi, la grande maggioranza dei/delle docenti del campione CPIA dichiara di non aver incontrato difficoltà durante la collaborazione. Rispetto alle criticità incontrate da due partecipanti, in un caso queste sembrano riconducibili ad una scarsa dimestichezza con uno degli ambienti informatici utilizzati; nell'altro caso si riconducono a competenze di un/a componente "dal punto di vista pratico", tuttavia, non è possibile specificare se ci si riferisca ad una competenza di tipo tecnico o di tipo didattico.

Rispetto al campione Italiant (domanda n. 18) 9 rispondenti su 13 dichiarano di non aver incontrato nessuna difficoltà. Per le restanti quattro componenti si riportano i commenti relativi alle difficoltà incontrate nella collaborazione in gruppo:

- punti di vista differenti;
- problemi tecnici di accesso alle piattaforme;
- piccole difficoltà di orientamento nell'uso delle risorse digitali, poi risolte;
- una certa lentezza nel completare il task.

Dall'analisi delle risposte emerge come la difficoltà nella collaborazione sia riconducibile a questioni di stampo soggettivo come, ad esempio, la differenza di punti di vista o un grado differente di

rapidità nella gestione dei compiti. Negli altri casi la difficoltà nella collaborazione sembra riguardare questioni di natura più tecnica come problemi di accesso alle piattaforme¹⁶⁹ o di "orientamento nell'uso delle risorse digitali, poi risolte".

Concludendo, il campione di docenti in servizio CPIA ci restituisce un panorama sulla collaborazione in cui, sebbene si consideri di collaborare "a volte" per la progettazione di materiali didattici — lasciando un'indicazione sulla collaborazione che è positiva — di fatto, non raggiunge la soglia di sufficienza concordata con i/le partecipanti che, in questa domanda, è individuata nella variabile "spesso".

Allo stesso modo, il campione di docenti Fierida si configura come un gruppo di docenti in servizio che perlopiù collabora "poco", auto-valutandosi in modo insufficiente rispetto ad una pratica collaborativa accettabile.

Tra le motivazioni addotte in riferimento alla scarsa collaborazione, le cause possono essere ricondotte sia a questioni *esterne* che a questioni *interne* alla figura del/la docente. Se da una parte emerge come, di fatto, manchino occasioni pratiche da dedicare alla progettazione condivisa, dall'altra emerge anche come a questa mancanza di stampo organizzativo, coesista una scarsa cultura di collaborazione e condivisione tra pari in questa categoria professionale.

Quando viene chiesto se l'approccio collaborativo testato durante le sperimentazioni abbia funzionato o meno, il campione CPIA ed il campione Italint restituiscono un quadro di risposte identico: per la quasi totalità dei/delle componenti dei campioni (11 rispondenti su 13) la collaborazione sperimentata ha funzionato.

Alla domanda "credi che una progettazione didattica 'collaborativa' come quella sperimentata possa essere vantaggiosa per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili?" la totalità dei componenti campioni CPIA, Italint e Fierida risponde in modo positivo. Peraltro, nelle risposte si usa spesso una terminologia volta a sottolineare con decisione gli effetti positivi provenienti dall'adozione di questo approccio. I benefici principali sono da ricondursi principalmente alla possibilità da parte dei membri del gruppo di mettere in condivisione apporti di natura differenziata, sia rispetto alle competenze e alle abilità specifiche di ogni docente, sia alle più generiche esperienze pregresse, a beneficio dell'ottenimento di prodotti che possono essere il più efficaci e completi possibile; tale approccio appare inoltre porsi a vantaggio di un arricchimento personale, oltre che professionale. Da un punto di vista pratico, l'approccio collaborativo viene percepito come utile ad ottimizzare le risorse e i tempi del/la docente ponendosi, in questo modo, a sostegno di una questione critica che globalmente risulta sentita anche in altri punti dell'indagine.

Quanto ai benefici specifici derivanti dalla collaborazione tra docenti per diversi aspetti riguardanti la progettazione didattica, i/le rispondenti riconoscono tutti i vantaggi elencati nella domanda somministrata. Per entrambi i gruppi il beneficio più evidente deriva dalla possibilità che questo approccio presenta di agevolare il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche. A

¹⁶⁹ L'allineamento tecnico rispetto all'accesso dei membri del campione agli ambienti necessari è stato svolto prima del laboratorio, oppure durante, in più momenti dedicati. Tuttavia, per qualche utente non è stato possibile superare alcuni ostacoli tecnici per ragioni esterne al laboratorio e da ricondursi al riconoscimento degli stessi all'interno dei servizi informatici utilizzati (Moodle, Sketch Engine).

questo riguardo, in generale, le tre risposte inerenti alla gestione del sapere specialistico in analisi ricevono diverse selezioni, confermando l'utilità di applicare un metodo di gestione collaborativa ai processi descritti in questo lavoro, orientati alla creazione di risorse specializzate. In aggiunta, appare molto rilevante il vantaggio derivante dalla collaborazione di accrescere, anche leggermente, le competenze digitali dei/delle partecipanti del gruppo: un'informazione di importanza fondamentale in un progetto in cui la natura tecnologica dei processi viene posta alla base dei lavori da svolgere. Anche i benefici orientati a colmare carenze legate alla lingua o alla pratica didattica in senso stretto sono presenti, ampliando il raggio dei vantaggi derivanti dall'adozione di tale approccio, anche in casi in realtà inaspettati.

Rispetto alle criticità incontrate durante la collaborazione, la quasi totalità dei/delle componenti di entrambi i campioni non riporta alcuna difficoltà. Tra le 6 rispondenti (su 26 in totale) che indicano di aver riscontrato criticità, queste possono essere ricondotte ad una scarsa dimestichezza con lo strumento o a questioni di natura tecnica esterne al laboratorio. Più raramente la difficoltà viene ricondotta a questioni di natura relazionale tra i membri come, ad esempio, la velocità di esecuzione dei compiti o la differenza di punti di vista personali.

In sintesi, è possibile concludere che i/le partecipanti dei campioni coinvolti nell'indagine validano l'approccio collaborativo posto alla base del metodo di creazione sperimentato, che risulta utile per diversi aspetti inerenti alla progettazione di materiale didattico.

8.7 La Raccolta di materiale e il Moodle *ITAL2RISTO*

La sezione *raccolta* e la sezione *piattaforma* dei questionari mirano a validare questi due strumenti e, dunque, a comprovarne l'efficacia per gli obiettivi preposti, sia come ambienti a sé stanti, sia come mezzi utili a portare avanti il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa sperimentato. A questo proposito, oltre ad indagarne la validità in modo diretto, si chiede ai/delle partecipanti se in futuro utilizzerebbero nelle proprie classi di L2 la piattaforma Moodle *ITAL2RISTO* sperimentata e se, in linea con la natura dei lavori svolti, in futuro farebbero parte di un gruppo di sviluppo reale. In questo senso, l'obiettivo è attestare l'interesse dei/delle docenti al riguardo per avvicinarci ulteriormente alla possibilità di una reale messa in moto del processo di creazione, perlomeno, per ciò che concerne l'inclinazione dei futuri potenziali utilizzatori e utilizzatrici.

La sezione *raccolta* si compone di una sola domanda. Questa mira a validare la struttura e le funzioni della Raccolta di materiale multimediale organizzata su Google Drive, a beneficio della sua fruibilità.

Con la domanda n. 24 al campione CPIA si chiede: "trovi che la Raccolta di materiale sia fruibile così come è stata strutturata (richiamando la struttura del Moodle, con diverse risorse disponibili al suo interno ecc.)?".

Si riportano integralmente le risposte date dai membri del campione:

R1	Sì perché è ben organizzata .
R2	Sì, mi sembra chiara e piuttosto intuitiva .
R3	Mi è sembrata un po' macchinosa, probabilmente perché non ho dimestichezza con lo strumento.
R4	Decisamente sì.

R5	Sì è estremamente immediata e chiara .
R6	Sì la trovo fruibile perché è ben strutturata, chiara e di facile accesso .
R7	Sì, anche se <i>ad un primo approccio mi sono sentita disorientata per la mole di informazioni disponibili</i> .
R8	Sì, perché ha la stessa struttura del Moodle e quindi è molto facile reperire il materiale .
R9	Sì, perché possiede una sua valida logica organizzativa .
R10	Sì, ma si deve conoscere lo strumento .
R11	Non saprei, non avendolo mai utilizzato.
R12	Sì, perché è molto chiara e di facile navigazione .
R13	Al momento non saprei.

Nel campione CPIA, 10 docenti su 13 rispondono in modo positivo. In tre casi vengono lasciate indicazioni riconducibili in modo diretto o indiretto alla variabile "non saprei" prevista. Due tra le indicazioni di reticenza sembrano riconducibili ad una mancata familiarità con lo strumento (R3; R11); mentre per un/a rispondente non è possibile raggiungere un maggiore grado di specificazione.

Tra le risposte date dai/dalle partecipanti compaiono alcune indicazioni che rafforzano l'espressione di positività come "decisamente" (R4) o "estremamente immediata e chiara" (R5).

Rispetto alle risposte ottenute è possibile individuare le seguenti unità di classificazione:

- *caratterizzazione*: ben organizzata (R1); chiara e piuttosto intuitiva (R2); estremamente immediata e chiara (R5); ben strutturata, chiara e di facile accesso (R6); stessa struttura del Moodle e quindi è molto facile reperire il materiale (R8); valida logica organizzativa (R9); molto chiara e di facile navigazione (R12);
- *competenze docente*: si deve conoscere lo strumento (R10).

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come la Raccolta di materiale sia effettivamente ritenuta fruibile dai/dalle docenti per via delle peculiarità legate alla sua strutturazione poiché, come indicato nella domanda, tra le altre caratteristiche, questa richiama la struttura del Moodle *ITAL2RISTO* e contiene diverse risorse disponibili al suo interno.

In questo quadro, la Raccolta di materiale viene considerata fruibile e utile per i suoi scopi poiché è "ben organizzata" e "ben strutturata" (R1; R6) e perché possiede una "valida logica organizzativa" (R9). Globalmente risulta molto chiara (R2; R5; R6; R12), ma anche "intuitiva" (R2), "estremamente immediata" (R5) e dal facile accesso (R6) e navigazione (R12). Tale praticità di utilizzo viene ricondotta al fatto di aver previsto "la stessa struttura del Moodle e quindi è molto facile reperire il materiale" (R8). I vantaggi rispetto alla gestione si esprimono nelle opinioni che riconoscono che "è molto facile reperire il materiale" (R8).

In un caso, un/a rispondente conferma la fruibilità della Raccolta, ma afferma anche che "ad un primo approccio mi sono sentita disorientata per la mole di informazioni disponibili" (R7).

Quanto alle *competenze (del/la) docente*, a fianco delle già citate espressioni di reticenza di due rispondenti in merito alla necessità di acquisire maggiore familiarità con lo strumento, anche un/a altro rispondente esprime l'esigenza di dover "conoscere lo strumento" (R10).

Alle partecipanti del campione Italint, viene posta la medesima domanda (n. 19). In questo campione 9 rispondenti su 13 danno una valutazione positiva; mentre, in tre casi, si indica “non saprei”¹⁷⁰. Di seguito si riportano le argomentazioni fornite da alcune partecipanti:

R1	Sì, perché permette di consultare materiali diversificati per l'approfondimento di un determinato argomento.
R2	Penso di sì ma vorrei poter approfondire meglio la conoscenza della piattaforma.
R3	Sì, perché il procedimento per consultare il materiale è intuitivo e rapido.
R4	Sì, dopo un po' di pratica nell'utilizzo della piattaforma.
R5	Sì, perché il suo uso è abbastanza ricco.
R6	Sì, è ben strutturata e chiara.
R7	Sì, è abbastanza intuitivo.
R8	Non saprei perché non sono riuscita ad accedere a Moodle e non ho potuto osservare bene dal pc della collega.

L'unico caso di reticenza argomentato riporta la seguente indicazione: “non sono riuscita ad accedere a Moodle e non ho potuto osservare bene dal pc della collega”. Questa risposta, inerente più all'uso di Moodle che della Raccolta, non sembra rispondere in modo pertinente alla domanda somministrata.

Quanto alle argomentazioni positive, sulla scia della categorizzazione adoperata per il campione precedente, è possibile sintetizzare le informazioni ottenute come segue:

- *caratterizzazione*: procedimento per consultare il materiale è intuitivo e rapido (R3); ben strutturata e chiara (R6); abbastanza intuitivo (R7);
- *risorse*: materiali diversificati per l'approfondimento di un determinato argomento (R1); il suo uso è abbastanza ricco (R5);
- *competenze docente*: vorrei poter approfondire meglio (R2); dopo un po' di pratica (R4).

La Raccolta di materiale multimediale apparirebbe fruibile poiché “il procedimento per consultare il materiale è intuitivo e rapido” (R3; R7) e poiché è “ben strutturata e chiara” (R6). Dello strumento si apprezza la capacità di poter raccogliere per sua natura diverse *risorse*, ovvero “materiali diversificati per l'approfondimento di un determinato argomento” (R1), sottolineando il beneficio di avere un deposito di materiale multi-formato dedicato ad una tematica ben definita.

Dal punto di vista della *competenza (del/la) docente*, anche in questo campione in due casi si esprime il desiderio di acquisire maggiore familiarità con lo strumento.

La sezione *piattaforma* dei questionari si compone di tre domande totali. Tale indagine punta a validare l'efficacia della piattaforma Moodle *ITAL2RISTO* creata e, in seguito, sperimentata con i/le docenti. Pertanto, l'obiettivo di questa sezione è validare un primo prototipo del prodotto ottenuto grazie alle principali future utilizzatrici e utilizzatori dello strumento, così da poter pensare di procedere al suo sviluppo concreto in un futuro prossimo attraverso il metodo di creazione

¹⁷⁰ Si veda la nota n. 162.

sperimentato per condurre in futuro una formazione incentrata sull'*italiano per la ristorazione* di livello A2 nelle classi di L2 per adulte/i.

Con la domanda n. 25 "la piattaforma utilizzata, il Moodle *ITAL2RISTO*, ti è sembrata globalmente utilizzabile?" l'intenzione è far emergere un parere dei/delle docenti rispetto alla fruibilità globale della piattaforma. A tal proposito, si opta per non specificare se l'utilizzo sia da intendersi per la fase di creazione oppure per la pratica didattica, volendo considerare tale duplice funzione dello strumento al contempo, al fine di valutarne la fruibilità tecnica generale. In aggiunta, si fornisce l'opzione "non saprei" e si prevede il campo "altro" per lasciare spazio ad eventuali espressioni libere del campione (Figura 72).

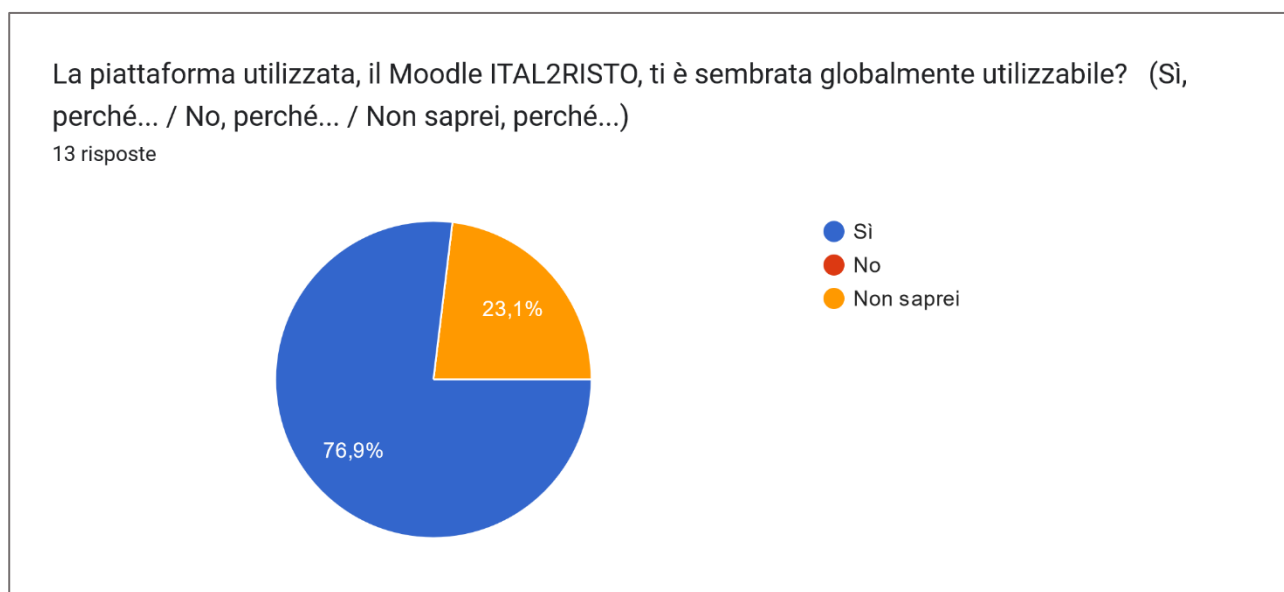


Figura 72. Domanda n. 25. Campione CPIA

Dall'analisi dei dati raccolti si evince che 10 docenti su 13 rispondono in modo positivo. I/le restanti rispondenti indicano "non saprei". Nessun/a docente ritiene che la piattaforma non sia utilizzabile.

Pertanto, la quasi totalità del campione valuta che il prototipo di Moodle *ITAL2RISTO* progettato e sperimentato, sia globalmente fruibile. Questo costituisce un indicatore molto positivo poiché denota che la piattaforma impostata — seppure al momento si trovi nella sua versione di partenza — secondo il corpo docente possiede già la struttura e le caratteristiche tecniche idonee a sostenere gli obiettivi prefissati, tali da poter pensare che in futuro possa costituirsi come un prodotto più solido.

Ai membri del campione Italint viene posta la stessa domanda (n. 20), dando alle partecipanti la possibilità di indicare le risposte in forma aperta.

La quasi totalità del campione Italint (11 rispondenti su 13) ritiene che il Moodle *ITAL2RISTO* sperimentato sia "globalmente utilizzabile". Una rispondente indica "non saprei"¹⁷¹.

¹⁷¹ Si veda la nota n. 162.

Di seguito si riportano le specificazioni dei/delle rispondenti in forma integrale:

R1	Sì, ma andrebbe approfondito e praticato.
R2	Sì con un po' di pratica.
R3	Sì, perché molto intuitiva.
R4	Sì, perché contiene vario materiale utile.
R5	Sì, perché il suo uso è abbastanza intuitivo.
R6	Sì perché è di facile accesso, con la giusta pratica può diventare uno strumento indispensabile ai fini didattici.
R7	Sì perché di facile utilizzo e comprensione.
R8	Sì come risorsa possibile.
R9	Sì, perché utile, sufficientemente chiara e semplice.

Per la classificazione dei dati si applicano le stesse unità utilizzate per la Raccolta di materiale:

- *caratterizzazione*: molto intuitiva (R3); abbastanza intuitivo (R5); di facile accesso, con la giusta pratica può diventare uno strumento indispensabile ai fini didattici (R6); di facile utilizzo e comprensione (R7); come risorsa possibile (R8); utile, sufficientemente chiara e semplice (R9);
- *risorse*: contiene vario materiale utile (R4);
- *competenze docente*: andrebbe approfondito e praticato (R1); con un po' di pratica (R2).

Rispetto alla *caratterizzazione* della natura della piattaforma, questa viene definita più volte "intuitiva" (R3; R5) oppure "di facile accesso" (R6), "di facile utilizzo e comprensione" (R7) o anche "utile, sufficientemente chiara e semplice" (R9). Si riconosce che questa "con la giusta pratica può diventare uno strumento indispensabile ai fini didattici" (R6). Al tempo stesso, una rispondente la definisce una "risorsa possibile", forse nel tentativo di sottolineare l'importanza di includerla all'interno di una proposta didattica diversificata.

Quanto alle *risorse* previste, si apprezza il fatto che la piattaforma possa contenere "vario materiale utile" (R4). In qualche caso si riconosce la necessità di approfondire e acquisire pratica con lo strumento (R1; R2; R6).

Con la domanda n. 26 lo scopo è rilevare se i/le docenti del campione CPIA, dietro opportuno sviluppo, utilizzerebbero in futuro il Moodle *ITAL2RISTO* sperimentato per condurre una formazione nelle proprie classi di L2 (Figura 73). L'obiettivo della domanda è indagare la percezione della validità didattica dello strumento attraverso i pareri delle future utilizzatrici e utilizzatori del sussidio formativo. Nella domanda si suggerisce un possibile impiego della piattaforma, che possa prevedere anche l'uso di strumenti più tradizionali, da organizzare nel quadro di una formazione in *b-learning* (cfr. § 3.2.2), così come illustrato durante la fase teorico-preparatoria delle sperimentazioni (cfr. § 7.3.2).

Per condurre una formazione sulla “lingua per il lavoro”, utilizzeresti in classe una piattaforma come quella presentata (e le sue risorse), magari ad integrazione di sussidi cartacei?

13 risposte

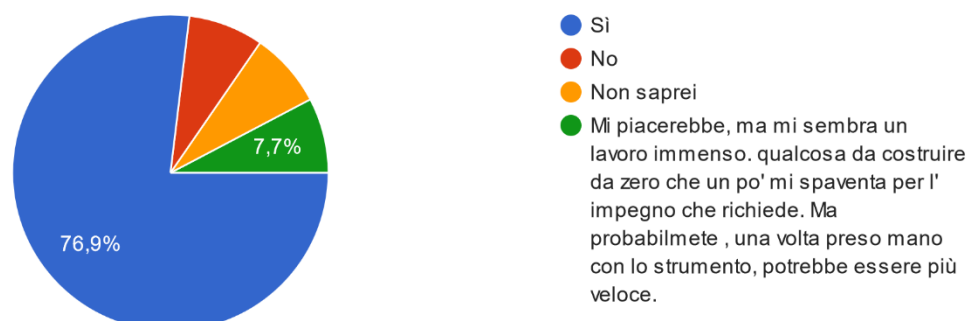


Figura 73. Domanda n.26. Risposte campione CPIA

Dall'analisi dei dati risulta che la maggior parte dei/delle docenti in servizio (10 su 13) utilizzerebbe il Moodle *ITAL2RISTO* (e le sue risorse) per la propria formazione in aula. Un/a rispondente non lo utilizzerebbe¹⁷², un/a rispondente indica “non saprei” senza aggiungere ulteriori specificazioni, mentre un/a rispondente dichiara come segue: “mi piacerebbe, ma mi sembra un lavoro immenso. Qualcosa da costruire da zero che un po' mi spaventa per l'impegno che richiede. Ma probabilmente, una volta preso mano con lo strumento, potrebbe essere più veloce”.

In sintesi, globalmente, il campione di docenti di italiano L2 dei CPIA, utilizzerebbe in classe il Moodle *ITAL2RISTO* presentato per condurre una formazione sulla *lingua per il lavoro*. Quest'ultimo costituisce un indicatore molto positivo poiché ci indica che agli occhi dell'*utente principale* del progetto (cfr. § 3.4) la piattaforma impostata — seppur nella sua versione di partenza — appare già essere un valido sussidio didattico da poter portare nelle classi di L2 per adulti/e migranti.

Rispetto all'argomentazione fornita da un/a rispondente, il contenuto sembra riferirsi al carico che può derivare dal lavoro di sviluppo della piattaforma e non alla spendibilità della piattaforma in classe, cui la domanda si riferisce. In ogni caso, è opportuno accogliere tale esigenza emersa, confermando l'utilità di orientarci ad una formazione dedicata a sostegno di tale lavoro di sviluppo, a beneficio di una maggior sicurezza nelle procedure, come anche la rispondente è in grado di prefigurare.

Alla stessa domanda (n. 21) al campione Italint si dà la possibilità di rispondere in forma aperta. In questo caso, tutte le componenti del campione rispondono in modo positivo, tranne una rispondente

¹⁷² Questa rispondente, sebbene indichi che non utilizzerebbe la piattaforma *ITAL2RISTO* in aula, in realtà fornisce risposte contraddittorie, poiché alla domanda n. 27 dichiara che parteciperebbe ad un team per lo sviluppo completo della piattaforma.

che indica “non saprei”¹⁷³. Nessuna rispondente riporta un parere negativo rispetto ad un eventuale impiego del Moodle *ITAL2RISTO* nelle proprie classi di L2.

Di seguito si riportano le dichiarazioni dei membri che aggiungono un’argomentazione all’indicazione di positività:

R1	Sì, perché utile alla didattica di una microlingua .
R2	Sì, ma con il livello A2 forse non la userei direttamente in classe, ma estrapolerei dei contenuti .
R3	Sì, perché costituirebbe un ulteriore stimolo all'apprendimento della “lingua per il lavoro”.
R4	Sì, il digitale dev'essere sempre di supporto alla didattica per la velocità, quantità e reperibilità di informazioni ottenibili.
R5	Sì, per ottimizzare i tempi della lezione e personalizzare il percorso formativo degli apprendenti.
R6	Sì, purché l'ente formatore doti gli apprendenti di adeguati strumenti digitali , che altrimenti diverrebbero una barriera.

Dall’analisi delle risposte è possibile giungere alla seguente classificazione:

- *risorse*: con il livello A2 [...] estrapolerei dei contenuti (R2);
- *tecnologia*: il digitale dev'essere sempre di supporto [...] per la velocità, quantità e reperibilità di informazioni (R4); adeguati strumenti digitali (R5);
- *effetto*: utile alla didattica di una microlingua (R1); ulteriore stimolo all'apprendimento (R3); ottimizzare i tempi della lezione, personalizzare il percorso formativo (R5).

La maggior parte dei riferimenti riguarda l’*effetto* derivante dall’uso della piattaforma in aula. A questo riguardo, si sottolinea il beneficio che se ne trarrebbe per la “didattica della microlingua” (R1), poiché costituirebbe un forte “stimolo all’apprendimento” (R3), con probabile riferimento alla natura interattiva dello strumento. Inoltre, la piattaforma consentirebbe di sia di “ottimizzare i tempi della lezione” sia di “personalizzare il percorso formativo” (R5).

Vengono sottolineati i vantaggi derivanti della natura *tecnologica* del sussidio poiché “il digitale dev'essere sempre di supporto alla didattica per la velocità, quantità e reperibilità di informazioni ottenibili (R4)”. Al tempo stesso, si riconosce l’importanza di dotare gli/le apprendenti “di adeguati strumenti digitali, che altrimenti diverrebbero una barriera” (R6).

Rispetto alla modalità di impiego delle *risorse* didattiche prevedibili all’interno del sussidio, se ne immagina l’uso anche *al bisogno*, dunque non necessariamente un utilizzo in appoggio completo sulla piattaforma.

Anche ai/alle docenti del campione Fierida si pone la medesima domanda (n. 4). Si specifica che questo gruppo non ha avuto modo di sperimentare direttamente la piattaforma (cfr. § 7.2); tuttavia, questo viene guidato attraverso i principi teorici che la fondano e le sue parti costituenti.

La totalità dei/delle docenti dà un riscontro positivo, tranne nel caso di un/a rispondente, che indica un’argomentazione riconducibile al “non saprei”.

¹⁷³ Si veda la nota n. 162.

Di seguito si riportano le risposte fornite dai/dalle partecipanti:

R1	Non so perché per giudicare dovrei prima provarla.
R2	Credo sì.
R3	Sì, per aumentare il materiale condivisibile.
R4	Sì a piccoli passi. Far lavorare gli studenti su questo tipo di competenze è fondamentale.
R5	Assolutamente sì. Ma dovrei avere un gruppo di studenti che condividono uno stesso bisogno (voglio lavorare nella ristorazione) e 20000 ore di tempo. <i>Per fare bene ci vuole tempo...</i>
R6	Sì, per ampliare i contenuti dei libri di testo e renderli più adeguati ai bisogni linguistici degli studenti.
R7	Sì, l'uso di una piattaforma online può fornire una vasta gamma di risorse linguistiche, come video, esercizi, giochi e quiz , che possono aiutare gli studenti a sviluppare le loro abilità linguistiche in modo interattivo e coinvolgente. Inoltre, molte piattaforme online offrono strumenti di monitoraggio e valutazione , che possono aiutare gli insegnanti a valutare l'apprendimento degli studenti in modo più preciso e dettagliato. Inoltre, può offrire maggiore flessibilità in termini di orari e luoghi di formazione , ma non dovrebbe essere l'unico metodo di formazione utilizzato in classe.

Alla domanda "Per condurre una formazione sulla 'lingua per il lavoro', utilizzeresti in classe le risorse di una piattaforma come quella presentata, magari ad integrazione di sussidi cartacei?" la quasi totalità dei/delle docenti del campione Fierida (10 su 11) risponde positivamente, prefigurandone un possibile utilizzo futuro in classe.

Il/la rispondente che indica "non saprei" esprime la volontà di provare lo strumento prima di poter eventualmente giudicare (R1).

Quanto alla classificazione condotta si riporta quanto segue:

- *risorse*: per aumentare il materiale condivisibile (R3); ampliare i contenuti dei libri di testo (R6); vasta gamma di risorse linguistiche, come video, esercizi, giochi e quiz (R7);
- *tecnologia*: far lavorare gli studenti su questo tipo di competenze è fondamentale (R4); flessibilità in termini di orari e luoghi di formazione, ma non dovrebbe essere l'unico metodo (R7).
- *effetto*: renderli più adeguati ai bisogni linguistici degli studenti (R6); aiutare gli studenti a sviluppare le loro abilità linguistiche in modo interattivo e coinvolgente (R7); 20000 ore di tempo, per fare bene ci vuole tempo (R5);
- *sviluppi*: gruppo di studenti che condividono uno stesso bisogno (R5); strumenti di monitoraggio e valutazione [...] in modo più preciso e dettagliato (R7).

Dal punto di vista delle *risorse* didattiche, questo gruppo di docenti impiegherebbe la piattaforma grazie alla ricchezza del materiale a disposizione. In particolare, questa permetterebbe di "aumentare il materiale condivisibile" (R3), permettendo di "ampliare i contenuti dei libri di testo" (R6), poiché offre "una vasta gamma di risorse linguistiche, come video, esercizi, giochi e quiz" (R7).

Da un punto di vista degli effetti pratici, emerge come tale possibilità possa permettere di rendere i contenuti didattici "più adeguati ai bisogni linguistici degli studenti" (R6), aiutandoli "a sviluppare le loro abilità linguistiche in modo interattivo e coinvolgente" (R7). Da un punto di vista

pratico, ritorna il tema del *tempo del/la docente*, il quale si riconferma una questione aperta che, di fatto, è in grado di incidere sulla qualità della didattica (R5).

Dal punto di vista degli *sviluppi* futuri pensati per la piattaforma, si rimarca l'importanza di dedicare la dovuta attenzione alla formazione dei gruppi di apprendenti "che condividono lo stesso bisogno" (R5), con probabile riferimento ai bisogni linguistici legati ad una professione specifica. Inoltre, si evidenziano i vantaggi che deriverebbero da un suo impiego rispetto al monitoraggio degli/delle apprendenti, anche in termini di capacità di avvicinare ad una valutazione più precisa (R7).

Quanto alla natura *tecnologica* dello strumento, si sottolinea il beneficio che deriverebbe dal suo uso per via della "flessibilità in termini di orari e luoghi di formazione", anche se, al tempo stesso si esprime il desiderio di diversificare la proposta didattica anche attraverso altri ausili (R7), — probabilmente di stampo più tradizionale — come prefigurato anche nella fase di ideazione di questo progetto (cfr. § 3.2.2). Inoltre, si afferma che "far lavorare gli studenti su questo tipo di competenze è fondamentale" (R4), con probabile riferimento al sostegno che ne deriverebbe rispetto all'accrescimento della competenza digitale in senso generale.

Proseguendo nella sezione, con la domanda n. 27 lo scopo è rilevare se i docenti in servizio che compongono il campione CPIA parteciperebbero in futuro ad un procedimento di sviluppo reale della piattaforma, utilizzando il metodo e i mezzi testati in occasione della sperimentazione svolta (Figura 74). L'obiettivo della domanda è attestare un interesse reale dei/delle docenti al riguardo, così da poter avvicinare il progetto di ricerca ad una fattibilità più concreta.

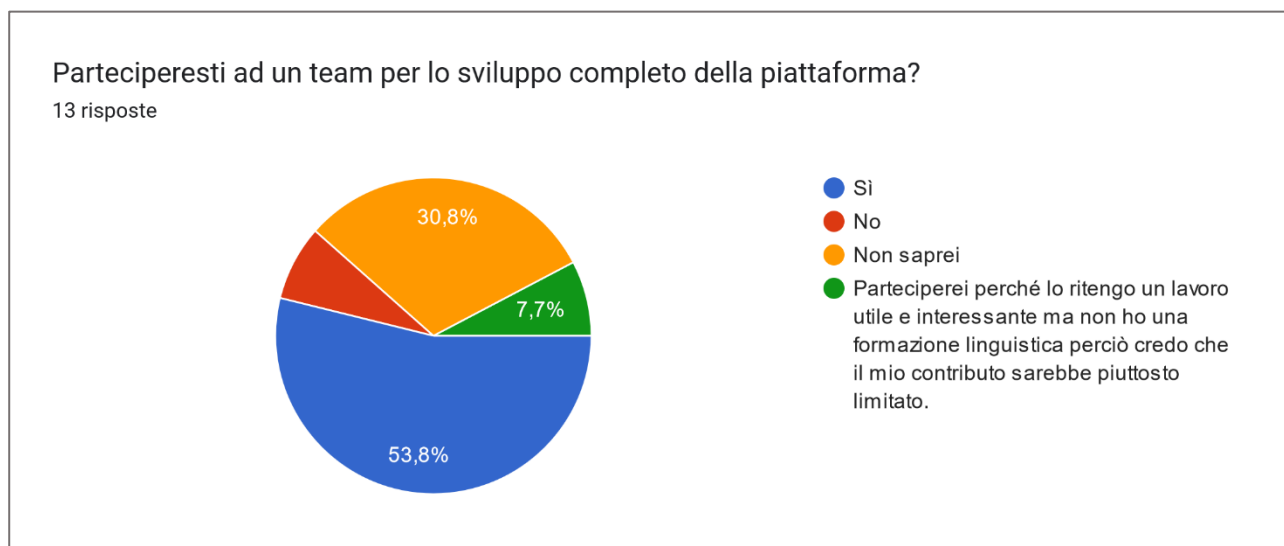


Figura 74. Domanda n.27. Risposte campione CPIA

La maggior parte de/delle componenti del campione CPIA (7 su 13) risponde positivamente alla domanda. Si aggiunge al conteggio delle positività un commento che viene indicato sul campo "altro"¹⁷⁴, portando le espressioni di positività a 8 su 13. Inoltre, un/a docente risponde "no"; mentre

¹⁷⁴ Si riporta il commento in forma integrale con alcuni lievi aggiustamenti di forma: "Parteciperei perché lo ritengo un lavoro utile e interessante, ma non ho una formazione linguistica, perciò credo che il mio contributo sarebbe piuttosto limitato".

quattro docenti indicano “non saprei”. Data la natura della domanda, non è possibile accedere ad ulteriori dettagli rispetto a queste indicazioni.

Al gruppo di docenti in formazione del campione Italint si pone la medesima domanda, la n. 22 (Figura 75).

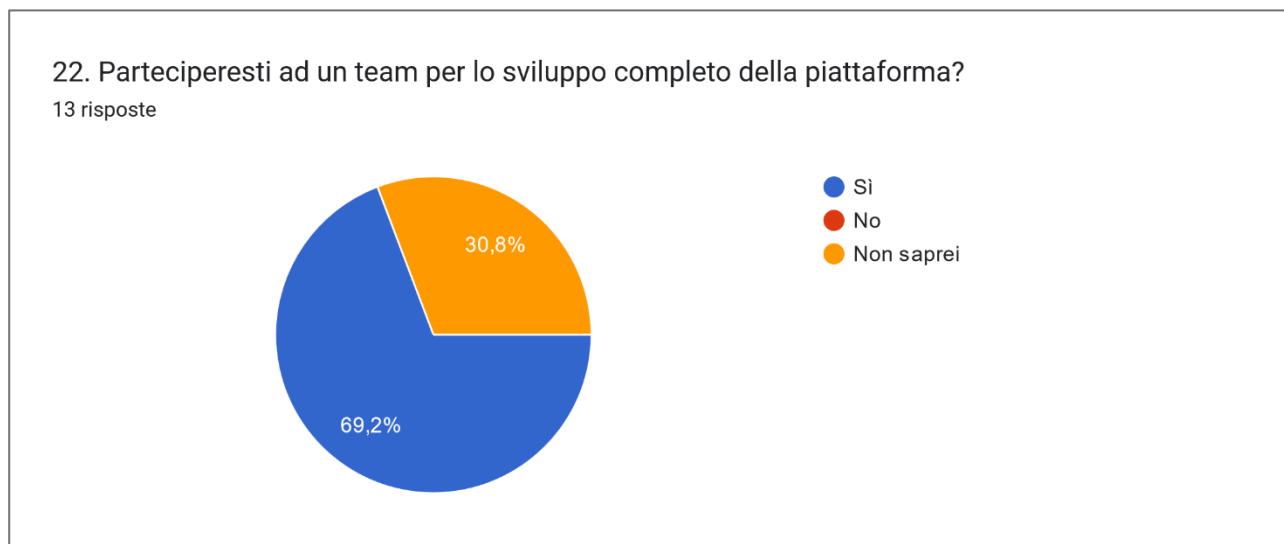


Figura 75. Domanda n.22. Risposte campione Italint

Anche in questo gruppo, la maggior parte delle partecipanti (9 su 13) risponde in modo positivo. Per le quattro rispondenti che indicano “non saprei”, data la natura della domanda, non è possibile scendere ulteriormente nel dettaglio sulle motivazioni al riguardo. Infine, nessuna rispondente dichiara che non parteciperebbe.

Rispetto all’opinione richiesta ai/docenti sulla fruibilità della Raccolta di materiale e sulla sua organizzazione interna, i membri dei campioni rispondono in modo globalmente positivo. I vantaggi possono essere ricondotti principalmente alla sua specifica organizzazione interna e alla disponibilità di numerose risorse dedicate ad uno scopo formativo ben preciso.

Con soddisfazione rispetto agli obiettivi stabiliti nella fase di pianificazione di questo progetto e degli strumenti che ne fanno parte, emerge in modo esplicito il beneficio derivante dall’aver replicato la struttura *per obiettivi* del Moodle (cfr. § 5.4) nella Raccolta, così da poter realizzare il sistema dalla *nomenclatura ricorrente* ricercato (cfr. § 6.6).

A fronte di alcune criticità rilevate circa l’uso di Google Drive da parte di alcuni rispondenti, — che sono comunque in minoranza — per quanto esse siano da considerarsi valide nell’ottica di una lecita dimestichezza auspicabile rispetto alla strumentazione da utilizzare, in realtà, tali considerazioni non trovano riscontro diretto con la rilevazione condotta sulla semplicità di utilizzo degli strumenti proposti, dove Google Drive viene considerato dai/dalle rispondenti perlopiù *semplicissimo* oppure *semplice* da utilizzare (cfr. § 8.8). In conclusione, anche la Raccolta di materiale multimediale viene validata per gli scopi specifici di questo progetto.

La quasi totalità dei/delle docenti di italiano L2 dei CPIA e dei docenti in formazione del Master Italint valuta il prototipo del Moodle *ITAL2RISTO* testato globalmente utilizzabile. Si tratta di un indicatore molto positivo, che ci informa del fatto che il prototipo impostato appare già effettivamente fruibile per gli scopi ideati e sperimentati, anche dal punto di vista tecnico.

Alla domanda “Per condurre una formazione sulla ‘lingua per il lavoro’, utilizzeresti in classe una piattaforma come quella presentata (e le sue risorse), magari ad integrazione di sussidi cartacei?” tutti i/le partecipanti dei tre i campioni coinvolti nell’indagine rispondono in modo molto positivo, lasciando prefigurare uno scenario formativo futuro che possa effettivamente includere l’impiego della stessa nelle classi di L2 per migranti adulti. Rispetto ai benefici evidenziati, e derivanti dall’uso della piattaforma, emergono diversi vantaggi legati all’utilizzo della stessa. Questi sono da ricondursi sia alla ricchezza, alla diversità degli elementi e alla capacità di potenziare le risorse didattiche a disposizione — anche più tradizionali —, sia alla potenzialità percepita di poter personalizzare i percorsi formativi, assecondando i bisogni particolari del pubblico apprendente in un ambiente interattivo, che risulterebbe più stimolante e coinvolgente. In aggiunta, si sottolinea la potenziale flessibilità d’impiego delle risorse incluse, che potrebbero essere anche utilizzate *al bisogno*, così come prefigurato anche in fase di impostazione del progetto (cfr. capitolo 3; Conclusioni).

Dal punto di vista tecnologico vengono riconosciuti i vantaggi derivanti dall’applicazione di tale approccio come supporto alla didattica in termini di velocità e quantità degli elementi disponibili, ponendosi anche a sostegno delle competenze digitali globali degli/delle apprendenti. Inoltre, si evidenzia il beneficio che deriverebbe dall’uso della piattaforma in termini di adattabilità agli orari e i luoghi della formazione, aprendo, di fatto, uno spiraglio verso la possibilità di prevedere una formazione *asincrona*, anche orientata all’autoapprendimento (cfr. Conclusioni).

Anche in questa sezione ritorna il tema del *tempo del/la docente* sui cui si rifletterà al § 9.4. Infine, la grande maggioranza dei membri dei campioni che sperimentano il metodo di creazione e il Moodle *ITAL2RISTO*, si esprime positivamente rispetto alla possibilità di partecipare attivamente ai lavori di sviluppo completo della piattaforma *ITAL2RISTO* e, dunque, risultano propensi a mettere in moto il metodo di creazione condivisa sperimentato: in questo senso, è possibile avvicinare quanto ideato ad una più concreta ipotesi di realizzabilità.

In conclusione, alla luce dell’analisi dei dati raccolti, è possibile affermare che il prototipo della piattaforma di apprendimento *ITAL2RISTO* risulta validato dai/dalle componenti dei campioni coinvolti nell’indagine; a tal riguardo, lo strumento può auspicare di trovare una forma più stabile nell’immediato futuro, in vista di un suo impiego per la formazione nelle classi di L2 per migranti adulti.

8.8 Docente e tecnologia

La sezione *docente e tecnologia* mira a rilevare alcune informazioni rispetto al rapporto dei/delle componenti del campione con le nuove tecnologie e, in particolare, con gli ambienti gli informatici utilizzati, necessari a condurre il metodo di creazione ideato. In particolare, con la prima domanda si intende rilevare il grado di facilità (oppure di difficoltà) con cui i/le partecipanti si sono mossi all’interno degli ambienti testati, così da farne emergere il grado di usabilità globale da parte degli/delle utenti, a conferma della fattibilità del procedimento di sviluppo con questo target.

Con la seconda domanda, lo scopo è far emergere i pareri dei/delle partecipanti in merito alla possibilità di un'eventuale formazione a loro rivolta e dedicata ad accrescere le loro competenze digitali rispetto all'uso delle tecnologie educative nella loro vita professionale.

In generale, le competenze digitali specifiche sollecitate negli/nelle insegnanti in questo progetto hanno riguardato:

- avere una padronanza generica delle procedure di accesso negli ambienti richiesti (log-in) e sapersi muovere tra le diverse pagine dei browser utilizzati a tale riguardo (cfr. § 3.2);
- saper svolgere i compiti richiesti all'interno del Moodle *ITAL2RISTO*, per ciò che concerne la creazione e la gestione delle risorse digitali coinvolte nel processo di creazione (cfr. § 7.3.3);
- utilizzare Sketch Engine, per quanto riguarda l'interrogazione e l'esplorazione del corpus *RISTO* attraverso le funzioni illustrate durante le sperimentazioni (cfr. § 7.3.3.1);
- utilizzare la Raccolta di materiale multimediale all'interno di Google Drive, per ciò che concerne l'esplorazione del sistema di cartelle e la compilazione dei documenti condivisi previsti (cfr. § 7.3).

Occorre specificare che, in questo progetto, la competenza digitale del/la docente è costantemente stimolata, eppure viene volutamente sollecitata al minimo. In altre parole, la tipologia degli ambienti selezionati e le funzioni utilizzate, sono pensate ed organizzate per essere gestite da un gruppo di docenti (o aspiranti docenti) di italiano L2 che non possiedono necessariamente spiccate doti informatiche, ovvero non sono specialisti al riguardo. Dunque, la volontà è stata quella di non chiudere la sfera di azione della progettazione ad utenti digitalmente maturi ma, piuttosto, aprirla consapevolmente alle possibilità di docenti con competenze digitali di medio (o basso) livello, affinché il processo di creazione possa essere effettivamente attivato e portato avanti da più docenti ed enti formativi possibile. Per questa ragione, al momento dell'organizzazione del sistema integrato, per tale tipo di utente sono state ipotizzate competenze digitali contenute. In effetti, tale ipotesi sarà infine confermata dal quadro ottenuto attraverso i dati raccolti grazie alla pre-indagine condotta su un campione di 45 docenti di italiano L2, i cui risultati sono stati esposti al § 7.2.

Procedendo con i risultati dell'indagine, la domanda n. 29 ha avuto l'obiettivo di rilevare in quale misura gli ambienti informatici utilizzati per il procedimento di creazione si siano rivelati semplici da utilizzare da parte dei/delle docenti del campione CPIA (Figura 76; Figura 77). Pertanto, dopo aver comprovato nelle sezioni precedenti che i/le docenti si considerano globalmente soddisfatti sia del metodo di creazione sia della qualità dei prodotti ottenuti, con questa domanda l'obiettivo è dimostrare che l'intero sistema integrato sia di semplice utilizzo per gli/le *utenti principali* del sistema integrato.

Alla domanda n. 29 "Quantifica da 1 a 5 la facilità con cui ti sei mosso/o tra gli ambienti digitali presentati" si presenta una scala di Likert dove si chiede al campione di quantificare da 1 a 5 la difficoltà sperimentata nell'utilizzo del Moodle *ITAL2RISTO*, di Google Drive e i suoi documenti condivisi, di Sketch Engine e il corpus *RISTO*.

A questo fine, vengono previste delle indicazioni che sono individuate nelle variabili: "impossibile", "molto difficile", "difficile", "abbastanza semplice (50%)" — il livello-soglia previsto —, "semplice" e "semplicissimo".

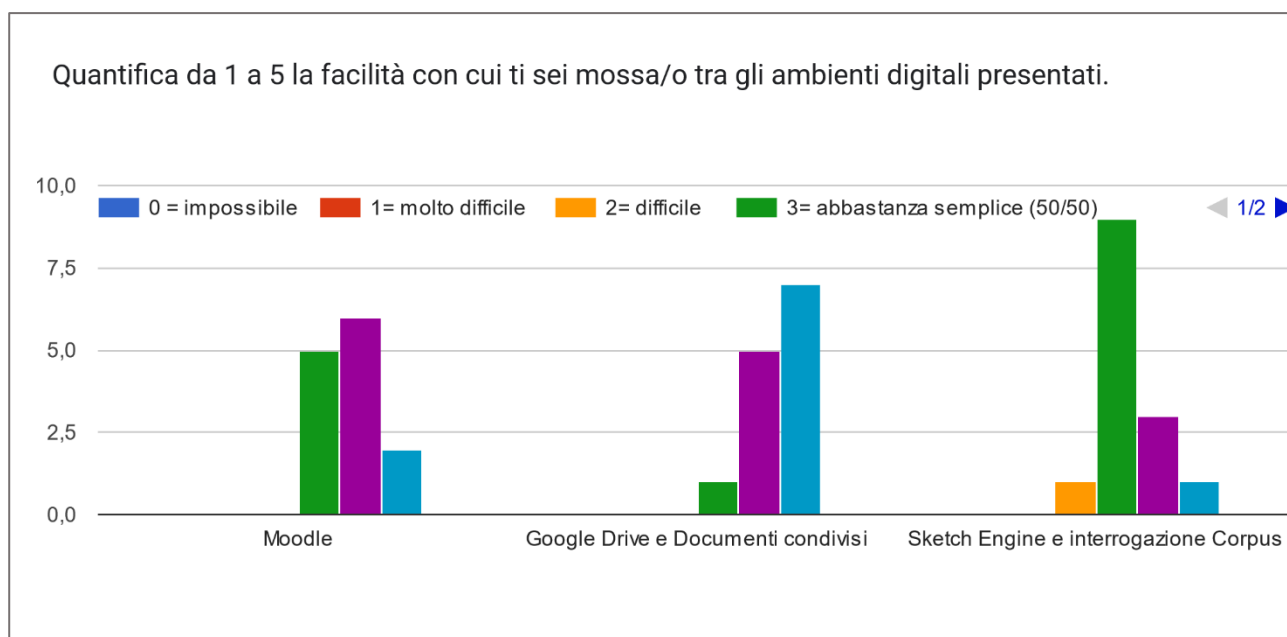


Figura 76. Domanda n.29. Risposte campione CPIA. Schermata 1

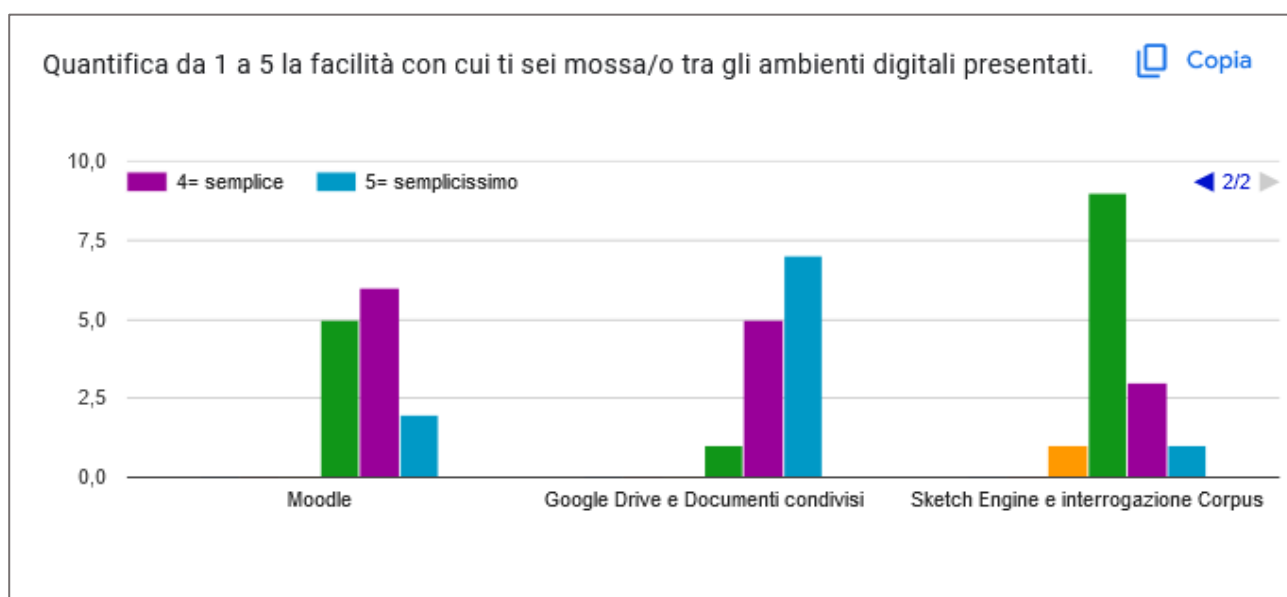


Figura 77. Domanda n.29. Risposte campione CPIA. Schermata 2

Dall'analisi dei grafici ottenuti, partendo dal grado di difficoltà maggiore a quello minore, nessun/a docente definisce alcun ambiente *impossibile* (0) o *molto difficile* (1) rispetto alla semplicità di muoversi al suo interno. Un/a sola rispondente (su 13) definisce *difficile* (2) muoversi su Sketch Engine per l'interrogazione del corpus *RISTO*. Nove docenti definiscono *abbastanza semplice* (50%) (3) muoversi su Sketch Engine, cinque rispondenti muoversi su Moodle e un/a su Google Drive e i suoi documenti condivisi.

Procedendo lungo le variabili fornite, per la voce *semplice* (4), sei rispondenti definiscono come tale Moodle, cinque rispondenti Google Drive, tre rispondenti Sketch Engine. Per la voce

semplicissimo (5), sette rispondenti definiscono in questo modo Google Drive, due rispondenti Moodle e un/a rispondente Sketch Engine.

Analizzando il numero dei voti più alti, il numero maggiore di risposte viene dato alla variabile *abbastanza semplice (50%) (3)*, indicato da 9 votanti su 13 per Sketch Engine e l'interrogazione del corpus *RISTO*. Per numero di voti segue l'indicatore *semplicissimo (5)*, indicato da 7 docenti su 13 per Google Drive. Il minor numero di voti viene invece dato a Goodle Drive (1 rispondente su 13) che lo definisce *abbastanza semplice (50%) (3)* e a Sketch Engine, considerato da un/a docente *difficile (2)*, ma anche *semplicissimo (5)* da un altro/a rispondente.

Osservando i dati dalla prospettiva degli ambienti, il Moodle *ITAL2RISTO* viene definito perlopiù *semplice (5)* da utilizzare (6 su 13), mentre il resto del campione (5 su 13) lo considera *abbastanza semplice (50%) (3)* oppure *semplicissimo (5)* (2 votanti). Nessun/a rispondente lo trova *impossibile, molto difficile o difficile*.

Google Drive e i documenti condivisi sono definiti dalla maggioranza del campione (7 su 13) *semplicissimi (5)* da utilizzare; mentre il resto del campione (5 su 13) li considera *semplici (4)* e un/a rispondente *abbastanza semplice (50%) (3)*. Nessun/a rispondente lo trova *impossibile, molto difficile o difficile*.

Sketch Engine e l'interrogazione del corpus *RISTO* sono considerati dalla maggioranza dei membri del campione (9 su 13) con la variabile *abbastanza semplice (50%) (3)*. Seguono tre rispondenti che li considerano *semplici (5)*; due che li considerano *semplicissimi (5)* e un/a rispondente che li considera *difficili (2)* da utilizzare. Nessun/a rispondente considera l'uso di Sketch Engine *impossibile (0)* o *molto difficile (1)*.

Con la domanda n. 24 al gruppo di docenti in formazione Italint si pone la medesima domanda. Di seguito si presentano i dati raccolti (Figura 78; Figura 79).

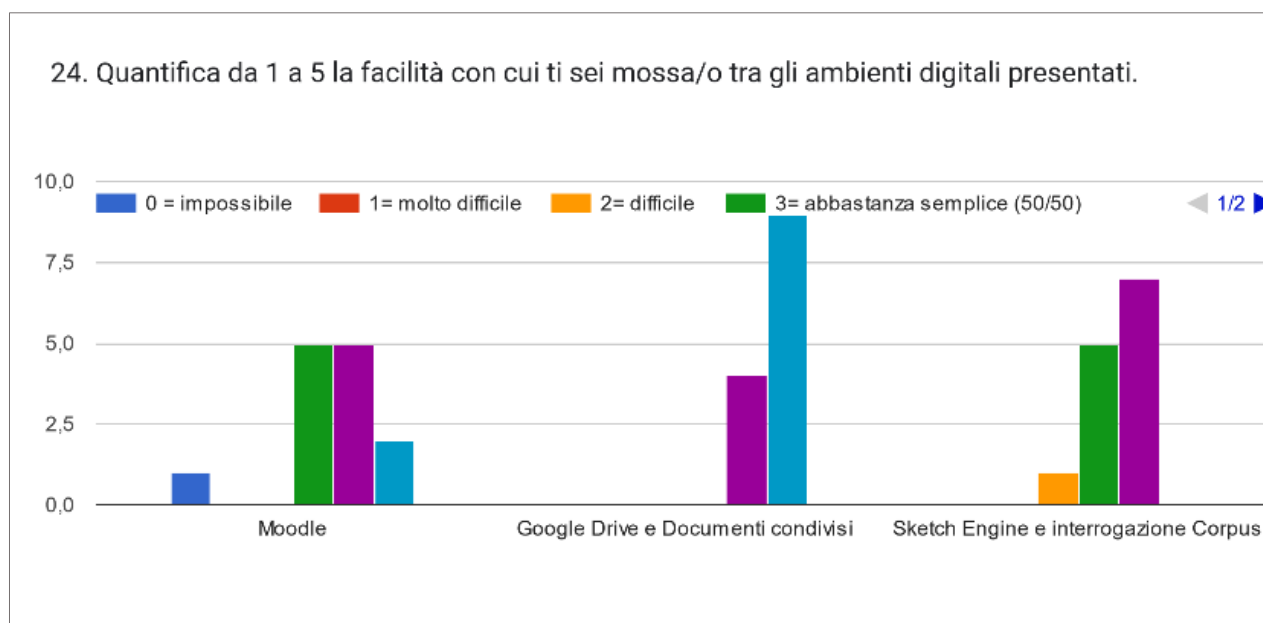


Figura 78. Domanda n.24. Risposte campione Italint. Schermata 1

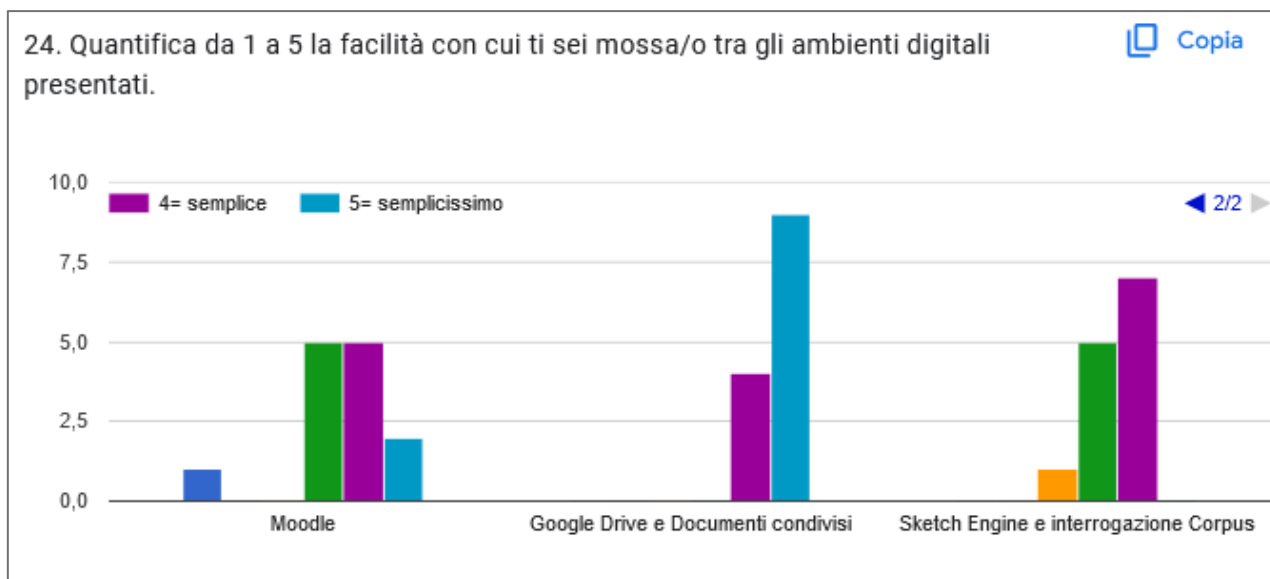


Figura 79. Domanda n.24. Risposte campione Italint. Schermata 2

Analizzando i grafici dal punto di vista delle variabili fornite, partendo dal grado di difficoltà maggiore a quello minore, una sola rispondente definisce Moodle *impossibile* (0), probabilmente a fronte dell'impossibilità di accedere, come già rilevato precedentemente¹⁷⁵. Per la voce *molto difficile* (1), nessuna rispondente definisce come tale gli ambienti utilizzati. Una sola docente definisce *difficile* (2) muoversi su Sketch Engine e interrogare il corpus RISTO. Cinque rispondenti definiscono *abbastanza semplice* (50%) (3) muoversi su Moodle e su Sketch Engine. Per la voce *semplice* (4), cinque rispondenti definiscono come tale Moodle, quattro rispondenti Google Drive e i documenti condivisi, mentre sette Sketch Engine. Per la voce *semplicissimo* (5), due rispondenti indicano questa variabile per Moodle, nove rispondenti per Google Drive, mentre nessuna rispondente considera Sketch Engine *semplicissimo* (5) da utilizzare.

Analizzando il numero dei voti più alti, il maggior numero di risposte viene dato all'indicatore *semplicissimo* (5) per Google Drive (9 su 13). Segue per maggior numero di selezioni l'indicatore *semplice* (4) (7 su 13) per Sketch Engine. Il minor numero di voti viene invece dato a Moodle, con una sola selezione su 13 che, come già anticipato, lo definisce *impossibile* (0); Sketch Engine viene definito *difficile* (2) da una sola rispondente.

Osservando i dati dalla prospettiva degli ambienti, il Moodle ITAL2RISTO viene definito *abbastanza semplice* 50% (3) o *semplice* (5), a parimerito, con cinque selezioni per ciascuna variabile. Due rispondenti lo definiscono *semplicissimo* (5), mentre una lo definisce *impossibile* (0).

Google Drive (e i documenti condivisi) è definito dalla maggioranza del campione (9 su 13) *semplicissimo* (5), mentre le restanti quattro rispondenti lo considerano *semplice* (4).

Sketch Engine e l'interrogazione del corpus RISTO sono considerati dalla maggioranza (7 su 13) *semplici* (4) da utilizzare. Seguono cinque rispondenti che lo considerano *abbastanza semplice* (50%) (3); mentre una rispondente lo considera *difficile* (2). Nessuna rispondente considera l'uso di

¹⁷⁵ La rispondente n. 11 è la stessa che precedentemente dichiara: "Non saprei perché non sono riuscita ad accedere a Moodle e non ho potuto osservare bene dal pc della collega". Pertanto, la valutazione *impossibile* indicata è da ricondursi a tale impossibilità di utilizzo effettivo e non al grado di semplicità di utilizzo.

Sketch Engine (e l'interrogazione di *RISTO*) *impossibile* (0) o *molto difficile* (1); tuttavia, non viene neanche considerato *semplicissimo* (5).

Per le considerazioni su questa domanda si rimanda alle riflessioni conclusive di questo paragrafo.

Proseguendo nell'indagine con la domanda n. 30 ("Ritieni che una formazione specifica rivolta ai docenti sulle tecnologie educative sia necessaria?") rivolta al campione CPIA, l'obiettivo è raccogliere i pareri dei/delle docenti in servizio in merito ad un'ipotetica formazione a loro rivolta a sostegno delle loro competenze digitali in ambito educativo.

Per la risposta si prevedono più opzioni possibili tra le variabili:

- sì, all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme;
- sì, per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica.

Inoltre, si prevede l'opzione "no" e il campo "altro" per lasciare spazio ad ulteriori specificazioni.

L'obiettivo di questa domanda è ottenere uno spaccato sui bisogni del corpo docente in merito ad aspetti che costituiscono due sfaccettature coesistenti in materia di competenza digitale nella didattica delle lingue.

Di seguito si presentano i dati relativi al campione CPIA per la domanda n. 30 (Figura 80).

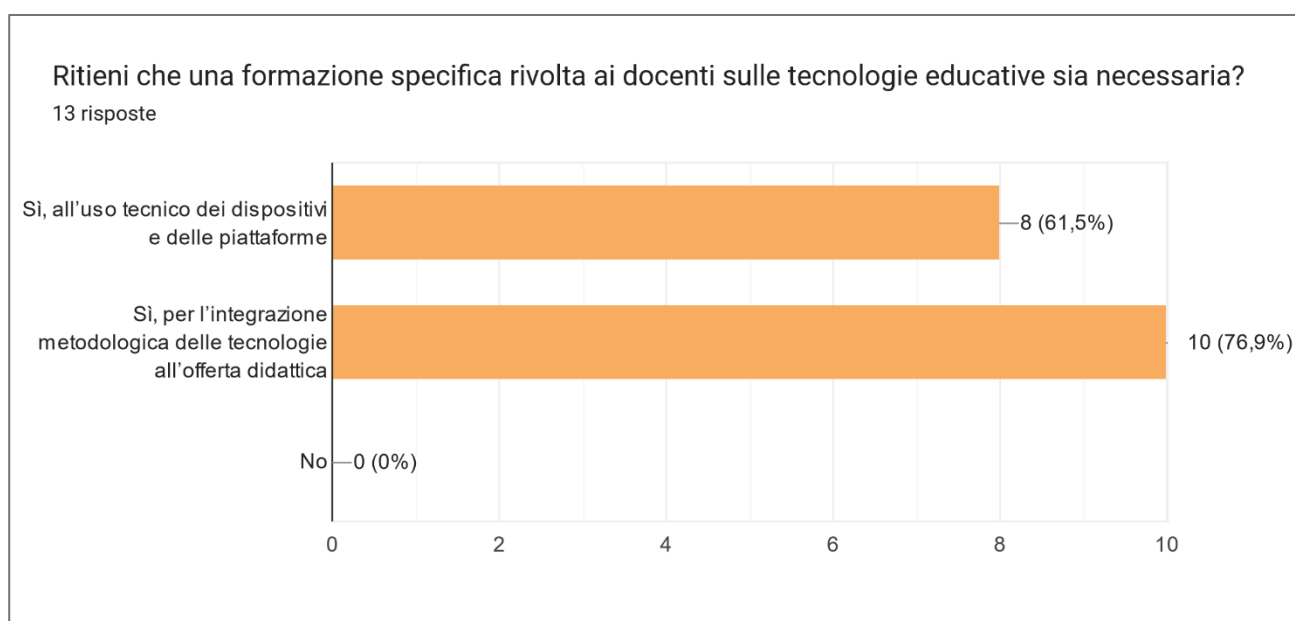


Figura 80. Domanda n.30. Risposte campione CPIA

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come nel gruppo di docenti in servizio le selezioni per le due variabili siano pressoché simili. La maggioranza delle votazioni viene raggiunta con 10 rispondenti su 13 che ritengono che una formazione specifica sulle tecnologie educative sia necessaria "per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica". Per numero di votazioni segue la necessità di formarsi rispetto "all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme" (8 rispondenti su 13).

Scendendo nel dettaglio, cinque rispondenti (su 13) ritengono necessaria una formazione specifica sia "all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme" sia "per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica". Cinque docenti reputano che sia necessaria solo "per

l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica"; mentre tre ritengono che sia necessaria solo "all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme".

Tutto il corpo docente giudica che una formazione specifica rivolta a docenti sulle tecnologie educative sia necessaria. Non si aggiungono ulteriori specificazioni nel campo "altro".

In sintesi, dai dati raccolti emerge come nel gruppo di docenti in servizio una formazione specifica in merito all'uso delle tecnologie educative sia un'esigenza sentita. Questa necessità sembra esprimersi in modo più deciso più nei riguardi dell'integrazione metodologica delle stesse all'offerta didattica che all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme in senso stretto, anche se con una differenza di sole due selezioni tra le due variabili.

Con la domanda n. 25, alle componenti del campione Italint si pone la stessa domanda. Di seguito, si presentano i dati raccolti in merito (Figura 81).

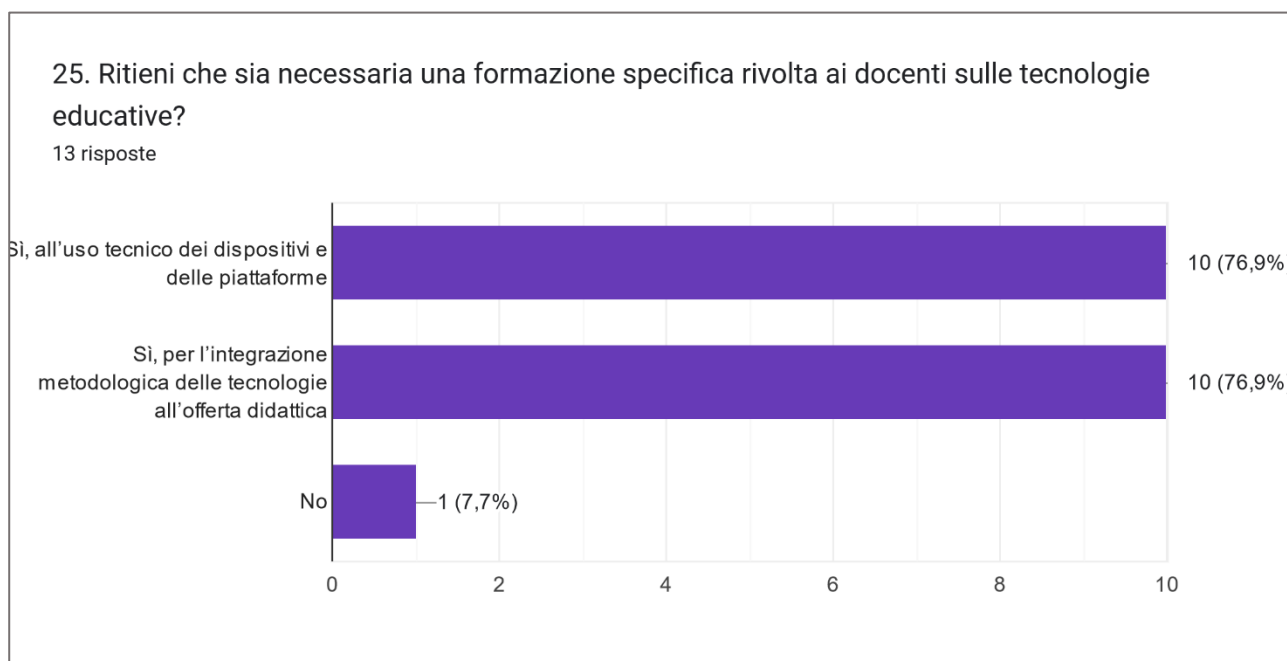


Figura 81. Domanda n.25. Risposte campione Italint

Dall'analisi del grafico emerge in modo chiaro come nel gruppo di docenti in formazione Italint le risposte per le due variabili indicate si equiparino. In particolare, la maggioranza del campione (8 su 13) ritiene che una formazione specifica rivolta a docenti sulle tecnologie educative sia necessaria sia "all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme" sia "per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica".

Due rispondenti reputano che tale tipo di formazione sia necessaria solo all'uso tecnico dei mezzi. Altre due rispondenti pensano che sia necessaria solo "per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica". Un rispondente ritiene che una formazione specifica rivolta a docenti sulle tecnologie educative non sia necessaria¹⁷⁶; tuttavia, non fornendo indicazioni sul campo "altro" previsto, non è possibile raggiungere un maggior grado di specificazione per tale risposta.

¹⁷⁶ È opportuno segnalare che questa rispondente è la medesima che fornisce risposte contraddittorie nelle domande precedenti dell'indagine.

Dall'analisi dei dati, emerge come, anche per il gruppo di docenti in formazione, sia forte l'esigenza di una formazione specifica sull'uso delle tecnologie educative. Tale esigenza appare presente per entrambe le variabili, che vengono considerate ugualmente necessarie.

Dall'analisi dei dati raccolti emerge come gli ambienti impostati per questo progetto, globalmente, appaiano semplici da utilizzare alla grande maggioranza dei membri dei campioni coinvolti.

Le valutazioni per la facilità di utilizzo del Moodle *ITAL2RISTO* si trovano tutte al di sopra del livello stabilito come soglia, raggiungendo inoltre il picco massimo delle selezioni nella voce *semplice*. In un solo caso, nel gruppo di docenti in formazione, Moodle viene definito *impossibile* da utilizzare, tuttavia, per le ragioni espresse al § 8.7 questa indicazione può essere considerata trascurabile (cfr. § 8.7).

Anche Google Drive e la gestione dei suoi documenti condivisi trovano la maggioranza delle loro valutazioni al di sopra del livello-soglia stabilito, incontrando il loro picco di valutazione massimo nella variabile *semplicissimo*.

Infine, anche per l'interrogazione del corpus *RISTO* tramite Sketch Engine, le selezioni dei membri dei campioni si collocano perlopiù a ridosso del livello-soglia *abbastanza semplice* o *semplice*, tranne nel caso di due rispondenti (su 26) che definiscono *difficile*, a fianco di un/a altro rispondente che, tuttavia, lo definisce *semplicissimo*. Per questo strumento il picco si trova su *abbastanza semplice* (corpo docente) oppure su *semplice* (corpo docenti in formazione).

Globalmente le docenti in formazione trovano più *semplice* utilizzare il corpus *RISTO* e Sketch Engine, rispetto al gruppo dei/delle docenti, che lo considerano leggermente meno facile da utilizzare (*abbastanza semplice*).

Come previsto in fase di organizzazione della Raccolta di materiale, Google Drive e i suoi documenti condivisi appaiono perlopiù *semplicissimi*, costituendosi come l'ambiente più facile da utilizzare. Anche per Google Drive le docenti in formazione riportano più semplicità di utilizzo rispetto al gruppo dei/delle docenti. Rispetto al grado di semplicità di utilizzo, segue il Moodle *ITAL2RISTO* e, infine, il corpus *RISTO* che, comunque, un/a solo rispondente considera *difficile* da utilizzare.

In generale, i/le partecipanti considerano necessaria una formazione specifica rivolta al corpo docente sulle tecnologie educative. A questo proposito, rispetto alle necessità di "integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica" e "all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme", i/le componenti dei campioni indicano entrambe le necessità in misura pressoché comparabile, con una lieve inclinazione del corpo docente in servizio verso l'importanza di integrare le tecnologie a livello metodologico, più che in senso tecnico. Questa esigenza di una formazione dedicata in questo senso, si riflette anche nell'analisi delle risposte date dai/dalle partecipanti alla domanda "Come descriveresti al momento attuale le tue competenze digitali di insegnante?" attinta dal SELFIEforTEACHERS del DigCompEdu, i cui risultati vengono analizzati al § 7.2.

CAPITOLO 9

DISCUSSIONE DEI DATI E RISPOSTA ALLE DOMANDE DI RICERCA

In questo paragrafo si presenterà una sintesi dell'analisi dei dati raccolti, i cui risultati sono esposti in dettaglio nel capitolo precedente. Si forniranno inoltre le risposte alle domande di ricerca sollevate nel § 3.5.

9.1 *Lingua per il lavoro*, CPIA e il Moodle *ITAL2RISTO* (DR1)

Nella domanda di ricerca n. 1 (DR1) ci si chiede quale sia il panorama formativo sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA coinvolti nell'indagine e come i/le docenti prefigurerebbero un potenziale inserimento di questo tipo di corsi in tale contesto formativo. Con questo fine, ci si domanda inoltre se questi utilizzerebbero la piattaforma *ITAL2RISTO* sperimentata nelle proprie classi di L2 per adulti/e.

Alla luce dei dati raccolti ed esposti nella sezione la *lingua per il lavoro* (cfr. § 8.2), si conferma la quasi totale assenza di percorsi formativi dedicati al *Language for Work* nei CPIA di afferenza dei/delle docenti coinvolti nell'indagine: un dato che, alla luce di quanto esposto al § 2.1, sembrerebbe rispecchiare la sua più ampia tendenza nazionale.

Eppure, in linea con le premesse esposte nel capitolo 3, i/le partecipanti esprimono la necessità di introdurre una risposta formativa che sia in grado di incontrare in modo più mirato le esigenze formative dei/delle migranti adulti legate al lavoro. A tale proposito, si sottolineava l'esigenza di avvalerci di una proposta formativa strutturata, che potesse acquisire carattere sistematico nel territorio. In concreto, la necessità è quella di individuare i tempi, i luoghi e i metodi adatti a fare spazio in modo definito a tali percorsi, sia per ciò che concerne la formazione in aula, sia riguardo alla necessaria progettazione didattica dedicata ad una *lingua per il lavoro*. La soluzione ideale sarebbe costituita da un riassetto dell'organizzazione dell'offerta formativa pubblica a livello centrale da parte delle Istituzioni, che potrebbero organizzarne le modalità in forma stabile e capillarizzata. Pertanto, per aggirare questo ed altri ostacoli di tipo concreto (cfr. capitolo 3) si è avanzata la proposta descritta in questo lavoro: una piattaforma per l'apprendimento — che per la sua natura digitale potrebbe essere inserita in modo flessibile nella formazione — ed un metodo di progettazione condivisa che ne agevola lo sviluppo, in grado di essere condotto direttamente dal corpo docente di italiano L2: una prassi che potrebbe essere attivata anche in modo autonomo dagli enti formativi con il fine di creare e, in seguito, attivare percorsi formativi linguistico-professionalizzanti.

A questo proposito, diversi docenti coinvolti nell'indagine non solo rimarcano l'importanza di attivare questo tipo di percorsi nei CPIA, ma sono anche in grado di prefigurarne un effettivo inserimento nell'ente, citando alcune iniziative che questo sarebbe potenzialmente in grado di prevedere.

Infatti, i/le docenti forniscono indicazioni sulla possibilità di inserire tali misure formative nel quadro degli stessi *corsi ordinamentali*, ovvero all'interno dei percorsi normalmente previsti

nell'offerta formativa del CPIA; in questo caso, sembrerebbe sufficiente riorganizzare l'offerta formativa interna in base ai bisogni formativi linguistico-professionali rilevati sugli/sulle apprendenti.

Altre indicazioni hanno riguardato l'introduzione di misure nel quadro dei cosiddetti *corsi di ampliamento* e dei *percorsi di garanzia*. Nel primo caso si tratta delle *iniziative di ampliamento dell'offerta formativa*, ovvero di quelle misure "finalizzate ad integrare ed arricchire i percorsi di istruzione degli adulti e/o favorire il raccordo con altre tipologie di percorsi di istruzione e formazione"¹⁷⁷. In concreto, il singolo CPIA sarebbe in grado di promuovere progetti in collaborazione con altre agenzie formative, pubbliche e private, partecipando anche a programmi regionali, nazionali o comunitari a questo fine, attingendo dal monte ore e dal corpo docente già previsto in organico.

Nel secondo caso, si tratta dei cosiddetti *Percorsi di Garanzia delle Competenze (PGCA)* previsti nel quadro del *Piano Nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta*¹⁷⁸: interventi di ampliamento dell'offerta formativa, che prevedono il rilascio di un'attestazione delle competenze, che sono finalizzati all'acquisizione non solo di competenze di base — come quelle matematiche, alfabetiche, linguistiche e digitali — ma anche trasversali, tra cui si cita anche l'"imprenditorialità".

Altre indicazioni hanno riguardato la possibilità di attivare progetti FAMI — come quello menzionato in questo lavoro — o dei progetti PON¹⁷⁹ che, tuttavia, rappresenterebbero misure limitate nel tempo e subordinate all'approvazione di progetti specifici.

Le informazioni ottenute dai/dalle docenti in questa sezione del questionario costituiscono indicazioni di rilevanza fondamentale, poiché lasciano ben sperare nella possibilità concreta di inserire percorsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA in modo più sistematico, anche in altre parti del territorio nazionale.

Dunque, ciò che sembrerebbe mancare potrebbe essere ricondotto ad una difficoltà dell'ente e dei/delle docenti nel gestire la conoscenza specialistica che verrebbe naturalmente coinvolta.

In questo senso, sarebbe auspicabile una formazione specifica per il corpo docente di italiano L2 che, come mostrato nel capitolo 3, spesso non è attrezzato per incontrare tale tipo di esigenze formative: una formazione incentrata sia sulla progettazione di sussidi dedicati sia sulle pratiche d'aula specifiche. A questo riguardo, potrebbe essere utile inoltre concentrarsi su alcune metodologie di insegnamento dell'italiano L2 che risultano più efficaci in ambito lavorativo, come, ad esempio, l'uso di scenari didattici (cfr. Conclusioni).

A livello organizzativo, potrebbe rivelarsi fondamentale la figura del/la *docente-tutor* prevista nella Commissione di Accoglienza dei CPIA. Tale docente, oltre a rilevare la competenza linguistica del/la futuro/a apprendente in una fase iniziale del percorso, è anche incaricato/a ad identificare altri tipi di bisogni come quelle inerenti alla professione; pertanto, sarebbe potenzialmente in grado di proporre all'apprendente una risposta formativa che possa integrarsi con le esigenze specifiche del territorio legate al lavoro.

¹⁷⁷ Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. *Cosa offrono*. Cfr. Sitografia.

¹⁷⁸ Ministero dell'Istruzione. *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta*. Cfr. Sitografia.

¹⁷⁹ Programma Operativo Nazionale (PON). Cfr. Sitografia.

Infine, sarebbe opportuno che lo stesso ente formativo venisse sensibilizzato accuratamente sull'importanza di attivare percorsi sulla *lingua per il lavoro*, così da poter procedere alla necessaria organizzazione del bilancio delle competenze ed attivare corsi tematici di conseguenza.

In sintesi, le misure indicate dai/dalle docenti investirebbero perlopiù l'organizzazione interna dei CPIA stessi, probabilmente senza la necessità di riforme eccessive, sia per ciò che concerne l'attivazione dei percorsi formativi dedicati che per il conseguente impegno economico. In questo modo, sembrerebbe possibile superare un approccio che ha spesso visto avverarsi nel territorio diverse iniziative formative di valore, ma che non sono riuscite ad uscire dalla veste precaria dell'iniziativa isolata, poiché dipendenti da fondi esterni temporanei.

In questo senso, in un futuro prossimo, risulterebbe utile indagare le opinioni di altri CPIA italiani, nonché degli enti preposti all'organizzazione dell'offerta formativa, così da poter procedere ad immaginare e organizzare forme più stabili di intervento sul territorio.

Quanto alla piattaforma ideata per lo scopo, i membri dei campioni valutano il Moodle *ITAL2RISTO* sperimentato "globalmente utilizzabile", validandone la natura e gli usi pensati per questo progetto. Si tratta di un indicatore molto positivo, che denota la possibilità di poter procedere allo sviluppo reale della piattaforma stessa attraverso il metodo di creazione sperimentato. In generale, della piattaforma si sottolinea l'intuitività di utilizzo e la potenzialità di contenere una pluralità di risorse didattiche di vario genere e formato, utili alla pratica didattica. Al tempo stesso, per un uso ottimale, si sottolinea l'importanza di acquisire dimestichezza con tale strumento tecnologico che, in ogni caso, risulta di utilizzo "semplice" o "abbastanza semplice" (cfr. § 8.8). Peraltro, i/le partecipanti dei campioni considerano fruibile anche la Raccolta di materiale coinvolta nel metodo di creazione che, pertanto, viene validata nella sua struttura interna e nelle funzioni sperimentate.

Dopo aver comprovato la fruibilità globale della Raccolta di materiale e del Moodle *ITAL2RISTO* progettati si chiede ai/alle docenti se in futuro utilizzerebbero la piattaforma nelle loro classi di L2. Tutti i membri dei campioni rispondono in maniera molto positiva, evidenziando, inoltre, numerosi vantaggi a livello formativo da diversi punti di vista (cfr. § 8.7).

Quando ai/alle docenti si chiede in modo diretto di prefigurare un possibile impiego del Moodle *ITAL2RISTO* nei CPIA per insegnare la *lingua per il lavoro* nelle loro classi di italiano L2, le risposte sono estremamente positive (cfr. § 8.2). Questi riscontri lasciano intravedere una possibilità verosimile per l'impiego di questo sussidio ai fini di una formazione futura nelle classi di L2 ad adulti/e migranti per l'*italiano per la ristorazione*.

Tra le criticità, emerge l'esigenza di una formazione dedicata rivolta al corpo docente che possa collocarsi a supporto dell'uso degli strumenti e delle procedure necessarie, anche in riferimento all'approccio digitale e collaborativo proposto. Tale informazione è esattamente in linea con gli obiettivi incentrati sulla formazione docente a cui questo lavoro desidera dare impulso (cfr. § 9.5).

9.2 Il metodo di creazione e la progettazione (DR2)

La domanda di ricerca n. 2 (DR2) ha mirato ad indagare se il metodo di creazione sperimentato possa permettere ad un gruppo di docenti di italiano L2 di costruire contenuti didattici specialistici, così da poter sviluppare in modo autonomo una piattaforma di apprendimento incentrata sulla *lingua per il lavoro*, anche senza conoscenza specialistica sul settore. Ci si chiede inoltre quali siano i loro bisogni in fase di progettazione di materiale didattico.

Da quanto emerge dalle analisi condotte (cfr § 8.4), i/le rispondenti dichiarano di considerare efficace il metodo di creazione di conoscenza specialistica condivisa che ha permesso loro di sviluppare alcuni contenuti specialistici per il dominio in analisi.

Questo ci informa sul fatto che, nonostante le difficoltà che l'approccio del *Language for Work* ha di strutturarsi nel nostro territorio (cfr. capitolo 3), è possibile incaricare i/le docenti di italiano L2 per sopperire a tali mancanze poiché si dimostrano, e si ritengono in grado, di sviluppare in modo collaborativo contenuti didattici mirati dietro opportuna organizzazione e gestione ragionata di un metodo di sviluppo e di strumenti dedicati al proposito.

Ciò significa che il metodo di creazione risulta validato e che, pertanto, è possibile immaginare un reimpiego dello stesso con un gruppo di docenti impegnato nello scopo. L'obiettivo può consistere nello sviluppo completo della piattaforma preesistente qui presentata, in vista di una formazione futura nelle classi di L2 sull'*italiano L2 della ristorazione*, ma può anche concretizzarsi in altre forme, replicando il sistema integrato e i suoi ambienti costituenti per lo sviluppo di risorse incentrate su altri domini lavorativi e livelli linguistici (cfr. Conclusioni).

Inoltre, la maggioranza dei membri dei campioni dichiara che parteciperebbe ad un team reale per lo sviluppo completo della piattaforma (cfr. § 8.7). Si tratta di un indicatore molto positivo che attesta un interesse reale dei/delle docenti nel condurre il metodo di sviluppo proposto, lasciando prefigurare un contesto di applicabilità futura.

Quanto alla progettazione in sé, i dati esposti al § 8.3 ci mostrano come i/le docenti, di norma, siano frequentemente coinvolti nella creazione di materiale didattico. Pertanto, questi rivestono in modo naturale il ruolo di *creatori/trici* pensato per loro in questa sede (§ 4.3.1). Inoltre, nel caso di questo progetto specifico, l'obiettivo non è solo valorizzare le *capacità creative* del corpo docente, ma anche di espanderne il perimetro di azione, chiedendo loro di raccogliere sfide metodologiche inusuali. Dunque, il corpo docente, che crea spesso ed è propenso alla creazione, appare anche capace di abbracciare altri metodi e mezzi inerenti alla progettazione didattica, con risultati soddisfacenti.

Rispetto ai loro bisogni in fase di progettazione, che sono simili tra il gruppo di docenti in servizio e quello in formazione, emerge con fermezza la necessità di collaborare. La similitudine tra i due gruppi può suggerire l'importanza di curare tale bisogno emerso sin dai primissimi stadi dell'esperienza didattica.

Questa esigenza, che è molto presente, va osservata alla luce della scarsa abitudine alla collaborazione dei/delle docenti che, a sua volta, contrasta con i benefici concreti che tale approccio è stato in grado di apportare (cfr. § 9.4).

In aggiunta, emergono necessità di progettazione legate alla *multimedialità* delle risorse (cfr. § 8.3). Tale esigenza, da una parte denota la volontà dei/delle docenti di orientare i propri sforzi verso

gli elementi multimediali, forse suggerendo una propensione al loro utilizzo durante il momento formativo. Dall'altra, questa esigenza potrebbe convalidare l'utilità di progettare una piattaforma di apprendimento come il Moodle *ITAL2RISTO* in grado di raccogliere in un unico spazio informatico risorse selezionate di vario formato e dedicate ad obiettivi formativi specifici.

Infine, il bisogno di "reperire contenuti testuali/esempi di lingua scritta rapidamente" costituisce un'altra esigenza forte tra le varie indicazioni emerse. Si tratta di un dato molto significativo, che ci permette di riconoscere l'importanza di includere uno strumento come il corpus *RISTO* all'interno del sistema integrato, così come comprovato anche nella sezione dedicata agli usi maggiormente apprezzati del corpus da parte del corpo docente (cfr. § 8.4).

9.3 Corpora e docenti di italiano L2 (DR3)

Con la domanda di ricerca n. 3 (DR3), ci si chiede se un corpus specialistico come *RISTO* possa essere in grado di sopperire alla conoscenza limitata del/la docente di italiano L2 nel settore, sostenendolo nella creazione di contenuti didattici affidabili. Inoltre, ci si domanda quale impatto possa avere l'uso del corpus sull'esito del processo di creazione e quali siano le percezioni del corpo docente al riguardo.

I dati raccolti grazie alla sezione *corpus* mostrano che i/le docenti di italiano L2 dei campioni coinvolti globalmente non hanno esperienza sui corpora, né a livello pratico né a livello teorico, tranne che in qualche caso, perlopiù legato alla formazione accademica. Dunque, al livello della formazione dei/delle docenti sembra essere mancata una proposta formativa incentrata sull'impiego dei corpora per finalità didattiche.

Dall'analisi dei dati emerge come il corpus *RISTO* sperimentato si sia rivelato utile per gestire la lingua speciale in analisi e per creare contenuti didattici specialistici "ad alta intensità di dati" (Römer, 2011, 217). Ciò che emerge è che i/le docenti di italiano L2, anche senza formazione o esperienza pratica pregressa (cfr. § 8.5), ritengono di poter costruire contenuti didattici specialistici *corpus-informed* (cfr. § 4.3.3) che sono il più affidabili possibile rispetto al dominio scelto, avvalendosi del corpus *RISTO* creato per lo scopo.

In generale, tutti i membri dei tre campioni coinvolti nell'indagine ritengono che il corpus *RISTO* possa essere utile a sopperire alla loro limitata conoscenza della lingua speciale della ristorazione (cfr. § 4.3.2.1) e a supportarli nella costruzione di contenuti didattici affidabili. Si tratta di un riscontro molto importante poiché significa che, nella difficoltà di poterci avvalere di un/a esperto/a del settore in forma sistematica (cfr. capitolo 3) l'*utente principale* del progetto (cfr. § 3.4) riconosce un vantaggio immediato per la gestione della conoscenza specialistica di dominio, perlomeno rispetto a quello in analisi.

Dall'indagine relativa al grado di utilità del corpus percepita su vari aspetti inerenti alla gestione dei linguaggi speciali e alla progettazione di contenuti specialistici, emerge come per i due gruppi coinvolti nelle sperimentazioni, il corpus *RISTO* si sia rivelato "molto utile" oppure "utilissimo" per gran parte delle variabili indicate nel questionario (cfr. § 8.5). Inoltre, tale rilevazione risulta vantaggiosa per ottenere una mappatura dei possibili benefici derivanti dall'uso del corpus nella progettazione specialistica e per comprendere i vari gradi di utilità percepita ad essi collegati.

In termini di differenze tra i due gruppi, emerge come il campione di docenti CPIA, rispetto a quello di docenti in formazione, sia mediamente più incline ad utilizzare il giudizio “utilissimo”, forse in virtù di un’esperienza didattica e di progettazione pregressa tale da far apprezzare in modo più diretto l’utilità del corpus. Degno di nota è il fatto che nessun membro dei due campioni ritiene che il corpus non sia stato utile; pertanto, tutti i/le rispondenti ne riconoscono l’utilità per diversi scopi inerenti alla progettazione didattica.

In qualità di docenti professionisti/e, tutti i/le partecipanti ripeterebbero l’utilizzo di un corpus nella propria pratica didattica di docenti, o di futuri docenti. Quanto alle motivazioni addotte, il fatto che la quasi totalità dei/delle docenti affermi che riutilizzerebbe un corpus “per la progettazione di materiale didattico”, testimonia che il processo creativo sperimentato sia stato percepito in modo positivo e che, pertanto, possa essere rimesso in moto in un futuro prossimo.

Inoltre, questa dichiarazione ci indica che i/le docenti si ritrovano pienamente nel ruolo di *creatori/trice, ricercatore/trice e linguista* sperimentati (cfr. § 4.3.1); a questo riguardo, si auspica che in futuro possano essere sostenuti in questa specifica attitudine, che è anche capacità reale, nel quadro di un percorso di formazione e specializzazione dedicato.

9.4 La collaborazione tra docenti (DR4)

La domanda di ricerca n. 4 (DR4) ha tentato di indagare quale impatto possa avere sul/la docente l’approccio collaborativo adottato nel metodo di creazione, anche in riferimento alla natura tecnologica del processo e alla gestione di una lingua speciale come quella della ristorazione.

Quanto ai dati raccolti, i risultati sulle abitudini collaborative del campione Fierida e del campione CPIA — per un totale 24 docenti di italiano L2 dei CPIA provenienti da più parti d’Italia — ci restituisce il panorama di un gruppo di professionisti in cui l’abitudine alla collaborazione per ciò che concerne la progettazione condivisa di sussidi didattici è globalmente molto debole, al di sotto delle variabili stabilite come valore-soglia (cfr. § 8.6).

Tra le motivazioni riguardanti la scarsa collaborazione dei membri del campione CPIA si riferisce la mancanza di occasioni dedicate. Inoltre, compare con chiarezza una certa disabitudine a considerare la collaborazione come *un modus operandi* vantaggioso: un’informazione che può denotare la mancanza di una cultura di condivisione in questa categoria professionale.

A tale riguardo, vale la pena interrogarsi su alcune possibilità di miglioramento del lavoro del corpo docente in proposito. Ad esempio, è possibile pensare all’eventualità di creare *finestre di progettualità* da inserire nell’assetto organizzativo, nell’orario e negli spazi adibiti al lavoro dei/delle docente. In questo quadro, si potrebbero inoltre potenziare i momenti di formazione a loro dedicata, così da per supportare le loro funzioni creative in ambiente collaborativo, nel pieno sostegno del suo ruolo di *creatore/trice* che, peraltro, sembra già appartenergli (cfr. § 9.2). Così facendo, ne beneficerebbe sia la creazione di pratiche e sussidi didattici di qualità, sia lo sviluppo graduale di una più sana cultura di condivisione, che migliorerebbe il *welfare* nella professione, incidendo anche sul tema del *tempo del/la docente* e del suo carico lavorativo: una questione che appare molto sentita e che in più punti nell’indagine viene ricondotta dai/dalle docenti ad un senso di fatica e frustrazione.

Quanto ai lavori di questo progetto, per la quasi totalità dei membri dei campioni la collaborazione sperimentata ha funzionato. Il laboratorio oggetto d’indagine non pretende di

rappresentare tutte le occasioni di collaborazione tra docenti, tuttavia, ciò che emerge è che l'approccio collaborativo adottato per l'intera durata della sperimentazione viene percepito in modo molto positivo, tanto da docenti esperti, quanto da docenti in formazione ai primi stadi dell'esperienza didattica.

A conferma della necessità di favorire maggiori occasioni di condivisione, anche formali, si segnala come l'esperienza collaborativa sia stata valutata in modo molto positivo nonostante le abitudini alla collaborazione dei/delle docenti dei campioni fossero deboli o anche nulle¹⁸⁰.

Quanto a questo progetto specifico, la totalità dei/delle partecipanti ritiene che una progettazione didattica collaborativa come quella sperimentata possa essere vantaggiosa per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili. Inoltre, si fa riferimento esplicito ai benefici che ne trarrebbe il lavoro del/la docente quanto ad ottimizzazione di tempo e risorse. Tra gli altri, degno di nota è un punto di vista emerso che, nell'avvalorare la collaborazione, al tempo stesso attribuisce centralità all'atteggiamento del/la singolo docente, che deve rimanere il/la principale responsabile della buona riuscita del processo collaborativo.

In seguito, si indaga per quali aspetti inerenti alla progettazione didattica il lavoro di gruppo sia stato più vantaggioso. Il primo vantaggio, espresso con forza dai/dalle docenti di entrambi i campioni, risiede nel reperimento e nella gestione di informazioni specialistiche. Tale informazione è di importanza cruciale in un progetto come quello dato, in cui la gestione di una lingua speciale si configura come aspetto essenziale (cfr. capitolo 3).

Comparando i due gruppi, i primi tre vantaggi appaiono essere gli stessi: oltre al beneficio appena esposto, compaiono "ha aiutato a scambiare e condividere esperienze" e "ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali". Quella relativa alla competenza digitale è un'indicazione di importanza fondamentale per questo progetto, dove la componente digitale è stabilita sia come punto di arrivo, sia anche come modalità di conduzione dei lavori preferenziale. Nel caso dei/delle docenti in servizio, in cui tale beneficio è molto presente, considerare che la collaborazione sia di sostegno anche alla competenza digitale del gruppo, costituisce un'indicazione fondamentale e lo è, in particolar modo, in un panorama in cui tale pubblico non appare globalmente ancora sufficientemente maturo al riguardo (cfr. § 7.2).

Rispetto al beneficio di "colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche", le docenti in formazione traggono il vantaggio più evidente, probabilmente per via della loro natura di formande. Ciò costituisce un indicatore positivo che denota il vantaggio didattico di sollecitare la collaborazione tra pari nei/nelle docenti in formazione, ovvero anche quando la *didattica* è l'oggetto stesso dell'apprendimento.

Riguardo alle criticità riscontrate durante la collaborazione, la quasi totalità dei/delle componenti dei campioni non incontra alcuna difficoltà. Tra chi ne riscontra, emergono questioni di natura tecnica, dunque, come prevedibile, la competenza digitale può incidere anche sulla qualità della collaborazione ma, come già discusso, anche viceversa.

In conclusione, i dati raccolti ci restituiscono un panorama molto positivo rispetto all'esito della collaborazione sperimentata. Da notare come tale risultato emerga da rispondenti con abitudini collaborative insufficienti, ma che, al tempo stesso, come bisogno principale per la progettazione di

¹⁸⁰ È il caso del campione Italint, i cui dati sulle abitudini collaborative nella professione non vengono analizzati in virtù della loro natura di formande (cfr. § 8.6).

materiali esprimono la volontà di avvalersi di una collaborazione tra pari: materiali che, peraltro, dichiarano di trovarsi a creare molto spesso (cfr. § 8.3).

Dunque, i/le docenti di italiano L2 desiderano collaborare e, alla luce dei risultati positivi sulla progettazione, potrebbero. Tali benefici risultano visibili persino nella gestione delle lingue speciali e della creazione di contenuti multimediali — anche senza particolari abilità pregresse riferite — pertanto, come già sottolineato, non resta che agevolare in modo deciso questa prassi che appare senz'altro vantaggiosa.

9.5 La formazione del/la docente di italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e lingue speciali (DR5)

Nella domanda di ricerca n. 5 (DR5) ci si chiede quale tipo di formazione futura, che sia basata sul metodo di creazione sperimentato da condursi in ambiente informatico, sia possibile immaginare per i/le docenti di italiano L2, anche alla luce delle loro competenze e dei loro bisogni in ambito digitale.

Dall'analisi dei dati raccolti, i membri dei campioni ci restituiscono informazioni positive sulla semplicità globale di utilizzo degli strumenti e del metodo di creazione. Ciò dimostra che la strada intrapresa è effettivamente percorribile dai/dalle docenti, anche senza particolari doti informatiche o competenze pregresse sugli ambienti utilizzati (cfr. § 7.2). Si può dedurre che, in seguito ad una formazione mirata e a loro dedicata a questo proposito, sia possibile arrivare a risultati ancora più soddisfacenti.

Nonostante la semplicità di utilizzo globale del sistema integrato — rilevata in più punti del questionario che hanno indagato direttamente o indirettamente le percezioni sulla componente digitale — anche se in pochi casi, emerge una certa difficoltà percepita nella gestione tecnologica dei compiti richiesti.

A riguardo di tali criticità, il bisogno di un sostegno dal punto di vista dell'*educazione digitale* si conferma con le risposte alle domande relative ad una possibile formazione specifica rivolta a loro rivolta sull'uso delle tecnologie educative (cfr. § 8.8). A questo proposito, tutti i/le docenti riconoscono l'importanza di una formazione specifica dedicata. Tale necessità si manifesta sia per l'uso più "tecnico di dispositivi e piattaforme", sia per l'"integrazione metodologica delle tecnologie nell'offerta didattica", con rilevanza trascurabile tra le variabili.

La differenza, seppure lieve, tra docenti in servizio e in formazione, che vede i primi prediligere la necessità di una formazione incentrata più sull'integrazione metodologica degli strumenti che sull'uso tecnico degli stessi, può forse essere letta come l'esigenza di un gruppo che, in virtù dell'esperienza didattica maturata, abbia già avuto modo di sperimentare l'uso di diverse tecnologie educative, probabilmente in seguito all'accelerazione imposta dal periodo pandemico. In questo senso, è probabile che questa categoria abbia compreso l'entità del necessario salto metodologico per il quale la tecnologia debba essere vista non tanto *come un fine*, ma soprattutto *come un mezzo* in grado di amplificare le pratiche didattiche, che devono sempre rimanere appoggiate su solide basi metodologiche. Al tempo stesso, l'esigenza emersa rispetto alla cura dell'uso tecnico degli strumenti ci ricorda che quest'ultimo aspetto non deve comunque essere trascurato.

In questa indagine si è tentato di ottenere una panoramica sulla condizione della competenza digitale dei/delle docenti di italiano L2 dei CPIA coinvolti, così da tentare di rispecchiare se non tutta la categoria, almeno una larga parte.

Ai/alle partecipanti dei campioni di docenti CPIA e Fierida si propone la seguente domanda sulla competenza digitale globale del *SELFIEforTEACHERS* del DigCompEdu (cfr. § 4.2.2): “come descriveresti al momento attuale le tue competenze digitali di insegnante”? I due gruppi, composti da 26 rispondenti dei CPIA della regione Marche e 19 rispondenti provenienti da altri CPIA d'Italia — per un totale di 45 docenti di italiano L2 dei CPIA — ci restituiscono il panorama di un gruppo di docenti di italiano L2 che non si ritiene ancora sufficientemente maturo rispetto alle proprie competenze digitali globali (cfr. § 7.2). Se ne deduce che, a livello di formazione docente, molto può ancora essere fatto in generale per sostenere la competenza digitale di questo pubblico di professionisti.

Quanto agli strumenti specifici impiegati in questo progetto, emergono dati molto positivi sulla semplicità di utilizzo del Moodle *ITAL2RISTO* per le funzioni sperimentate (cfr. § 8.8). Anche Google Drive, che ospita la Raccolta di materiale multimediale, risulta perlopiù “semplicissimo” da utilizzare, confermando il vantaggio ricercato di poterci avvalere delle funzioni di un database che fosse *a misura di docente* (cfr. § 5.5).

Il corpus *RISTO* e Sketch Engine, il *corpus manager* utilizzato per la sua gestione, sono strumenti tipicamente ad uso di linguiste e linguisti. In questo progetto vengono utilizzate alcune funzioni centrali del software nelle modalità di esplorazione *base* e, a questo riguardo, si ottengono risultati positivi rispetto alla sua semplicità di utilizzo per gli scopi preposti (cfr. § 8.8).

Tale informazione va osservata anche alla luce dei riscontri positivi che i/le docenti dei campioni forniscono sulla capacità del corpus di consentire efficacemente la creazione di contenuti specialistici affidabili incentrati sul dominio in analisi (cfr. § 9.3). Ovvero, i/le docenti di italiano L2 riconoscono i benefici derivanti dall'utilizzo del corpus *RISTO* per la progettazione didattica specialistica, anche solo dopo una breve formazione teorico-pratica ed una breve sperimentazione al riguardo (cfr. § 7.3.3.1). Pertanto, l'entità dei benefici che deriverebbero da un'istruzione formale a loro rivolta sull'uso dei corpora in materia sarebbe significativa: una formazione più completa e strutturata, in grado di garantire, in ultima istanza, maggiore qualità e specializzazione dei sussidi didattici creati.

A questo proposito, la quasi totalità dei membri dei campioni ritiene con decisione che una formazione a loro dedicata sull'impiego dei corpora possa essere utile, sottolineandone inoltre diversi vantaggi (cfr. § 8.5). Pertanto, è possibile rimarcare l'utilità di una formazione orientata in tal senso e incentrata, in particolare, sulla costruzione di materiale didattico specialistico, utile a sostenere una formazione sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA (cfr. § 9.1), a sostegno di una più rapida inclusione della persona adulta migrante al tessuto professionale della società.

In conclusione, dall'analisi dei dati raccolti emerge che i/le docenti di italiano L2 sono effettivamente in grado di utilizzare il sistema integrato proposto e di farlo in modo efficace. Ciononostante, il quadro restituito è quello di una categoria professionale che, globalmente, non è ancora sufficientemente pronta ad accogliere le sfide che il mondo digitale può presentarci e che continua a porci sempre più rapidamente. A questo proposito, è necessario fornire un sostegno ai/alle docenti di italiano L2 per l'accrescimento di una competenza digitale globale, sia quanto

all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme, sia per una corretta integrazione metodologica degli stessi nelle pratiche didattiche. In particolare, i dati raccolti ci dimostrano che è possibile prevedere una formazione specifica a loro dedicata, incentrata sul metodo di creazione e sugli strumenti digitali proposti in questa sede: una formazione che sia in grado di integrare in modo efficace tecnologia, approcci collaborativi e i mezzi offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale, a beneficio di una progettazione didattica dall'ampio respiro.

CONCLUSIONI E SVILUPPI FUTURI

Il metodo di costruzione di conoscenza specialistica condivisa ideato e sperimentato muove dalla volontà di incontrare in modo deciso i bisogni linguistici legati al lavoro della persona adulta immigrata in condizione di vulnerabilità, tentando di aprire nuove prospettive nella progettazione didattica e nella formazione specialistica (cfr. capitolo 1).

Così facendo, il presente lavoro tenta di aggiungersi alle proposte operative già esistenti per la *lingua per il lavoro* nel territorio e di configurarsi come un contributo utile in un panorama di percorsi che non è ancora del tutto pronto ad esaudire i bisogni formativi di questo apprendente specifico (cfr. capitolo 2).

Sulla scia di uno degli obiettivi specifici del progetto FAMI-2514, da cui nasce questo lavoro — e qui denominato *ItaLavoro* per ciò che concerne le attività svolte dall'Università di Macerata (cfr. § 2.2.6) — sono state introdotte le caratteristiche di un *ecosistema di progettazione* (cfr. § 4.2.3) composto da tre ambienti informatici messi in sinergia. Questo sistema integrato ha permesso a due campioni composti da docenti di italiano L2 in servizio nei CPIA e da docenti in formazione in un Master in didattica dell'italiano L2 (cfr. § 7.2) di costruire *a più mani* dei contenuti didattici multimediali specialistici, utili allo sviluppo di una piattaforma dedicata ad una formazione sull'*italiano L2 per la ristorazione* di livello A2: un profilo che risulta perlopiù sfornito di sussidi dedicati alla formazione linguistico-professionale.

A tale scopo, in seguito all'identificazione del *dominio* economico in analisi nel settore dei *servizi di ristorazione* (cfr. § 3.3) — uno dei settori più strategici dell'economia italiana quanto all'occupabilità dei/delle migranti —, in seguito alla determinazione dello *scopo* e del profilo di *destinatario* in analisi, si è proceduto alla creazione di un corpus specialistico monolingue, denominato *RISTO*, per sopperire alla naturale mancanza di conoscenza specialistica del/la docente di italiano L2 sul dominio.

Con l'obiettivo finale di ottenere una piattaforma per l'apprendimento utile alla formazione in aula, viene individuato il sillabo *ItaLavoro* come modello formativo teorico di riferimento (cfr. § 5.3.1). Con l'obiettivo di ottenere un'interfaccia idonea, si è proceduto alla selezione degli obiettivi formativi utili a costruire un corso completo e organico, anche grazie all'analisi di diverse interviste raccolte nel mondo ristorativo (cfr. § 5.3.2). Infine, il Moodle *ITAL2RISTO* creato costituisce lo strumento operativo tramite il quale poter trasferire nella pratica d'aula il modello formativo teorico previsto dal sillabo sul settore adottato. Tale piattaforma intende essere un prototipo, un modello embrionale di partenza per un sussidio didattico che, in futuro, può essere in grado di raggiungere gli obiettivi formativi prefissati e incentrati sull'*italiano della ristorazione*.

Con l'obiettivo di costruire un corpus specialistico sui *servizi di ristorazione*, sono stati stabiliti i criteri generali di costruzione del corpus. Con la finalità di individuare i tipi di testi idonei ad entrarne a fare parte, è stato individuato un ulteriore sillabo specifico per il dominio, i cui aspetti testuali costituenti sono stati riadattati al livello A2 prefissato (cfr. § 6.2). Circoscritto il campo semantico del dominio attraverso l'analisi e la sintesi dei codici economici ATECO (cfr. § 6.2.3), e fissata la natura delle fonti da cui attingere, infine, si è passati alla fase di ricerca dei testi e alla conseguente creazione del corpus *RISTO* sul *corpus manager* Sketch Engine.

Pertanto, sulla scia dei vantaggi derivanti dall'uso delle *CALL* e dell'approccio collaborativo per la progettazione e l'educazione linguistica (cfr. § 4.2.3), è stato organizzato un sistema multiplo integrato in grado di sostenere la progettazione collaborativa di contenuti didattici multimediali e specialistici affidabili quanto alle peculiarità del dominio in analisi.

Infine, in seguito alle sperimentazioni condotte con i membri dei campioni coinvolti (cfr. capitolo 7), è stato possibile validare il metodo ed i suoi ambienti costituenti, nonché raccogliere diversi dati di rilievo che si rivelano proficui nel fornire nuovi orizzonti di crescita sia per gli sviluppi futuri di questo progetto di ricerca sia per la formazione futura del corpo docente di italiano L2 (cfr. capitolo 8).

Alcune considerazioni aggiuntive rispetto al progetto illustrato riguardano la natura dei suoi elementi e i suoi possibili sviluppi futuri.

Rispetto alla natura del sistema, la sua caratterizzazione come sistema *aperto* (cfr. § 6.6) riguarda innanzitutto la sua modalità di (auto)accrescimento. Come illustrato, le voci-obiettivi formativi del Moodle *ITAL2RISTO* compongono una facciata fruibile, che si presta all'implementazione completa della piattaforma stessa, oppure si rivela utile a condurre la formazione in aula, in un momento successivo a quello dello sviluppo. Nel momento della compilazione, le informazioni utili ad arricchire le varie sezioni di questo *sillabo virtuale* possono provenire da: la Raccolta di materiale multimediale o dal corpus *RISTO*, andando a nutrire le sue voci; oppure, dall'esterno del sistema integrato, entrando in forma digitale o digitalizzata, arricchendo sia la Raccolta di materiale che il corpus e, di conseguenza, le voci del Moodle. In questo senso, tale sistema *aperto*, dopo una prima fase di necessaria predisposizione dei suoi tre ambienti costituenti, è destinato ad espandersi e perfezionarsi continuamente in maniera, per così dire, *spontanea*, rimettendosi alle cure di compilazione del gruppo di docenti di italiano L2 incaricati al suo sviluppo.

In secondo luogo, la sua caratterizzazione come sistema *aperto* può riguardare la natura degli/delle utenti che vi intervengono per la sua implementazione. Al di fuori di un gruppo di lavoro ideale di docenti sviluppatori/trici costituito *ad hoc*, in seguito ad un auspicato utilizzo pubblico dei contenuti didattici progettati, messi a disposizione nel Moodle *ITAL2RISTO*, qualsiasi docente esterno a tale gruppo di lavoro iniziale, se autorizzato, dovrebbe potenzialmente poter essere in grado di avanzare proposte di sviluppo e, dunque, di intervenire nel processo di ampliamento della conoscenza in oggetto¹⁸¹.

In ultima istanza, ma non per importanza, la caratterizzazione come sistema *aperto* riguarda la potenziale *replicabilità* del sistema che sembrerebbe potersi aprire ad ulteriori domini e livelli linguistici. In particolare, appare possibile progettare un nuovo *ecosistema di progettazione*, costruendo un nuovo corpus specialistico, una nuova Raccolta di materiale multimediale ed una nuova piattaforma per l'apprendimento, basata su un nuovo sillabo di settore incentrato sul nuovo dominio in analisi.

Inoltre, è auspicabile prevedere altri livelli linguistico-comunicativi target per il dominio dei *servizi di ristorazione* già preso in analisi. Tale procedura non comporterebbe ampi sforzi di progettazione poiché la lingua del contenuto dei testi del corpus non è una lingua di livello A2 — il

¹⁸¹ Vale la pena ricordare che il sistema di diversificazione dei ruoli previsto da Moodle permette di concedere agli/alle utenti diverse tipologie di autorizzazione relative all'intervento permesso nella piattaforma, mentre si garantisce, al contempo, il controllo e la supervisione delle attività al suo interno (cfr. § 5.2).

livello in analisi — bensì è la lingua autentica dei/delle suoi parlanti ed è, dunque, adatta a prestarsi alla manipolazione per più livelli linguistici da parte del/la docente di italiano L2. In altre parole, sarà sufficiente integrare il corpus esistente con le tipologie di testi adatti al livello linguistico del nuovo *destinatario* scelto, se necessario (cfr. § 6.1; § 6.2), rimandando l'adattamento della lingua al nuovo livello al momento della creazione dei contenuti e affidandolo alle competenze e alle libere scelte del corpo docente compilatore, così come previsto anche in questa ricerca (cfr. § 6.7).

Una seconda considerazione rispetto alle caratteristiche del sistema riguarda i suoi utilizzi in fase di formazione. Creando dei contenuti didattici multimediali all'interno del Moodle *ITAL2RISTO*, ogni docente ha la possibilità di creare, e in seguito fruire, dei (*Reusable*) *Learning Objects* (LO), ovvero risorse digitali autonome che prevedono al loro interno più di un tipo di risorsa multimediale (cfr. § 3.2.2)¹⁸². Più *Learning Objects* collegati tra loro permettono di costruire percorsi didattici mirati al raggiungimento di un determinato obiettivo formativo. In questo senso, il LO si configura come uno strumento adatto a costituire un'Unità di apprendimento (UdA)¹⁸³ basata sulle risorse della tecnologia informatica (Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 216). Allo stesso modo, a livello ideale, diverse UdA informatiche potrebbero unirsi a costituire una rete, sino a formare un'Unità didattica (UD) completa¹⁸⁴. Nella sua estensione e implementazione massima, a sua volta, una rete di UD informatiche, potrebbero essere organizzate per costituire un *libro di testo virtuale*. Ovvero, con un adeguato sostegno di tipo informatico, si può partire dalla considerazione che gli stessi autori in grado di scrivere i contenuti per un testo scolastico cartaceo siano capaci di scrivere gli stessi anche per un luogo informatico. Il valore aggiunto di uno strumento collaborativo risiede nel poter contare su contributi per la stesura che possono provenire da più utenti competenti selezionati¹⁸⁵, operanti nel medesimo spazio di lavoro, anche fisicamente lontani. Inoltre, la natura virtuale del processo risulterebbe utile anche per un più agevole processo di aggiornamento dei contenuti che, nel caso del testo tradizionale, può risultare un procedimento ben più tedioso (Lancaster, 2005).

Un *libro di testo virtuale* del tipo immaginato potrà contenere testo ed immagini, esattamente come una versione cartacea, ma potrà anche contare sull'apporto di risorse multimediali aggiuntive, selezionate e collocate all'interno dello stesso spazio informatico, così da poter beneficiare dei grandi vantaggi che le tecnologie didattiche presentano per i processi di insegnamento/apprendimento (cfr. § 4.2). La natura digitale del sussidio avrebbe ripercussioni positive sia sui costi di stampa che di acquisto da parte delle studentesse e degli studenti. Nel caso particolare dell'apprendente immigrato in condizioni di vulnerabilità, la gratuità dello strumento di formazione costituirebbe un valore decisamente aggiunto in ragione della probabile condizione socio-economica svantaggiata.

In sintesi, nel suo sviluppo completo, il Moodle *ITAL2RISTO* può costituire un valido strumento formativo indipendente che, nel caso di questa ricerca particolare, risulta già impostato secondo la logica di organizzazione di un syllabo e, quindi, è passibile di usi e progettazioni didattiche personalizzabili. Può rappresentare anche un sussidio integrativo versatile che può permettere al

¹⁸² Un esempio interessante di un portale sviluppato in maniera collaborativa per la lingua inglese è *MERLOT* (Cfr. Sitografia) che, tra i vari materiali disponibili, raccoglie anche diversi *Learning Objects* per diverse discipline e destinatari.

¹⁸³ Si confronti Balboni, 2002, 103, cit. in Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 212.

¹⁸⁴ Si confronti Balboni, 2002, 106, cit. in Diadori, Palermo & Troncarelli, 2009, 214.

corpo docente di distaccarsi dal libro di testo e da un percorso di predeterminato, se lo desidera e, allo stesso tempo, di sfruttare i vantaggi delle nuove tecnologie, senza necessariamente dover fare a meno di risorse più tradizionali. Uno strumento integrativo di questo genere permetterebbe di contare su un'offerta formativa in grado di assecondare eventuali cambi di percorso inattesi, dovuti, ad esempio, agli stimoli ricevuti dall'apprendente nel posto di lavoro e portati nel contesto di apprendimento formale.

Una terza riflessione riguarda i confini dell'oggetto della formazione. Per questo lavoro si è scelto di concentrare la ricerca sugli aspetti inerenti al dominio dei *servizi di ristorazione* per ciò che concerne le mansioni strettamente legate all'ambito della cucina. All'insegna di una formazione completa, che sia in grado di intercettare diversi profili di lavoratrici e lavoratori, sarebbe utile reintegrare gli aspetti inerenti alla ricerca di un lavoro in generale, la cui utilità era emersa con forza in occasione dei monitoraggi del progetto FAMI *ItaLavoro* (cfr. § 5.3.1). A questo proposito, ci si augura un ampliamento contenutistico del Moodle *ITAL2RISTO*, con uno o più moduli dedicati a questo aspetto specifico della vita professionale dell'individuo.

Rispetto agli orizzonti futuri di sviluppo per questo lavoro, si auspica di mettere in moto il processo di creazione descritto, affinché il Moodle *ITAL2RISTO* possa essere completamente sviluppato e, dunque, portato nelle classi di L2 per adulti/e così da testarne la validità didattica. Sulla scia di quanto ipotizzato e, infine, emerso in questa ricerca, inserire tale formazione nei CPIA costituirebbe un approccio attuabile e potenzialmente efficace per sostenere la formazione linguistica incentrata sul lavoro a livello capillare (cfr. § 9.1).

Altri contesti di sperimentazione della piattaforma potrebbero essere rappresentati dai centri adibiti alla formazione professionale e dagli *Istituti professionali per i servizi alberghieri e ristorazione* che, in questo modo, potrebbero sostenere in modo più mirato le esigenze linguistiche legate al settore, incontrando le esigenze delle studentesse e degli studenti che sono ancora autonomi a livello linguistico.

Pertanto, si auspica che il metodo di sviluppo testato possa essere attivato grazie a un team di docenti dedicato e, in futuro, aprirsi anche ad altri domini lavorativi ed enti formativi interessati, per sopperire alla carenza di risposte formative sulla *lingua per il lavoro* nel territorio italiano (cfr. capitolo 3). Attenzione particolare potrà rivestire anche la sperimentazione di misure formative da tenersi nel posto di lavoro o, comunque, nei luoghi adibiti alla pratica professionale diretta.

Quanto alla piattaforma Moodle *ITAL2RISTO* creata come prototipo, i/le docenti in servizio e i/le docenti in formazione coinvolti nelle sperimentazioni validano tale sussidio e ne prefigurano un potenziale inserimento operativo nelle classi di italiano L2 per adulti/e migranti. Tra i diversi vantaggi emersi dai dati raccolti, se ne sottolinea la versatilità, in riferimento alla personalizzazione che tale sussidio consentirebbe, anche in relazione alle classi ad abilità differenziate (CAD).

Il tentativo è quello di mettere a disposizione del corpo docente una grande varietà di contenuti specialistici selezionati e affidabili, disponibili in più generi e formati, e dedicati ad obiettivi linguistico-professionali riconoscibili: uno spazio virtuale in cui sia possibile reperire materiale multimediale, testo scritto, link esterni, immagini, video, nonché attività didattiche ed esercizi specifici, mirati ad una formazione sulla lingua di una determinata professione.

Per gli sviluppi futuri delle risorse della piattaforma ci si augura di poter muovere verso la creazione di risorse digitali inedite che permettano di superare l'ostacolo rappresentato dalla

volatilità delle risorse del web. In questo senso una nuova frontiera sarebbe rappresentata dalla produzione di immagini, *podcast* e video autoriali, per citare qualche esempio.

Quanto alla creazione delle risorse didattiche specialistiche tramite il metodo sperimentato, a fianco dei contenuti dalla natura multimediale, non si esclude l'applicazione del procedimento anche a favore della creazione di sussidi cartacei più tradizionali o, comunque, collocabili al di fuori della piattaforma proposta. Inoltre, sulla scia di quanto sperimentato nel quadro del progetto FAMI *ItaLavoro*, si ritiene interessante esplorare le opportunità offerte dalla *didattica per scenari* che si rivelerebbero particolarmente efficaci nella formazione di stampo professionale (Corazza & Vitrone, 2022). In questo caso, calcare il terreno inesplorato di un ipotetico *scenario virtuale* costituirebbe un'esperienza di certo onerosa, ma senz'altro utile e stimolante.

Quanto alla multimedialità, ulteriori opportunità potrebbero essere offerte dalla costruzione di *setting* specifici attraverso i mezzi offerti dalla *realtà virtuale* e *umentata* che avrebbero la potenzialità di consentire agli/alle apprendenti il confronto con uno spazio che, seppure virtuale, sarebbe quanto più rispondente ai luoghi della realtà lavorativa.

Quanto ai possibili sviluppi informatici della piattaforma, nel quadro della realizzazione di un sistema secondo i principi dei *NGDLE*, *Next Generation Digital Learning Environments* (cfr. § 4.2.3) si auspica di raggiungere l'integrazione automatica dei tre ambienti costituenti il sistema: un salto tecnologico che un adeguamento tecnico di stampo prettamente informatico sembrerebbe consentire.

Inoltre, sulla scia dell'esperienza di *LSECON* (cfr. § 2.2.4) e di numerose altre esperienze formative, una possibile evoluzione delle funzioni della piattaforma *ITAL2RISTO* potrebbe essere rappresentata dal *mobile learning* per l'auto-apprendimento, dunque la fruizione del corso creato su supporti tecnologici mobili, quali tablet e smartphone. In questo modo, si assisterebbe ad una rottura della barriera tra lo spazio formativo e il mondo esterno — anche lavorativo — così da poter incoraggiare una formazione che possa avere luogo anche al di fuori del contesto di apprendimento formale, superando le difficoltà rappresentate dalla mancanza di spazi adeguati alla formazione nei luoghi di lavoro. Inoltre, nel caso dell'apprendente adulto/a, tale opportunità risulterebbe cruciale per sopperire alla scarsità di tempo libero da dedicare allo studio dovuta, ad esempio, alla famiglia, ad un eventuale lavoro, alla disabitudine allo studio, agevolando, in questo modo, la formazione continua (Zanasi & Rampino, 2010).

Un altro scenario possibile vedrebbe l'uso dei dispositivi personali anche nella didattica in classe nell'ottica *BYOD* (*Bring Your Own Device*) che, se necessario, permetterebbe di superare la difficoltà che a volte si riscontra di avvalersi di adeguate infrastrutture tecnologiche nelle classi di L2 (Ruggiano, 2021, 52). L'implementazione informatica dell'applicazione su supporti mobili esigerebbe sforzi informatici dedicati, tuttavia, si è ritenuto necessario illustrare anche questa possibilità di sviluppo a completamento delle possibilità rappresentate dallo strumento.

In ogni caso, la previsione di un utilizzo dell'applicazione su supporto mobile, non esclude l'uso su sito web così come immaginato sinora, sia in presenza con il/la docente, che in autonomia, da parte del/la discente, se in possesso di un accesso autorizzato. Ovvero, il corso *ITAL2RISTO* creato possiede già il vantaggio di potersi inserire in modo autonomo nella formazione dell'individuo come, ad esempio, prima dell'inizio di un nuovo rapporto lavorativo o di un tirocinio, oppure a sostegno di

un corso di formazione. Inoltre, ne risulterebbe avvantaggiata anche la formazione in modalità *a distanza* qualora se ne richiedesse l'utilizzo obbligato.

Quanto agli altri strumenti utilizzati in questa ricerca, per la Raccolta di materiale multimediale — che costituisce il *deposito* di materiale di vario genere e formato organizzato per gli scopi del progetto (cfr. § 5.5) — si auspica il futuro arricchimento continuo così da poter avere a disposizione una banca dati multimediale e multi-genere sul dominio. A beneficio del suo ampliamento, se ne prefigura l'arricchimento anche con *realia* da digitalizzare, che si rivelerebbero utili durante il momento della formazione e che, al momento, sono state escluse per le finalità stringenti di questa ricerca (cfr. § 3.5).

Quanto al corpus specialistico *RISTO*, questo ha inteso configurarsi come uno strumento a sostegno della progettazione specialistica nell'ambito della didattica dell'italiano L2, tuttavia, la sua conformazione permette di aprirsi ad usi alternativi, come la ricerca linguistica in senso stretto, oppure la progettazione didattica destinata ad altri possibili apprendenti, che verranno dettagliati più avanti. Quanto all'ampliamento del corpus, ci si augura di poter prevedere al suo interno anche alcune trascrizioni di parlato spontaneo raccolte nel posto di lavoro che, al momento, non sono state incluse per le ragioni dettagliate al § 6.5.

Rispetto agli/alle utenti possibili e idonei a trarre vantaggio della piattaforma *ITAL2RISTO*, oltre all'*utente principale* e all'*utente obiettivo* identificati in questo lavoro — e che sono individuati, rispettivamente, nelle figure del docente di italiano L2 e della persona immigrata adulta in condizione di vulnerabilità (cfr. § 3.4) — altre tipologie di utenti potrebbero trarre beneficio dalle possibilità offerte dal Moodle *ITAL2RISTO*. Alla luce dei dati statistici esposti nel capitolo 1 si è potuto considerare come — contrariamente alla percezione comune — il fenomeno migratorio in Italia possieda più tratti di un fenomeno strutturale, che di natura eccezionale o emergenziale. In quella sede, si è considerato come l'attenzione particolare rivolta alla questione degli sbarchi, cosiddetti, *irregolari* spesso offuschi i numeri di una presenza immigrata che conta oltre 5 milioni di residenti *regolari* che costituisce la grande maggioranza delle presenze nel territorio. Dunque, rispetto alla necessità lì espressa di pianificare un sistema di integrazione socio-professionale ragionato e a lungo termine si ritiene che la proposta tecnologica presentata in questa ricerca possa essere in grado di configurarsi come un aiuto possibile in qualità di facilitatore formativo, che possa risultare utile a diversi apprendenti adulti orientati all'integrazione professionale.

A partire dall'*ecosistema di progettazione* ideato, altri profili potrebbero trarre beneficio dalle possibilità offerte dal Moodle *ITAL2RISTO* a sostegno di una formazione sul lavoro, all'*upskilling* e al *reskilling* menzionati anche dalla nascente rete INDIRE-RIDAP (cfr. § 2.1). Tali profili possono essere individuati nelle seguenti figure:

- apprendente non italofono, non in condizione di vulnerabilità, lavoratore nel settore, che desidera migliorare le proprie abilità linguistico-comunicative rispetto al dominio economico in analisi e di cui è competente rispetto alle abilità professionali;
- apprendente non italofono, non in condizione di vulnerabilità, non lavoratore nel settore o con esperienza lavorativa precedente differente da quella in analisi, che desidera apprendere le principali variabili linguistico-comunicative e professionali di un settore economico sconosciuto.

Inoltre, si sottolinea l'utilità che potrebbero avere percorsi specialistici di stampo tecnologico come quello presentato anche nel caso di studentesse e studenti a bassa scolarizzazione e inseriti in classi multiculturali, grazie alla capacità delle risorse digitali di coinvolgere più canali sensoriali, nonché il linguaggio non verbale.

In aggiunta, operando i necessari adattamenti dei contenuti, è possibile individuare altri utenti potenziali che non coincidono necessariamente con il profilo dell'apprendente non italofono come, ad esempio:

- apprendente italofono con esperienza lavorativa precedente differente da quella in analisi e che desidera approfondire le variabili linguistico-comunicative e professionali di un settore economico sconosciuto;
- formatore o formatrice di corsi professionalizzanti, esperto della materia di dominio, che desidera avvicinarsi ai bisogni linguistici di apprendenti stranieri frequentanti i corsi;
- figura professionale che partecipa alla realizzazione di un progetto editoriale riguardante il dominio e che necessita di controllare in maniera specifica il linguaggio specialistico del settore come, ad esempio, un'autrice, un autore, o un/a revisore di manuali e materiali didattici.

Rispetto al metodo di creazione ideato si prefigura che le esperte e gli esperti della progettazione di materiale didattico per l'Italiano L2 quali i/le docenti, ma anche le operatrici e gli operatori dell'editoria digitale, possano trarne vantaggio per la creazione e l'organizzazione della conoscenza specialistica per scopi formativi.

Alla luce dei dettagli sopraesposti, si potrebbe considerare che lo sviluppo globale della piattaforma e la gestione dei suoi componenti così come descritto in questo lavoro, possa risultare alquanto ambizioso. Tuttavia, è opportuno sottolineare che le possibilità offerte da un'attenta gestione collaborativa — che preveda un team ragionato, più di un ruolo, autorizzazioni e competenze diversificate —, le opportunità presentate dalle tecnologie educative e dai mezzi offerti dalla linguistica dei corpora e dalla linguistica computazionale, qualora accompagnati da una congrua formazione dedicata al corpo docente, costituiscono certamente un tragitto da percorrere che è perlopiù inesplorato, ma dalle potenzialità presumibilmente inestimabili, come i dati raccolti in questa ricerca hanno tentato di dimostrare (cfr. capitolo 9).

Si potrebbe anche considerare che la proposta formativa definita in questa sede non sia idonea a coprire pienamente l'intera gamma delle situazioni comunicative in cui una lavoratrice o un lavoratore straniero possa ritrovarsi in quanto attore sociale di un ambiente lavorativo specifico.

Ciò premesso, non è possibile prescindere dal tentare di dare ordine e forma ad una proposta didattica che, in ogni caso, riesce a mirare alle esigenze socio-professionali dell'apprendente nel dominio descritto. Dunque, si rimetteranno al caso gli stimoli particolari e imprevedibili che l'apprendente riceverà e che si auspica avrà cura di approfondire nel quadro delle sue nuove esperienze linguistiche. Allo stesso modo, sarà a cura della prontezza del/la docente intercettare tali bisogni emersi, così da integrare la proposta didattica con i contenuti che risulteranno più utili: queste esigenze formative potranno presentarsi con un'occorrenza che è anch'essa imprevedibile, ma di certo potranno contare su una proposta formativa ragionata, dedicata ai bisogni del particolare profilo dell'adulto/a immigrato principiante.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

Albani, M. (2019). Distribuzione sul territorio e altre caratteristiche della popolazione straniera residente in Italia alla fine del 2018. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2019* (pp. 110-113) Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Ambrosini, M. (2019). La forza dei dati contro le fake news. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2019* (pp. 97-98). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Amenduni, F., & Ligorio, M. B. (2022). Editorial. Blended Learning and Teaching in Higher Education: An International Perspective. *Education Sciences*, 12(2), 129-131.

Aston, G. (2011). Applied Corpus Linguistics and the learning experience. In V. Viana, S. Zyngier & G. Barnbrook (a cura di), *Perspectives on corpus linguistics. Vol. 48* (pp. 1-16). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Austermühl, F. (2001). *Electronic Tools for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Balboni, P. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: UTET libreria.

Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Novara: UTET Università.

Barni, M. & Villarini, A. (a cura di) (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri: insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Vol. 39. Milano: Franco Angeli.

Beacco, J. C., Little, D. & Hedges, C. (2014). *L'intégration linguistique des migrants adultes. Guide pour l'élaboration et la mise en oeuvre des politiques*. Council of Europe. (trad.it Lugarini, E. *L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione*. Milano: Italiano LinguaDue).

Beacco, J. C., Krumm, H. J., Little, D. & Thalgott, P. (a cura di) / Council of Europe (2017). *The linguistic integration of adult migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes: Some lessons from research/Les enseignements de la recherche*. Berlin: De Gruyter.

Bedi, G., Carillo, F., Cecchi, G., Slezak Fernández, D., Sigman, M., Mota, N. B., Ribeiro, S., Javitt, D. C., Copelli, M. & Corcoran, C. M. (2015). *Automated analysis of free speech predicts psychosis onset in high-risk youths*. *Npj Schizophrenia*, 1(1), 1-7.

- Benucci, A. (a cura di). (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET Università.
- Benucci, A. (2014a). Interazioni professionali e comunicazione specializzata. In A. Benucci (a cura di) *Italiano L2 e interazioni professionali* (pp. 39-53). Torino: UTET Università.
- Benucci, A. (2014b). Dal sillabo generico a quello settoriale (livello B2 parziale). In A. Benucci (a cura di) *Italiano L2 e interazioni professionali* (pp. 55-103). Torino: UTET Università.
- Bernardini, S. (2004). Corpora in the classroom: An overview and some reflections in future developments. In J. M. Sinclair. *How to use corpora in language teaching. Studies in Corpus Linguistics*, (pp. 15-36) Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Besozzi, E. & Colombo, M. (2009). *Tra formazione e lavoro. Giovani stranieri e buone pratiche nella formazione professionale regionale: rapporto 2008*. Osservatorio regionale per l'integrazione e la multietnicità (Lombardia). Milano: Fondazione ISMU.
- Binotto, V., Giunta, A., Giusti, A., Lazzari, M. & Salvi, N. (2014). Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione. In A. Benucci (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali* (pp. 223-248). Torino: Utet Università.
- Biber, D. (1993). *Representativeness in Corpus Design. Literary and Linguistic Computing 8*. Cambridge: University press.
- Bocconi, S., Earp, J., & Panesi S. (2018). *DigCompEdu. Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti*. Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR).
- Bonaiuti, G. (2019). Storia e principi delle tecnologie educative. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (a cura di), *Tecnologie per l'educazione* (pp. 33-43). Torino: Pearson.
- Bosisio, C. & Chini, M. (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci Editore.
- Braddell, A. & Grünhage-Monetti, M. (2017). *Lingua e lavoro*. Coll. «I quaderni della ricerca». Torino: Loescher Editore.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- Brown, M., Dehoney, J., & Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. *A Report on Research. ELI Paper*. Louisville, CO: Educause April, 5(1), 1-13.

Busa, R. (1980). The Annals of Humanities Computing: The Index Thomisticus. *Computers and the Humanities* 14(2), 83-90.

Cantoni, L. & Tardini, S. (2008). Communicating in the Information Society: New Tools for New Practices. In P. C. Rivoltella (a cura di), *Digital literacy: Tools and methodologies for information society: Tools and methodologies for information society* (pp. 26-44). Hershey: IGI Global.

Celentin, P. (2007). *Comunicare e far comunicare in Internet: comunicare per insegnare, insegnare a comunicare*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.

Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. (2023) *Dossier statistico Immigrazione 2023* Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Ciotti, F. (2018). Le Digital humanities in Italia: la tradizione del nuovo. *AIB studi*, 58(2).

Cini, L. (2011). La programmazione per la L2. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 145-156). Milano: Le Monnier.

Cognigni, E. (2019). Plurilinguismo e intercomprensione nella classe di italiano L2 a migranti adulti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte. *EL.LE*, 8(1), 121-138.

Cognigni, E., Michelini, E., & Vitrone, F. (2022). ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona. In F. Caon, E. Cognigni (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* (pp. 80-93). Macerata: Edizioni Odg.

Commissione Europea. (2016). *Piano d'azione sull'integrazione dei cittadini di paesi terzi*. Strasburgo. <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2016/IT/1-2016-377-IT-F1-1.PDF>

Consiglio d'Europa. (2017). *Il toolkit del Consiglio d'Europa-Supporto linguistico per rifugiati adulti*. Castellana Grotte (Ba): CSA Editrice Srl. <https://www.coe.int/it/web/language-support-for-adult-refugees/list-of-all-tools>

Consiglio dell'unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Corazza, S. & Vitrone, F. (2022) 'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa. In F. Caon, E. Cognigni (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* (pp. 80-93). Macerata: Edizioni Odg.

Corino, E. (2014). Didattica delle lingue corpus-based. *ELLE*, 3 (2), 231-257.

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment - Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (trad. it di Barsi, M. A., Lugarini, E., & Cardinaletti, A. (2020). *Quadro comune Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione: volume complementare*. Milano: "Italiano LinguaDue").

CPIA-CRRSeS. (2018). *OrientaMenti. Piano operativo nazionale della ricerca*. http://www.cpiaverona.gov.it/wp/wp-content/uploads/2019/01/Rete_Nazionale_CRRSeS_Trasmissione_documentazione_PONR_Montegrotto_2019_Corretto-1.pdf.pades4788-1.pdf

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research designs. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE.

D'Angelo, M., & Laezza, A. P. (2022). Usi diretti e indiretti del corpus It_SEAH per la didattica della diatesi passiva nell'italiano a stranieri. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*: 1(2), 23-40.

Daloiso, M & Gruppo di Ricerca ELICom. (2023) (a cura di). *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Trento: Erickson.

De Iaco, M. (2021). The Use of Corpora in Language Education. An Overview of the Italian Language Corpora, *Studi di glottodidattica* 6 (1), 101-115.

Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'Italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.

Downes, S. (2007). What Connectivism Is. <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=38653>

Drew, P. (2005). Conversation analysis. In K. L. Fitch & R. E. Sanders (a cura di) *Handbook of language and social interaction* (pp. 17-102). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Drucker, J., Kim, D., Salehian, I., & Bushong, A. (2014). *Introduction to Digital Humanities: Concepts, Methods, and Tutorials for Students and Instructors*. Los Angeles: UCLA.

EBNT. Ente Bilaterale Nazionale Turismo. (2017). *La salute e sicurezza dei lavoratori addetti alle cucine nelle attività di ristorazione*. Roma: Agenzia Generale Studi e Gestione.

Enti certificatori dell'italiano L2. (2011). *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio: livelli A1, A2, B1 e B2. SILLABO A2*. Roma: Associazione Cliq. <http://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2019/01/SILLABO-A2.pdf>

Fallani, G. (2020). Oltre le piattaforme didattiche. E-learning 2.0 e apprendimento nell'open web. In A. Villarini (a cura di), *Insegnare l'italiano con i Mooc* (pp. 137-161). Pisa: Pacini Editore.

Fonzi, Ada (a cura di). (2001). *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze: Giunti Psychometrics.

Ferrari, I. (2014). Il lavoro: aspetti normativi e burocratici. In A. Benucci (a cura di) *Italiano L2 e interazioni professionali* (pp. 55-103). Torino: UTET Università.

Formez PA. (2019). Centro servizi, assistenza, studi e formazione per l'ammodernamento delle P.A. Area Innovazione Digitale. Come usare Moodle. http://formazione.formez.it/sites/all/files/come_usare_moodle_-_guida_completa.pdf

Fratter, I. (2004). *Tecnologie per l'insegnamento delle lingue*. Roma: Carocci.

Fratter, I. (2018). Gli studenti universitari di italiano L2 sono digital learners? In M. C. D'Angelo, P. Diadori Pierangela (a cura di), *Nella classe di italiano come lingua seconda/straniera. Metodologie e tecnologie didattiche* (pp. 17-31). Firenze: Franco Cesati Editore.

Friginal, E. (2018). *Corpus linguistics for English teachers: Tools, online resources, and classroom activities*. London: Routledge.

Frosini, G. (2009). L'italiano in tavola. In P. Trifone (a cura di), *Lingua e identità. Una storia sociale dell'italiano* (pp. 79-103). Roma: Carocci.

Frosini, G. (2019) Il linguaggio del cibo. Un linguaggio settoriale? In J. Visconti (a cura di) *Parole nostre. Le diverse voci dell'italiano specialistico e settoriale* (pp. 151-169). Bologna: Il Mulino.

Gallippi, A. (2006). *Dizionario di informatica: inglese-italiano*. Milano: Tecniche nuove.

Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley. Massachusetts: Newbury House.

Gavioli, L. (2005). *Exploring corpora for ESP learning* (Vol. 21). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Grosso, G. I. (2015) *Interazioni in italiano lingua franca sul luogo di lavoro: una prospettiva pragmatica*. Pisa: Edizioni ETS.

Grünhage-Monetti, M., & Minuz, F. (2022). Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea. In F. Caon, E. Cognigni (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro. Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio* (pp. 49-64). Macerata: Edizioni Odg.

Guidicini, P. (1995). *Questionari, interviste, storie di vita: come costruire gli strumenti, raccogliere le informazioni ed elaborare i dati*. Milano: FrancoAngeli.

Hunston, S. (2022). *Corpora in applied linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

IOM (International Organization for Migration). (2019). *Glossary on Migration*. Geneva. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Johns, T. (1991). Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials. In T. Johns, P. King (a cura di), *Classroom Concordancing, English Language Research Journal*, 4, 1-16.

Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology. Towards a constructivist design model. *Educational Technology*, 34(4), 34-37.

Kasim, N. N. M. & Khalid, F. (2016). Choosing the right learning management system (LMS) for the higher education institution context: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(6).

Kilgariff, A., & Grefenstette, G. (2003). Introduction to the special issue on the web as corpus. *Computational linguistics*, 29(3), 333-347.

Kilgariff, A. (2007). Googleology is bad science. In *Computational Linguistics* 33, 147-151.

Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of mobile-assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL*, 20(3), 271-289.

La Grassa, M. (2020). E-learning e massive learning nella didattica dell'italiano L2: metodologie a confronto. In A. Villarini (a cura di), *Insegnare italiano con i MOOC*. (pp. 37-59). Ospedaletto-Pisa: Pacini Editore.

Lancaster, S. (2005). Wiki, wiki, wiki... Textbook?. *Colleagues* (1)2, 5.

Lannutti, V. (2023) *Marche, rapporto immigrazione 2023*. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2023*. (pp. 422-427). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Le Foll, E. (a cura di). (2021). *Creating Corpus-Informed Materials for the English as a Foreign Language Classroom. A step-by-step guide for (trainee) teachers using online resources*. Zenodo. [<https://zenodo.org/records/4992504>].

Leech, G. (1997). Teaching and language corpora: A convergence. In A. Wichmann, S. Fligelstone, A. M. McNery & G. Knowles (a cura di). *Teaching and Language corpora*. (pp. 1-23). London: Longman.

- Lenci, A., Montemagni, S., & Pirrelli, V. (2005). *Testo e computer. Introduzione alla linguistica computazionale*. Roma: Carocci editore.
- Levy, M. & Hubbard, P. (2005). Why call CALL "CALL"? *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 143-149.
- Lifop (2001). *Lifop: Lingua Italiana per la Formazione Professionale*. "Quaderni di Formazione 80" (numero monografico), 2001.
- Liu, A. (2016), Is Digital Humanities a Field? An Answer from the Point of View of Language. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences* 7, 1546-1552.
- Maggini, M. (2011a). I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 103-113). Milano: Le Monnier.
- Maggini, M. (2011b). Tecnologie didattiche per la L2. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 127-144). Milano: Le Monnier.
- Magris, M., Musacchio, M. T., Rega, L. & Scarpa, F. (2002). *Manuale di terminologia. Aspetti teorici, metodologici e applicativi*. Milano: Hoepli.
- Marazzini, F. (2012). L'italiano come seconda lingua in azienda: studio di un caso in contesto industriale e implicazioni didattiche. In R. Grassi, *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*. (pp.121-133). Perugia: Guerra.
- Marazzini, C. (2015). La lingua della nostra cucina: italianità, dialettalità, narratività. In Bombi, R., & Orioles, V. *Italiani nel mondo: una Expo permanente della lingua e della cucina italiana* (pp. 103-113). Udine: Forum Editrice Universitaria Udinese.
- Marzá, N. E. (2014). A practical corpus-based approach to teaching English for tourism. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3(1), 129-136.
- McEnery, T. & Gabrielatos, C. (2006). English corpus linguistics. In B. Aarts, A. McMahon & Hinrichs, L. (a cura di), *The handbook of English linguistics*. (pp. 33-71). Oxford: Blackwell Publishing.
- Meyer, C. (2002). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2015). Percorso 16. Insegnare le microlingue. In M. Mezzadri. *I nuovi ferri del mestiere* (pp. 333-345). Roma/Torino: Bonacci-Loescher.

Michelini, E. (2020). *Italiano L2 per l'inserimento socio-professionale di migranti adulti vulnerabili: un'applicazione corpus-based per la creazione collaborativa di percorsi didattici sulla ristorazione* (Tesi di magistrale non pubblicata). Università degli Studi di Macerata.

Michelini, E. (2022). Expanding design skills for language teachers: a corpus-based web application for 'language for work' content creation in Italian L2. In Arnbjörnsdóttir, Birna; Bédi, Branislav; Bradley, Linda; Friðriksdóttir, Kolbrún; Garðarsdóttir, Hólmfríður; Thouësny, Sylvie; Whelpton, Matthew James (a cura di), *Intelligent CALL, granular systems and learner data: short papers from EUROCALL 2022* (pp. 266-272). Voillants: Research-publishing.net.

Michelini, E. (2023). Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e lingue speciali: un'applicazione *corpus-based* per la formazione dell'adulto migrante sulla lingua per il lavoro. In V. Caruso & M. Maffia (a cura di) *Studi AltLA 17: Vecchie e nuove forme di comunicazione diseguale: canali, strutture e modelli* (pp. 259-272). Milano: Studi AltLA.

Ministero del lavoro e delle politiche sociali-Regione Marche. (2015). *Piano integrato degli interventi in materia di inserimento lavorativo e di integrazione sociale dei migranti. Accordo per la programmazione e lo sviluppo di un sistema di interventi finalizzati a favorire l'integrazione sociale e l'inserimento lavorativo dei migranti regolarmente presenti in Italia*. <https://www.integrazionemigranti.gov.it/AnteprimaPDF.aspx?id=1539>

Minuz, F. (2014). La didattica dell'italiano in contesti migratori. *Gentes* 1(1), 107-112.

Minuz, F., Borri, A. & Rocca, L. (2016). *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri: Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2007). Technological pedagogical content knowledge (TPCK): Confronting the wicked problems of teaching with technology. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2214-2226). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Muižnieks, N., Council of Europe. (2016). *Migrants in limbo in Europe have the right to live in dignity*. <https://www.coe.int/en/web/commissioner/-/migrants-in-limbo-in-europe-have-the-right-to-live-in-dignity>

Nanni, M. P. (2019). Il sistema di accoglienza per richiedenti asilo e titolari di protezione alla prova del Decreto Sicurezza. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2019* (pp.144-150). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

OECD/UNHCR. (2018). *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees. A 10-point multi-stakeholder action plan for employers, refugees, governments and civil society*. <https://www.oecd.org/els/mig/UNHCR-OECD-Engaging-with-employers-in-the-hiring-of-refugees.pdf>

Ondelli, S. (2017). Dal "crème caramel" al "cupcake": l'invasione degli anglicismi in cucina, al ristorante e al bar. *Italiano LinguaDue*, 9(2), 373-383.

Piccioni, S., D'Angelo, M., & Ferro, M. C. (2021). I Corpora SEAH di comunicazione specializzata nel settore dell'Architettura e delle Costruzioni: Struttura, compilazione e usi. *Linguistica*, 61(2), 97-122.

Pietrandrea, P. (2012). L'approccio socio-semiotico alle lingue dei segni. Una testimonianza. In A. Thornton & M. Voghera (a cura di), *Per Tullio De Mauro: studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno* (pp. 265-285). Roma: Aracne Editore.

Pintaldi, F., Sabbatini, A., & Tibaldi, M. (2023). La partecipazione al mercato del lavoro degli stranieri in Europa e in Italia. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2023* (pp. 263-270). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Pittau, F. (2019). Immigrazione in Italia: dagli anni Settanta alla crisi del 2008 fino all'attualità. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2019* (pp. 99-105). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Pittau, F. (2023). Immigrati e mercato del lavoro: il tempo del fare. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2023* (pp. 261-262). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Pongetti, C. (2018). Il pluriverso italiano. Una sfida per gli studi umanistici. In C. Carotenuto, E. Cognigni, M. Meschini, F. Vitrone, Francesca (a cura di). *Pluriverso italiano: incroci linguistico-culturali e percorsi migratori in lingua italiana. Atti del Convegno internazionale. Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015* (pp. 13-20). Macerata: Eum edizioni.

Polita, M. (2013). L'apprendimento della lingua della medicina in L2: due manuali a confronto. *Italiano LinguaDue*, 5(1), 341-365.

Poole, R. (2018). *A guide to using corpora for English language learners*. Edinburgh: University Press.

Punie, Y. & Redecker, C. (2017) *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ricci, A. (2019). Flussi crescenti, porte chiuse e politiche ostili: i migranti forzati nel mondo e in Europa. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2023* (pp. 43-49). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Römer, U. (2011). Corpus research applications in second language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205-225.

Rositi, F. (1970). *L'analisi del contenuto come interpretazione*. Torino: ERI.

Ruggiano, F. (2021). *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti. Teorie ed esperienze*. Roma: Aracne.

Salvati, L. & Cosenza, L. (2017). Teaching Foreign Languages for Specific Purposes in Mobile Learning for the Internationalization of SMEs. In R. Arau, M. Del Carmen & A. Gonçalves – Moreira da Silva, Manuel. *Languages and the Market: A ReCLes.pt Selection of International Perspectives and Approaches* (pp. 55-63). Castelo Branco (Portugal): ReCLes.pt – Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal.

Saubern, R., Urbach, D., Koehler, M., & Phillips, M. (2020). Describing increasing proficiency in teachers' knowledge of the effective use of digital technology. *Computers & Education*, 147, 103784.

Sergio, G. (2017). L'italiano in cucina. In I. Bajini, M.V. Calvi, G. Garzone, G. Sergio (a cura di), *Parole per mangiare. Discorsi e culture del cibo* (pp. 193-214). Milano: LED.

Sharp, L. A. & Whaley, B. (2018). Wikis as online collaborative learning experiences: A different kind of brainstorming. In *Adult Learning* 29(3), 83-93.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning* 2(1).

Simone, M. (2023). La popolazione straniera residente 2022: le principali nazionalità e la distribuzione sul territorio. In Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico. *Dossier statistico Immigrazione 2023* (pp. 345-348). Roma: Ed. Centro Studi e Ricerche IDOS/Immigrazione Dossier Statistico.

Sinclair, J. M. (a cura di) (2004). *How to use corpora in language teaching*. Studies in Corpus Linguistics. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Spagnesi, M. (2011). L'uso didattico del testo. In P. Diadori (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri* (pp. 366-373). Milano: Le Monnier.

Sprugnoli R., Pardelli G., Boschetti F. & Del Gratta R. (2019). Un'Analisi Multidimensionale della Ricerca Italiana nel Campo delle Digital Humanities e della Linguistica Computazionale. *Umanistica Digitale* (5) Umanistica Digitale, 59-89.

Terras, M., Nyhan, J., & Vanhoutte, E. (a cura di). (2016). *Defining digital humanities: a reader*. London: Routledge Routledge.

Tognini-Bonelli, E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: John Benjamins.

Tognini-Bonelli E. (2002). Functionally complete units of meaning across English and Italian: Towards a corpus-driven approach. In B. Altenberg, S. Granger (a cura di), *Lexis in Contrast: Corpus-based Approaches* (pp. 73–96). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

The Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01)*. Official Journal of the European Union. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Thornton, A. M. & Voghera, M. (a cura di), *Per Tullio De Mauro: studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*. Roma: Aracne Editore.

Tsui, Amy. B. M. (2004). What teachers have always wanted to know and how corpora can help. In J. M., Sinclair (a cura di), *How to use corpora in language teaching*. Studies in Corpus Linguistics (pp. 39-61). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Vedovelli, M. (2014). Formazione linguistica e professionale di lavoratori italiani emigrati nella Repubblica Federale Tedesca: 1978-2012, alle radici della crisi, le radici di una soluzione. In A. Benucci (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali* (pp. 3-37). Novara: Utet Università.

Vedovelli, M. (2020). I nuovi scenari globali per l'italiano L2: modelli teorici e metodologici per una ricerca sulla crisi. *Italiano LinguaDue*, 12(2), 16-28.

Villarini, A. (a cura di). (2020). *Insegnare l'italiano con i Mooc*. Pisa: Pacini Editore.

Vine, B. (2020). *Introducing language in the workplace*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.

Wiley, D. A. (a cura di). (2000). *The instructional Use of Learning Objects*. Bloomington: Association for Educational Communications and Technology.

Zanasi, L. (2012). Lingua speciale e performances in L2. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 49(1), 49-66.

Zanasi, L. & Rampino, P. (2010). *Lavoratori stranieri e lingue speciali: indagine pilota nell'area di Bolzano*. Bolzano: Eurac Research.

BIBLIOGRAFIA SECONDARIA

ALMA. (2023). *Percorsi di Cucina e Pasticceria (biennio)*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2022). *Chef e Pastry Chef –Tecniche di cucina e pasticceria (Biennio)*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2020). *Chef e Pastry Chef –Tecniche di cucina e pasticceria (Triennio)*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2015). *La sicurezza alimentare ALMA-PLAN. Manuale per l'applicazione dell'HACCP*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2018). *Alimentazione A (primo biennio)*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2016). *Basi di alimentazione e nutrizione*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

ALMA. (2021). *La nuova Alimentazione. Scienza degli alimenti (biennio)*. Loreto: PLAN - Gruppo Editoriale Eli.

Baratella, P. & Tecchio, M. (2004). *La badante nella cura della persona non autosufficiente. Manuale di formazione socio-assistenziale e linguistica della «badante» e del familiare*. Trento: Edizioni Erickson.

Diadori, P. & Semplici, S. (2014a). *Buon lavoro. L'italiano per le professioni. Cura della persona: estetica, palestra e sport, infermeria [A2]. Volume 1*. Torino: Loescher Editore.

Diadori, P. & Semplici, S. (2014b). *Buon lavoro. L'italiano per le professioni. Ristorazione [A2]. Volume 2*. Torino: Loescher Editore.

Fizzano, M. R., Frusteri, L. & Todaro. 2010. *Lavorare in casa in sicurezza. Manuale per colf e assistenti familiari*. Roma. Contarp, Inail.

<https://www.researchgate.net/publication/299579160> Opuscolo Lavorare in casa in sicurezza Manuale per colf e assistenti familiari

Forapani, D. (2003). *Italiano per giuristi*. Firenze: Alma Edizioni.

Forapani, D. (2004). *Italiano per medici*. Firenze: Alma Edizioni.

Iannucci, P. & Livatino, L. (2000). *L'ABC dell'edilizia. Corso di lingua italiana per i lavoratori stranieri nel settore delle costruzioni*. Roma: Sapere 2000 Edizioni.

Incalcaterra McLoughlin, L., Pla-Lang, L. & Schiavo-Rotheneder, G. (2003). *Italiano per economisti*. Firenze: Alma Edizioni.

Pelizza, G. & Mezzadri, M. (2002). *L'italiano in azienda*. Perugia: Guerra.

Porreca, S. (2018). *L'italiano per la cucina. Lezioni di cucina e lingua italiana per stranieri*. Firenze: Alma Edizioni.

Radicchi, S. & Filippone, A. (2014a). *Il buon gustare. Corso di enogastronomia d'Italia*. Torino: Loescher Editore

Radicchi, S. & Filippone, A. (2014b). *Lo stivale di moda, Corso di moda italiana*. Torino: Loescher Editore

Raspollini, K. (2020). *Lingua e lavoro: l'italiano per il settore tessile (Livello Pre-A1/A1)*. Bologna: Edizioni La Linea.

Robustelli, C. (2012). *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Progetto Genere e Linguaggio. Parole e immagini della Comunicazione, in collaborazione con l'Accademia della Crusca.

<https://www.cronacacomune.it/media/uploads/allegati/44/linee-guida-per-uso-del-genere-nel-linguaggio-amministrativo-robustelli.pdf>

Robustelli, C. (2014). *Donne Grammatica e Media. Suggerimenti per l'uso dell'italiano*
https://iris.unimore.it/bitstream/11380/1063717/2/donne_grammatica_media.pdf

Totaro, I. & Pizziconi, S. (2007). *Diario di bordo per assistenti familiari: Manuale di italiano per lavoratori stranieri*. Perugia: Guerra.

SITOGRAFIA

Accademia della Crusca (s.d.). *Banche dati, corpora e archivi testuali*.
<https://accademiadellacrusca.it/it/contenuti/banche-dati-corpora-e-archivi-testuali/6228>

Alliance of Digital Humanities Organizations (ADHO) (s.d.).
<https://adho.org/membership-individual/>

Anpal Servizi Spa. (s.d.). *Agenzia Nazionale Politiche Attive del Lavoro*.
<https://www.anpal.gov.it/anpalservizi>

Approvato il decreto sicurezza bis. (11 giugno 2019).
<https://www.interno.gov.it/it/notizie/approvato-decreto-sicurezza-bis>

Art. 45. (novembre 2020). *Regolamento di attuazione delle norme del Testo Unico*.
<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/8/id/10/Il-diritto-allo-studio-dei-minori-stranieri>

Associazione CLIQ. (s.d.). *Certificazione lingua italiana di qualità*.
<https://www.associazionecliq.it/>

Associazione CLIQ. (s.d.) *Sillabi*.
<http://www.associazionecliq.it/sillabi/>

BootCaT. (s.d.).
<https://bootcat.dipintra.it/>

Canale YouTube "A scuola di enogastronomia". (24 ottobre 2018).
www.youtube.com/@ascuoladienogastronomia5979

Catbird. (s.d.).
<https://www.catbird.ai/>

Centri provinciali per l'istruzione degli adulti. (s.d.). *Cosa offrono*.
<https://www.miur.gov.it/cosa-offrono>

Centro Studi e ricerche IDOS. (s.d.). *Chi siamo*.
<https://www.dossierimmigrazione.it/chi-siamo/>

CLARIN. (s.d.). *The research infrastructure for language as social and cultural data*.
<https://www.clarin.eu/>

CLARIN-IT. (s.d.). *L'Infrastruttura Comune Italiana per le Risorse e le Tecnologie Linguistiche*.
<https://www.clarin-it.it/it>

Codici Ateco. (s.d.). *Alberghi e strutture simili*.
<https://codiceateco.it/classe?q=55.10>

Codici Ateco. (s.d.). *Cos'è il codice Ateco*.
<https://www.codiceateco.it/codice-ateco>

Codici Ateco. (s.d.). *Ristoranti e attività di ristorazione mobile*.
<https://www.codiceateco.it/classe?q=56.10>

Consiglio d'Europa. (s.d.). *Languages for work*.
<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants/languages-for-work>

Consiglio d'Europa. (s.d.). *Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM)*.
<https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>

Convertitore SpeechGen.io. (s.d.)
<https://speechgen.io/it/>

CorDIC LABLITA (s.d.). *(Corpora Didattici Italiani di Confronto)*.
<http://corporadidattici.lablita.it/>

Decreto 4 giugno 2010. (11 giugno 2010). *Modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana, previsto dall'articolo 9 del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286, introdotto dall'articolo 1, comma 22, lettera i) della legge n. 94/2009*.
https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=2010-06-11&atto.codiceRedazionale=10A07303&elenco30giorni=false

DigComp at work. (10 luglio 2020).
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120376>

DigComp. (s.d.). *Implementation Guides*.
https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-implementation-guides_en

DigComp. (22 marzo 2022) *The Digital Competence Framework for Citizens*.
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=89&furtherNews=yes&newsId=10193&langId=en>

DigComp. (s.d.). *What is DigComp for?*
https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp_en

DigCompEdu. (s.d.). (CNR).
<https://digcompedu.cnr.it/>

DigCompEdu. (s.d.). *Self-reflection Tools*.
https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-self-reflection-tools_en

DigCompEdu. (s.d.). *The European Framework for the Digital Competence of Educators*.
https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

EADH. European Association for Digital Humanities. (2013). *Defining Digital Humanities - A Reader*.
<https://eadh.org/publications/defining-digital-humanities-reader>

Edpuzzle. (s.d.).
<https://edpuzzle.com/>

Eurobarometro. (s.d.). *What is Eurobarometer?*
<https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/it/be-heard/eurobarometer>

FAMI (2014-2020). (2018). *Avviso pubblico per manifestazione di interesse ai fini dell'individuazione di partner di progetto per la presentazione di piani di rafforzamento dell'integrazione lavorativa dei migranti da finanziare a valere sul fondo asilo, migrazione e integrazione 2014-2020*.
https://www.regione.marche.it/Portals/0/Lavoro_Formazione_Professionale/Immigrazione/AvvisoManifestazioneInteresse.pdf?ver=2018-06-06-160021-680&ver=2018-06-06-160021-680

FAMI. (s.d.). *Cos'è il Fondo asilo migrazione e integrazione 2014-2020*.
<https://www.interno.gov.it/it/temi/immigrazione-e-asilo/fondi-europei/fondo-asilo-migrazione-e-integrazione-fami>

Fierida 2023. (2023). *Spring Edition*.
<https://www.ridap.eu/fierida-2023-spring-edition/>

Geniosoft. (2023). *Google Drive, come funziona il cloud storage di Google*.
<https://www.geniosoft.net/magazine/google-drive-come-funziona-il-cloud-storage-di-google/>

Google Drive. (s.d.).
<https://drive.google.com>

Guida pratica per sfruttare al meglio Google. (7 dicembre 2015).
<https://www.markcom.it/2015/12/come-cercare-con-google/>

I.I.S. A.Einstein -A.Nebbia Loreto (AN). (2022). *Piano triennale offerta formativa*.
<https://cspace.spaggiari.eu//pub/ANII0005/PTOF/PTOF%202023-2025/ANIS00800X-202225-202223-20230106.pdf>

INDIRE. (s.d.). Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa
<https://www.indire.it/>

Istituto per le Tecnologie Didattiche (CNR-ITD). (s.d.).
<https://www.itd.cnr.it/>

Language for work. (s.d.). *Tools for professional development*.
<https://languageforwork.ecml.at/>

Linee guida ministeriali, indirizzo: Enogastronomia e ospitalità alberghiera. (s.d.)
<https://www.iisferraribattipaglia.it/attachments/article/3413/Competenze%20ENOGASTRONOMIA.pdf>

LSECON. (s.d.). *Le lingue straniere come strumento per sostenere il sistema economico e produttivo della Regione Toscana*. Università per Stranieri di Siena (Unistrasi).
<https://www.unistrasi.it/1/572/2984/LSECON.htm>

Master ITALINT (UniMC). (s.d.). *Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale*.
<https://masteritalint.unimc.it/>

Mentimeter. (s.d.).
<https://www.mentimeter.com/>

MERLOT. (s.d.). *Learning and support materials and content creation tools*.
<https://www.merlot.org/merlot/index.htm>

Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale. (s.d.). *OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)*.
https://www.esteri.it/it/politica-estera-e-cooperazione-allo-sviluppo/organizzazioni_internazionali/fora-organizzazioni-economiche-internazionali/ocse/

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (s.d.). *Attività e servizi*.
<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/politiche-di-integrazione-sociale/Pagine/Attivita-e-servizi.aspx>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (s.d.). *Formazione tecnica superiore*.
<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/orientamento-e-formazione/focus-on/Formazione/Pagine/formazione-tecnica-superiore.aspx>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Ministero dell'Interno. Ministero dell'Università e della Ricerca. (ottobre 2022). *Permesso di soggiorno Ue per lungo soggiornanti*.
<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Altre-info/e/4/o/5/id/2/Il-permesso-di-soggiorno-UE-per-lungo-soggiornanti>

Ministero dell'Interno. (25 gennaio 2018). *Integrazione e lavoro, accordo al Viminale per i titolari di protezione internazionale*.
<https://www.interno.gov.it/it/notizie/integrazione-e-lavoro-accordo-viminale-i-titolari-protezione-internazionale>

Ministero dell'Interno. (26 settembre 2017). Dipartimento per le Libertà Civili e l'Immigrazione. *Piano nazionale d'integrazione dei titolari di protezione internazionale*
<https://www.interno.gov.it/sites/default/files/piano-nazionale-integrazione.pdf>

Ministero dell'Interno. (5 ottobre 2018). *In vigore il decreto-legge Sicurezza e Immigrazione, Decreto-legge n.312 del 2018*.
<https://www.interno.gov.it/it/notizie/vigore-decreto-legge-sicurezza-e-immigrazione>

Ministero dell'Interno. (2017). *Le iniziative di buona accoglienza e integrazione dei migranti in Italia. Modelli, strumenti e azioni*
[https://www.prefettura.it/FILES/AllegatiPag/1162/Rapporto annuale Buone Pratiche di Accoglienza a 2017 Ita 31 maggio.pdf](https://www.prefettura.it/FILES/AllegatiPag/1162/Rapporto%20annuale%20Buone%20Pratiche%20di%20Accoglienza%20a%202017%20Ita%2031%20maggio.pdf)

Ministero dell'Istruzione. (5 ottobre 2022). *Linee guida per la realizzazione dei Percorsi di Garanzia delle Competenze della Popolazione Adulta*
https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Nota+Linee+guida+m_pi.AOODGOSV.REGISTRO+UFFICIALE%28U%29.0025084.05-10-2022.pdf/3261dd20-bcaf-742a-4ff1-ec42221d9378?version=1.0&t=1665071911858

MIUR (s.d.) Ministero dell'Istruzione-Ministero dell'Università e della Ricerca). *Istruzione per gli adulti - Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti*.
<https://www.miur.gov.it/istruzione-per-gli-adulti-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>

Moodle. (s.d.).
<https://moodle.org/?lang=it>

Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027). (s.d.).
<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/digital-education/action-plan>

Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). (s.d.).

<https://partecipa.gov.it/processes/piano-nazionale-scuola-digitale?locale=it>

PBWorks. (s.d.). *Online Team Collaboration*

<https://www.pbworks.com/>

Piano Scuola 4.0. (s.d.).

<https://pnrr.istruzione.it/news/pubblicato-il-piano-scuola-4-0/>

Portale integrazione migranti. (15 luglio 2009). *Accordo di integrazione*

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Ricerca-norme/Dettaglio-norma/id/9/Accordo-di-integrazione>

Portale integrazione migranti. (s.d.). *Imparare l'italiano on-line.*

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Dettaglio-approfondimento/id/53/Imparare-litaliano-on-line>

Portale Integrazione migranti. (s.d.). *Progetti della regione Marche.*

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/Progetti-regione/regione/11/Marche>

Portale integrazione migranti. (s.d.). *Vivere e lavorare in Italia.*

<https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/>

Portland Pattern Repository (19 dicembre 2014).

<http://wiki.c2.com/?WelcomeVisitors>

Prefettura - Ufficio Territoriale del Governo di Ancona. (2024). *Test conoscenza lingua italiana.*

[http://www.prefettura.it/ancona/contenuti/Test conoscenza lingua italiana-9866.htm](http://www.prefettura.it/ancona/contenuti/Test%20conoscenza%20lingua%20italiana-9866.htm)

Progetto Melting Pot Europa. (s.d.). *Accordo di integrazione.*

<https://www.meltingpot.org/+ -Accordo-di-integrazione- +.html>

Programma Operativo Nazionale (PON). (s.d.).

<https://www.istruzione.it/pon/>

RIDAP. (s.d.). *Rete Italiana Istruzione degli Adulti.*

<https://www.ridap.eu/>

SEAH Project. (2022).

<https://www.seahproject.eu/index.php>

SELFIE. (s.d.) *WBL, for Work-Based Learning.*

<https://education.ec.europa.eu/it/selfie/selfie-for-work-based-learning>

SELFIE. (s.d.). *A tool to support learning in the digital age.*

<https://education.ec.europa.eu/it/selfie>

SELFIEforTEACHERS. (s.d.). *Discover your digital potential.*

<https://educators-go-digital.jrc.ec.europa.eu/>

Sketch Engine. (s.d.).

<https://www.sketchengine.eu//>

SensusAccess. (s.d.).

<https://sensus.dk/en/>

Sketch Engine. (s.d.).

<https://www.sketchengine.eu/>

Top Tools for learning 2023. (s.d.).

<https://toptools4learning.com/>

Unhcr (The UN Refugee Agency). (s.d.).

<https://www.unhcr.it/>

University of Minnesota. (s.d.). Next Generation Digital Learning Environments (NGDLE).

<https://ultra.umn.edu/next-generation-digital-learning-environments-ngdle>

Vocabolario Treccani online. (s.d.).

<https://www.treccani.it/vocabolario/>

Wordwall (s.d.).

<https://wordwall.net/it>

Appendice

- A. Scheda progetto FAMI-2514
- B. Traccia conduzione intervista ristoratrici e ristoratori
- C. Report interviste ristoratrici e ristoratori
- D. Sillabo ridotto / mappa del sito
- E. Codici economici ATECO
- F. Sillabo degli aspetti testuali di livello A2
- G. Produzioni dei/delle docenti durante le sperimentazioni
- H. Questionario campione ItaLavoro A
- I. Risposte campione ItaLavoro A
- J. Traccia focus group campione ItaLavoro B
- K. Questionario campione CPIA
- L. Questionario campione Italint
- M. Questionario campione Fierida
- N. Scheda di pre-indagine

ALLEGATO A. SCHEMA PROGETTO FAMI-2514



Da 40 anni, con l'Africa nel cuore

Jamii ya Kikristu katika Utumishi Duniani
Christian Organization for International Voluntary Service
Organisme Chrétien de Service International Volontaire
Organismo Cristiano di Servizio Internazionale Volontario

ONG - L. 125/2014 Art. 26-2.a

ONLUS - L.460/97

**Titolo progetto: LA LINGUA ITALIANA PER L'INTEGRAZIONE E PER IL LAVORO.
Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche.**

Bando:

Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020 – Obiettivo Specifico 2 - Obiettivo Nazionale 2 – Servizi sperimentali di formazione linguistica

Contesto:

La presente proposta intende capitalizzare e costruire sui risultati del recentemente concluso progetto FAMI-450: "La lingua per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'Italiano L2 per soggetti vulnerabili nelle province di Fermo e Ascoli Piceno".

Il progetto FAMI-450 ha permesso a CVM e al partenariato di raggiungere, nell'arco temporale di 21 mesi, un numero complessivo di 333 destinatari diretti : 305 cittadini di Paesi terzi e 28 operatori),

I principali Output, previsti e realizzati dal progetto FAMI-450, da capitalizzare attraverso la presente proposta sono:

- L'ANALISI DEI BISOGNI FORMATIVI (UNIMC)

All'avvio di progetto, i partner si sono trovati d'accordo nel voler fare un'indagine-mappatura dei bisogni, delle aspettative e delle criticità relative ai corsi di It. L2 in corso o realizzati in passato. L'indagine, realizzata da due ricercatrici, Edith Cognigni e Claudia Santoni, dell'Università degli Studi di Macerata, è stata realizzata con l'utilizzo di strumenti, quali focus group, questionari, colloqui personali, e selezionando, oltre ad un campione di insegnanti, un duplice campione di studenti: il primo gruppo composto da studenti che avevano già frequentato corsi di It.L2 ed il secondo da quanti si accingevano ad iniziare un percorso, senza esperienze pregresse in materia.

- LA METODOLOGIA D'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO L2 A MIGRANTI ANALFABETI, SEMIANALFABETI E ANALFABETI FUNZIONALI (UNIVE).

Durante il progetto, sono state create e certificate 7 Unità Didattiche di Apprendimento (UDA) finalizzate alla conoscenza base della lettura e della scrittura della lingua da parte dell'apprendente e a fornire materiale didattico fruibile in rete da docenti, facilitatori linguistici e volontari. Esse sono state costruite sulle tematiche del lavoro e della salute, per fornire ai discenti le competenze linguistiche necessarie ad affrontare situazioni di ordine quotidiano, e familiarizzare con un lessico appropriato.

Le UDA sono poi state verificate, corrette e validate dall'Università Ca' Foscari, ente che ha tenuto il corso di didattica, scelto grazie all'esperienza che vanta nell'ambito della facilitazione linguistica. In questo caso non ci sono stati scostamenti temporali rispetto a quanto indicato.

- IL NETWORK COSTITUITO.

Durante il Progetto FAMI-450, la partnership tra i diversi enti ha funzionato in maniera ottimale, riuscendo a tessere una proficua rete di relazioni con altre realtà territoriale del terzo settore e con diverse istituzioni. Questo ha reso possibile l'apertura delle lezioni a beneficiari di numerosi centri di accoglienza del territorio e diverse lezioni fuori dall'aula (es. presso la biblioteca comunale, all'ospedale, all'ufficio postale ecc) che hanno assecondato la necessità manifestata dagli apprendenti durante l'indagine preliminare di attività di socializzazione.

Si intende inoltre fare buon uso delle lezioni apprese durante l'implementazione del progetto FAMI-450, in particolare:

- Rilevazione di nuovi fabbisogni rispetto a quelli individuati nella proposta progettuale, che ha richiesto una rimodulazione degli interventi.

Ancona:
Piazza S. Maria, 4
Tel. e Fax. 071 202074
cvm@cvm.an.it
cvm@pec.it
www.cvm.an.it

Porto S. Giorgio:
Via delle Regioni, 6
Tel. e Fax 0734 674832
cvmag@cvm.an.it

Codice Fiscale:
00316140433
C.C. Postale:
11168622

socio  focsi
www.focsiv.it

Durante il Progetto FAMI-450, è stata necessaria la customizzazione dell'intervento rispettando le diverse necessità dei beneficiari. I beneficiari che hanno partecipato ai corsi di italiano L2 hanno dimostrato livelli di conoscenza diversi da quelli preventivati e per assicurare un intervento efficace e di qualità, sono state riformulate le attività, creando gruppi classe intermedi ai livelli individuati nel quadro europeo (A1-, A1+) e utilizzando il materiale didattico più consona, adeguato alla specifica situazione di insegnamento (a beneficiari adulti e vulnerabili).

La presente proposta intende capitalizzare l'esperienza precedente differenziando l'offerta formativa per i Gruppi Target di riferimento.

- Difficoltà nella individuazione o nel coinvolgimento dei destinatari target del progetto.

La mobilità dei beneficiari ha rappresentato un impedimento rilevante alla creazione di un gruppo classe unito ed omogeneo. La forte collaborazione e il diretto coinvolgimento dei diversi progetti di accoglienza (che tra le attività prevedono anche corsi di italiano obbligatori) sono stati molto utili per la motivazione dei beneficiari (insistendo molto sull'importanza della lingua italiana per la ricerca del lavoro) ma insufficiente per risolvere il problema. Il periodo limitato di accoglienza ha inoltre influito sulla frequenza e dei beneficiari di livello A2; in questo caso l'apprendente doveva frequentare 40 ore di italiano nel nostro progetto e 40 presso il CPIA di riferimento, dove avrebbe dovuto infine sostenere l'esame che certifica il livello raggiunto.

La presente proposta intende capitalizzare l'esperienza precedente, coinvolgendo diversi Enti di riferimento nella gestione delle attività, a seconda dei Gruppi Target da coinvolgere.

Obiettivi:

Il progetto intende contribuire alla acquisizione, da parte dei cittadini immigrati in condizione di vulnerabilità (richiedenti asilo e rifugiati con bassa/nulla scolarità: analfabeti, semianalfabeti e analfabeti funzionali), di competenze più alte nella padronanza dell'Italiano L2 (Livello A1) e di contribuire alla acquisizione, da parte dei cittadini immigrati in condizione di vulnerabilità di conoscenze più precise del contesto e delle condizioni lavorative in Italia, al fine di agevolare il loro processo d'inclusione sociale e cittadinanza attiva, disseminando pratiche già sperimentate all'interno del sistema dell'insegnamento dell'Italiano L2 nei territori della Regione Marche.

Obiettivi specifici del Progetto sono:

- 1) Valorizzazione e disseminazione. coinvolgendo le reti locali di prima accoglienza del territorio Marchigiano, di un percorso linguistico volto a fornire competenze linguistiche di base di Italiano L2 a cittadini di paesi terzi in condizione di analfabetismo, semianalfabetismo e analfabetismo funzionale, capitalizzando la metodologia formativa elaborata dall'Università "Ca' Foscari" di Venezia, e il gruppo di lavoro attivato durante il Progetto FAMI-450.
- 2) Ricerca, acquisizione di buone pratiche e sperimentazione di una metodologia didattica per l'insegnamento dell'Italiano L2 a cittadini di paesi terzi, elaborata dall'Università degli Studi di Macerata, con particolare attenzione a quelli in condizioni di vulnerabilità, con focus specifico all'inserimento lavorativo.
- 3) Attivazione di una rete permanente di soggetti operanti nel settore della formazione linguistica e civica per cittadini di paesi terzi, in stretta connessione con quello già attivato e valorizzato nel corso del Progetto FAMI-450, volto ad offrire opportunità di alfabetizzazione e apprendimento di Italiano L2 spendibile e appetibile sul mercato del lavoro, qualitativamente alte e basate su bisogni reali dei beneficiari, e del contesto produttivo regionale e locale.

Attività previste:

WP0 – Management e controllo del Progetto (Coordinatore: CVM)

WP1 – Attivazione del Gruppo di lavoro di formazione linguistica per analfabeti, semianalfabeti e analfabeti funzionali (Coordinatore: UNIVE)

T1.1 Attivazione e conduzione di due corsi di formazione, della durata di 16 ore ciascuno, rivolta a docenti di italiano L2 che operano nel terzo settore con studenti analfabeti (totali, semianalfabeti e analfabeti funzionali) inseriti nello SPRAR. Il corso affronta il tema della didattica rivolta a studenti analfabeti in L1 e prevede un approfondimento sulla strutturazione di UDA per questo specifico target. I due corsi frontali trattano i medesimi contenuti e sono erogati in due momenti diversi dell'anno per raggiungere un più alto numero di beneficiari. A conclusione dei due moduli sono previste 32 ore di formazione a distanza per la produzione di UDA rivolte al target analfabeta realizzate dai beneficiari dei corsi.

T1.2 Somministrazione ai docenti coinvolti nella formazione della Certificazione in didattica dell'italiano L2 con studenti analfabeti in L1 erogata dall'Università Ca' Foscari di Venezia. La certificazione è un titolo culturale rilasciato dall'Ateneo che attesta le competenze specifiche dei docenti di L2 che si occupano di questi specifici target vulnerabili.

T1.3 Attivazione dei Corsi di formazione in italiano L2 (livelli A0, pre-A1) nelle Province di Pesaro, Ancona, Macerata, Fermo, Ascoli Piceno

T1.4 Ricerca e sperimentazione, all'interno dei corsi di italiano L2 per studenti analfabeti e semianalfabeti in L1, su strategie didattiche e modelli organizzativo-didattici per gestire situazioni di emergenza. In particolare, saranno osservate, attraverso schede costruite ad hoc, l'impostazione metodologica della lezione e la sperimentazione delle UDA realizzate dai docenti beneficiari dei corsi di formazione in presenza e a distanza. I risultati della ricerca saranno pubblicati on-line o su supporto cartaceo. Per la realizzazione di questa sezione del progetto verrà assegnata una borsa di ricerca.

WP2 – Analisi dei bisogni e creazione della metodologia formative per l'insegnamento della “Lingua del lavoro” (Coordinatore: UNIMC)

T2.1 questionario qualitativo rivolto ai beneficiari (utenza SPRAR) per la rilevazione di bisogni e delle competenze linguistico-comunicative in italiano L2 e in altre lingue, delle competenze professionali pregresse, attitudini ed interessi e della vulnerabilità sociale ed economica dei singoli soggetti

T2.2 Nr. 2 focus group con gruppi selezionati di beneficiari per la rilevazione delle abilità di interazione/produzione orale e dei bisogni di apprendimento in relazione alla lingua per il lavoro + consulenza orientativa su singoli

T2.3 N. 2 focus group con operatori delle strutture di accoglienza e delle associazioni di migranti sui bisogni formativi dei beneficiari utili al loro inserimento professionale nel contesto locale (più associazione dei migranti)

T2.4 Nr. 2 focus group e/o colloqui individuali con stakeholders (aziende presso cui i migranti svolgeranno un periodo di tirocinio, v. WP3) su esperienze già condotte e sulle aspettative in relazione all'inserimento lavorativo dei migranti

T2.5 Definizione di un syllabo per competenze linguistico-comunicative e aree tematiche legate ai contesti lavorativi in cui inserire i beneficiari a partire dal quale sarà effettuata la progettazione dei materiali prevista in WP3

WP3 – Formazione in aula e certificazione delle competenze linguistiche acquisite (Coordinatore: UNIMC)

T3.1 elaborazione ed implementazione di un percorso formativo per n. X docenti operanti nelle strutture di accoglienza (SPRAR in particolare) basato sui risultati dell'indagine, con laboratori per l'elaborazione collaborativa di percorsi e materiali didattici in italiano L2 mirati all'inserimento dei beneficiari nel contesto professionale locale: verranno proposti 2 corsi di 32 ore ciascuno, ognuno dei quali con una parte in presenza (16 ore) e una parte di monitoraggio e tutorato online su piattaforma OLAT (16 ore)

T3.2 sperimentazione dei percorsi e dei materiali elaborati attraverso l'attuazione di n. 2 percorsi di italiano per il lavoro con n. x beneficiari, che prevedono incontri con gli stakeholders e attività pratiche sul campo legate allo sviluppo delle competenze previste dal syllabo elaborato (stage)

T3.3 monitoraggio in itinere e finale del percorso sperimentale (corso per migranti + stage) attraverso schede di monitoraggio e focus group con i docenti dei corsi di L2 e colloqui mirati con gli stakeholders per la verifica della messa in atto delle attività svolte durante i percorsi didattici effettuati e per ogni eventuale rimodulazione degli stessi

WP4 – Comunicazione e disseminazione dei risultati (Coordinatore: CVM)

T4.1 Comunicazione delle attività di progetto

T4.2 Disseminazione: 2 Seminari (Ancona, Fermo) rivolti a operatori dell'accoglienza, insegnanti L2, cittadinanza.

Risultati attesi:

R1.1) Organizzazione di n. 2 Corsi di formazione per n. 60 docenti di Italiano L2 all'insegnamento della lingua italiana a discenti semianalfabeti, analfabeti e analfabeti funzionali.

R1.2) Attivazione di n. 10 Corsi di formazione rivolti a n. 250 individui appartenenti a target vulnerabili.

R2) Realizzazione di n. 1 Ricerca sperimentale sui bisogni formativi dei cittadini di paesi Terzi, con particolare riferimento ai target vulnerabili e sulle criticità ed opportunità linguistiche nel loro rapporto col mercato del lavoro, con successiva creazione e customizzazione di un percorso formativo volto a formare i beneficiari alla "lingua italiana per il lavoro".

R3) Organizzazione di n. 2 Corsi di aggiornamento rivolti a n. 50 formatori (docenti di Italiano L2, operatori delle strutture di accoglienza) sull'insegnamento della "lingua del lavoro" a cittadini di paesi terzi, con successiva attivazione di n. 2 Corsi sperimentali, volti a fornire e certificare le competenze acquisite da n. 50 beneficiari.

Indicatori:

Indicatori di realizzazione:

- 1) Cittadini di Paesi terzi appartenenti ai target vulnerabili iscritti ai corsi di formazione linguistica (N. 300)
- 2) Corsi di formazione linguistica realizzati (N. 3320)
- 3) Ore di formazione linguistica erogate ai cittadini di Paesi terzi (N. 3200)
- 4) Corsi di formazione/aggiornamento per Docenti L2 realizzati (N. 4)

Indicatori di risultato:

- 1) Cittadini di Paesi terzi appartenenti ai target vulnerabili che hanno frequentato almeno il 70% delle ore dei corsi formativi linguistici (N. 250)
- 2) Cittadini di Paesi terzi appartenenti ai target vulnerabili che hanno completato con esito positivo le attività formative linguistiche (N. 100)
- 3) N. Docenti L2 che hanno frequentato almeno il 70% delle ore dei corsi di formazione sull'insegnamento della lingua italiana a discenti semianalfabeti, analfabeti e analfabeti funzionali (N. 50).
- 4) N. Docenti L2 che hanno frequentato almeno il 70% delle ore dei corsi di aggiornamento sull'insegnamento della lingua italiana per il lavoro (N. 50).

Partnership:

- 1) CVM – Comunità Volontari per il Mondo (Capofila)
- 2) Vivereverde Onlus – Cooperativa Sociale
- 3) NuovaAgenzia RES
- 4) Labirinto Coop. Soc.
- 5) GUS – Gruppo Umana Solidarietà
- 6) Università di Venezia “Ca’ Foscari”
- 7) Università di Macerata

Costo:

Circa 200.000€

Durata:

24 mesi.

ALLEGATO B.
TRACCIA CONDUZIONE INTERVISTA
RISTORATRICI E RISTORATORI

INFORMAZIONI GENERALI DELL'INTERVISTATO/A:

Nome:

Ruolo ricoperto nella struttura:

Tipo di struttura:

Sede dell'azienda:

Data dell'intervista:

1. Descrizione generale dell'esperienza:
 - a. Quanti/e stranieri/e nella struttura?
 - b. Mansione svolta?
 - c. Nazionalità?
 - d. Tempo di residenza in Italia?
 - e. Esperienza formativa pregressa?
 - f. Esperienza professionale pregressa?
2. A suo giudizio il livello di conoscenza della lingua italiana è risultato adeguato alla mansione lavorativa?
3. Secondo la sua esperienza, quali sono le competenze professionali imprescindibili in questo settore? E quali le conoscenze imprescindibili riguardanti la lingua italiana?
 - a. Quali sono i termini specifici su cui insisterebbe per una formazione linguistica incentrata sul lavoro?
4. Le è capitato di affiancare a livello linguistico i/le migranti nel posto di lavoro? Come vedrebbe la presenza di un ricercatore o di una ricercatrice in cucina ad effettuare una registrazione?
5. Che tipo di conoscenze riguardanti la sicurezza sul lavoro ritiene fondamentali nel mondo della ristorazione?

ALLEGATO C. REPORT INTERVISTE RISTORATRICI E RISTORATORI

Elenco delle interviste:

Intervista n°1: "Roberta"

Intervista n°2: "Giovanni"

Intervista n°3: "Roberto"

Intervista n°4: "Lorenzo e Susanna"

Intervista n°5: "Luisa"

Intervista n°6: "Mattia"

Intervista n°7: "Luca"

Intervista n°8: "Lorenzo 2"

Intervista n°1

Intervistato/a: "Roberta"

Ruolo ricoperto nella struttura: datrice di lavoro e collega di lavoratore/trice straniero/a

Tipo di struttura: ristorante

Sede dell'azienda: Porto Sant'Elpidio (FM)

Data dell'intervista: 01/02/2021

Conduzione: Claudia Santoni, Elena Michellini¹⁸⁶,

Durata: 35min

L'intervistata specifica che non si avvalgono molto dei tirocini per l'inserimento di personale, perché quando trovano la persona giusta la assumono. Lo fanno ad esempio con ragazzi dell'alberghiero che poi vengono assunti. Dal 1997 quando hanno aperto il ristorante, hanno assunto un marinaio albanese che poi è rimasto con loro. Conosceva poco l'italiano ma non è stato troppo difficile per lui apprenderlo. Prima faceva il lavapiatti e non era affiancato da associazioni che si occupano di migranti. Non aveva fatto corsi di lingua seconda. Ora lavora ancorapresso il ristorante come pure la sua famiglia.

Di questa esperienza l'intervistata racconta quanto segue: *"All'inizio non parlavae poi ha imparato con noi il dialetto e ha imparato perché aveva voglia di integrarsi. Non ha fatto mai corsi, un'acquisizione orale e poi leggeva molti libri in italiano. Con un po' di esperienza sul campo e di aiuto la lingua non è un problema. Questo lavoro si può fare meglio in cucina, difficile invece nel lavoro in sala che è più interpersonale e la lingua è importante. Nessuna competenza specifica.*

¹⁸⁶ Intervista svolta nel quadro del progetto FAMI 25-14 "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'italiano L2 nella regione Marche" (cfr. § 2.26).

Importante è avere voglia di apprendere e questo avviene grazie all'esperienza diretta."

All'intervistata non è mai capitato di formare migranti. Il tutoraggio con una figura esterna, a suo avviso, nel campo della ristorazione non è agevole perché è di ostacolo allo svolgimento del lavoro stesso al ristorante. Il datore di lavoro può essere un ottimo tutor. Inoltre, viene specificato che il tirocinio o stage non è una soluzione perché crea sfruttamento di manodopera, soprattutto nel campo della ristorazione. Non vengono indicate altre competenze o specificità legate al tema.

Intervista n°2

Intervistato/a: "Giovanni"

Ruolo ricoperto nella struttura: datore di lavoro e collega di lavoratore/trice straniero/a

Tipo di struttura: ristorante di pesce

Sede dell'azienda: Porto Recanati (MC)

Data dell'intervista: 04/05/2021

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 51min

Informazioni generali. Il ristorante si occupa di cucina tradizionale marinara, di cui il "Brodetto" (zuppa tipica dei pescatori locali) è il piatto forte. L'intervistato è uno dei due proprietari del ristorante e lavora come cuoco all'interno della cucina.

Nella sua esperienza l'intervistato ha ospitato tre stranieri in totale, uno di origine marocchina più di 10 anni prima e uno di origine tunisina 4 anni prima, che erano autonomi con la lingua italiana poiché avevano avuto altre esperienze in cucina in Italia. Il terzo, dipendente in cucina fino all'anno prima, era un minorenne di origine pakistana, non del tutto autonomo linguisticamente. La sua mansione è stata quella di lavapiatti per poi passare gradualmente all'aiuto cuoco.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, l'intervistato riferisce che la conoscenza della lingua era per lo più adeguata, ma lacunosa nei termini tecnici specifici, specialmente in riferimento alla conoscenza del menù, il nome degli alimenti e delle attrezzature. Ciò ha creato qualche difficoltà in cucina e ritiene che sia un ostacolo poiché, oltre a rallentare i lavori, questo può dare origine ad ambiguità e false interpretazioni (es. i tipi di pasta).

L'intervistato segnala anche l'importanza di saper leggere l'italiano scritto per poter capire da soli le comande che inviano un biglietto in cucina, qualora lo Chef non le chiamasse ad alta voce - tanto più con l'arrivo delle comande elettroniche - che è necessario saper leggere autonomamente. Non si tratta di una competenza essenziale, ma se ci fosse farebbe la differenza.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali riferisce come imprescindibile l'area di conoscenza dello standard HACCP in riferimento alle pratiche igieniche (es. come lavarsi le mani e quando). Lo ritiene imprescindibile anche per un lavapiatti che ha un uso del linguaggio contenuto, al di là del fatto che sia richiesto per legge. Ritiene che questa sia un'area di conoscenza basilare, ma che sia necessario poi approfondire altro per progredire nel lavoro. Ad esempio, per un aiuto cuoco è imprescindibile conoscere anche il menù e i suoi elementi, le modalità

di preparazione dei piatti italiani, anche se può anche essere acquisito con l'esperienza. Fondamentale è anche conoscere i termini legati alle attrezzature, anche in virtù delle norme di sicurezza. Parte delle nozioni provengono dall'HACCP, ma non tutte: non esistono corsi specifici e la maggior parte delle nozioni si acquisiscono con l'esperienza. In questo senso, l'intervistato trova utile che in un corso di lingua si trasmettano fondamenti di sicurezza sul lavoro, poi applicabili a diversi ambiti lavorativi. Nella sua cucina trova molto importante capire espressioni come "fa presto", "aspetta", "va mandato caldo". In ogni caso ciò che conta è la velocità di risposta, ovvero che si capisca subito ciò che viene chiesto.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, l'intervistato ha ricoperto formalmente il ruolo di tutore, garante del ragazzo minorenne. Pertanto, anche nel luogo di lavoro si è instaurato questo rapporto "di protezione". Trova che un affiancamento linguistico in cucina o la presenza di un ricercatore/trice, la sia possibile solo nel caso in cui la figura ricopra anche un ruolo all'interno della cucina, anche per un problema di costi nel primo caso.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, valuta fondamentale saper riconoscere la cartellonistica, i prodotti adeguati a determinati tipi di pulizia e il funzionamento di alcune attrezzature pericolose. Sottolinea anche l'importanza di osservare le principali norme igieniche (es. lavaggio delle mani, tenuta della divisa, contaminazione tra alimenti) che anche un lavapiatti deve conoscere.

Intervista n°3

Intervistato/a: "Roberto"

Ruolo ricoperto nella struttura: datore di lavoro e collega di lavoratore/trice straniero/a

Tipo di struttura: ristorante

Sede dell'azienda: Porto Recanati (MC)

Data dell'intervista: 04/02/2022

Conduzione: Elena Micheli

Durata: 1h35min

Informazioni generali. Il ristorante fa cucina di pesce, ma fa anche pizza, piadine e panini. Il ristorante è gestito dalla famiglia dell'intervistato, che lavora come Chef all'interno della cucina ed è il responsabile dei lavoratori, della sicurezza sullavoro e della gestione delle forniture. Nella sua cucina ospita migranti soprattutto provenienti dal subcontinente indiano (al momento tre dal Pakistan, due sotto i 30 anni e uno di 55 anni, ma in passato anche India e Bangladesh) per la mansione di lavapiatti e aiuto cuoco, soprattutto per la fase della preparazione.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, l'intervistato ritiene che una scarsa conoscenza della lingua in cucina sia un ostacolo enorme perché considera una grande perdita di tempo spiegare costantemente le procedure e ragionare su come porsi in modo tale che comprendano. Normalmente i lavoratori fanno fatica con i prodotti preparati (es. salsa guacamole) e i termini tecnici (es. per il taglio alla julienne, riferisce "devo spiegare tutta la procedura e dire dieci parole al posto di una"). Considera sia molto importante anche la lettura, perlomeno di base, tanto

più che il sistema di comanda elettronica libera dalla difficoltà di comprensione della calligrafia personale.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali ritiene imprescindibile conoscere la lingua in generale, nello specifico i termini più semplici, ma basilari da conoscere per lavorare in cucina. Considera molto importante approfondire nell'insegnamento alcuni atti comunicativi che implicano l'uso di verbi come "prendi", "fai", "andiamo", "servi".

L'intervistato riferisce che le aree di conoscenza specifiche dipendono dalle caratteristiche proprie di un particolare ristorante, ma in generale considera sia importante conoscere i tagli base e i vari utilizzi del coltello, nel suo caso, i termini legati alla sfilettatura del pesce. Considera molto importante anche la conoscenza di vari alimenti in generale.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, in generale è l'intervistato che segue i nuovi arrivati sia a livello linguistico che nella spiegazione delle mansioni, mostrando l'attrezzatura e gli alimenti facendo associare il suono all'oggetto. Per velocizzare il lavoro ha adottato strategie linguistiche personali per farsi capire che sono riconducibili al *foreigner talk*, ovvero dà degli input brevi per riassumere un concetto più ampio (es. "vammì a prendere del vino" diventa "due vino"). Capita che usi come traduttore il dipendente più bravo in italiano, dato che i lavoratori stranieri hanno tutti la stessa provenienza. Trova difficile la presenza di un/a ricercatore/trice che acquisisca delle registrazioni per via degli spazi e dei tempi frenetici della cucina.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, l'intervistato dice che normalmente ospitano mini-corsi di aggiornamento per le attrezzature tenute da un formatore. Pertanto, poiché i lavoratori stranieri non riescono a seguire direttamente, è lui a rispiegare quanto illustrato. Considera che le fonti principali di pericolo in cucina siano soprattutto legate al calore e alle lame: padelle bollenti, friggitrice, acqua e olio bollente, fornelli, pavimento scivoloso, affettatrice, impastatrice. Per l'HACCP, in relazione all'igiene, è importante capire come controllare la temperatura dei frighi e dei congelatori, conoscere i prodotti da utilizzare per la pulizia secondo le varie schede tecniche (tramite etichetta, o consultando il manuale in sua assenza).

Intervista n° 4

Intervistato/a: "Lorenzo e Susanna"

Ruolo ricoperto nella struttura: datori di lavoro e colleghi di lavoratore straniero

Tipo di struttura: balneare, piatti veloci

Sede dell'azienda: Porto Recanati (MC)

Data dell'intervista: 02/04/2021

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 10min

Informazioni generali. L'intervista verte su un lavoratore pakistano, presente da diverso tempo in Italia e che gestisce abbastanza bene l'italiano. I principali problemi linguistici sono da ricondursi alla coniugazione dei verbi. La sua mansione è quella di lavapiatti.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, una mancata padronanza

della lingua è ritenuta un ostacolo. Si dettaglia che il momento del servizio è un momento caotico e, se non c'è comprensione totale, si verificano errori che possono creare problemi concreti, in quel momento non c'è tempo di spiegare, bisogna capirsi al volo. Tuttavia, gli intervistati riferiscono che per il ruolo di lavapiatti, su cui ci si concentra in questa intervista, tali problemi si verificano meno perché si comunica meno.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali, gli intervistati indicano che, nel caso del lavapiatti, si tratta perlopiù di conoscere i numeri delle stoviglie che vengono richieste e di riconoscerne i diversi tipi. Importante è tutto ciò che ruota intorno al "lavare" o al "passare" in base alle necessità stringenti del servizio e alle richieste di chi cucina. Col tempo, in questo tipo di mansione, riferiscono che, in realtà, si individuano naturalmente dei punti dello spazio di lavaggio dedicati al passaggio o al deposito delle stoviglie, quindi, non si rivela troppo necessario comunicare, soprattutto se si lavora insieme da tempo, come nel loro caso o se si aveva già esperienza nel mondo della ristorazione, come nel caso del lavoratore a cui ci si riferisce. Nel caso di questo lavoratore si realizza una comunicazione diversa, più sociale, che si ha al di fuori del momento del lavoro, ad esempio, quando si mangia insieme, prima o dopo il servizio. Comunque, ciò che è essenziale comprendere nella loro cucina, sono alcune espressioni come "piatto caldo" (se il piatto deve uscire caldo), "pulito", "controlla", "guardami" "veloce", "prendi", "ordine", "dammi una mano".

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, gli intervistati a suo tempo hanno seguito il nuovo arrivato, ma solo relativamente dato che aveva già esperienza nel settore.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, vale quanto indicato per "l'affiancamento nel luogo di lavoro".

Intervista n° 5

Intervistato/a: "Luisa"

Ruolo ricoperto nella struttura: datrice di lavoro e collega di lavoratori/trici stranieri/e

Tipo di struttura: ristorante cino-giapponese

Sede dell'azienda: Porto Recanati (MC)

Data di effettuazione dell'intervista: 01/04/2021

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 35min

Informazioni generali. La peculiarità dell'intervistata è che lei è al momento datrice di lavoro che impiega lavoratori/trici stranieri/e, ma in passato è stata anche lavoratrice straniera nel settore. Lei è una migrante cinese. Riferisce di aver avuto molti/e dipendenti, soprattutto provenienti dall'Africa centrale, dal Pakistan e moltissimi/e dalle Filippine. Quasi tutti/e erano da poco tempo in Italia, ma spesso avevano già frequentato un corso di italiano, anche solo per qualche mese; dal contesto descritto sembra trattarsi dei CPIA.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, non ritiene che la scarsa conoscenza dell'italiano sia di grande ostacolo. Sopprimerisce alla mancanza di comprensione facendo

vedere personalmente ai/alle nuovi/e dipendenti arrivati/e come si eseguono le procedure a livello operativo. Questo inserimento verte quasi esclusivamente sul livello pratico, ma se non capiscono o non ricordano i concetti chiede loro di scrivere e descrivere le informazioni necessarie nella lingua madre del/la dipendente e poi anche in italiano (cita l'esempio della descrizione di un tipo di taglio). Queste informazioni vengono collegate ai vari piatti, che hanno dei numeri. A volte fa anche dei piccoli disegni dimostrativi. Considera che, quella descritta, sia una strategia utile che ritiene di aver adottato in virtù del suo status di ex-dipendente straniera, che è dunque capace di immedesimarsi. Ritiene che la cosa importante sia la voglia di fare, mentre il resto di impara e la velocità si acquisisce con l'esperienza.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali, l'intervistata riferisce che il suo ristorante impiega stranieri soprattutto per le frittiture. In questo caso si rivela importante comprendere come regolare le temperature. Anche i tagli sono importanti, ma se riguarda il pesce (sushi) loro stessi a farlo. Riferisce che il cosiddetto "sushi-man" è una figura molto specializzata. Aggiunge che, in generale, è molto importante l'uso degli attrezzi, in questo tipo di cucina, soprattutto della padella di wok, perché tutto deve essere saltato lì. Inoltre, non solo è importante saltare il cibo, ma anche farlo ad una certa altezza e quando il cibo è ad una certa temperatura. Se il procedimento è ben fatto si riconosce dall'assenza di rumore nella procedura. L'intervistata ritiene che sia importante anche la lingua scritta, nel loro caso il riconoscimento dei numeri e di ciò che viene descritto secondo la strategia sopracitata. Riferisce che è molto importante saper leggere le etichette. Nel suo seguire i/le nuovi/e dipendenti mostra anche questo. Dunque, ha mostrato le etichette, come scrivere le date di apertura e le diciture utilizzate per riconoscere il contenuto come, ad esempio, "PRE" (preparazione), "ABB" (abbattuto). Riferisce che è necessario che tutti debbano comprenderlo. Riferisce che le etichette sono importanti anche per ciò che concerne l'HACCP, insieme agli estintori. Dettaglia che l'HACCP è un manuale gigante, per cui l'importante è che si sappiano le cose fondamentali. Anche le questioni relative alla pulizia vengono mostrate da lei, come ad esempio quali prodotti chimici utilizzare.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, l'intervistata segue personalmente i/le nuovi/e dipendenti, mostrando all'inizio tutto ciò che è necessario sapere e ripetendo in seguito se c'è bisogno. Altri dettagli sono inclusi nella sezione precedente di questo report.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, l'intervistata riferisce l'importanza della segnaletica, ma ritiene che sia un ambito non troppo centrale poiché ci sono le foto ed è una questione abbastanza universale. Riferisce che comunque è molto importante avere un abbigliamento adeguato, con riferimento particolare alle scarpe antinfortunistiche.

Note: L'intervistata conclude l'intervista rimarcando l'importanza della sua mediazione ed il suo status privilegiato. L'obiettivo è mostrare e ripetere. Ritiene di riapplicare un metodo che ritiene validissimo e che è stato utilizzato con lei quando era apprendente in italiano L2. A quel tempo l'insegnante le chiedeva di riscrivere molte volte le parole che stava apprendendo e di disegnare molto gli oggetti/elementi in modo tale da fissare le immagini, dunque i concetti alle parole.

Intervista n°6

Intervistato/a: "Mattia"

Ruolo ricoperto nella struttura: collega di lavoratore/trice straniero/a

Tipo di struttura: vari ristoranti (anche di pesce)

Sede dell'azienda: Numana, Osimo (AN)

Data dell'intervista: 30/03/2021

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 1h10min

Informazioni generali. Nella sua esperienza lavorativa ha incontrato circa cinque lavoratori/trici stranieri/e. Provenivano da Guinea-Bissau, Bangladesh e più parti dell'Africa. Erano persone che si trovavano da diverso tempo in Italia, ma ciononostante, tranne in qualche eccezione, avevano grandi difficoltà con la lingua. Tale difficoltà si riconduce alla mancanza di un corso, in generale, di istruzione formale sulla lingua.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, l'intervistato vede la mancata padronanza della lingua come un ostacolo in termini di progressione di carriera, perché in questo lavoro è possibile che ci si possa limitare a fare determinate poche cose ma bene. In generale, non si dà un ruolo di responsabilità ad una persona che non ti comprende. Nel caso del lavapiatti le funzioni sono più contenute e, dunque, anche la lingua, ma i ritmi sono comunque alti e la comprensione è importante.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali riferisce tra le cose più importanti: conoscere i nomi degli alimenti (che considera fondamentale); tutto ciò che riguarda l'uso del coltello e l'importanza di praticare per non ferirsi; gli strumenti e la procedura di pulizia delle verdure che, aggiunge, anche se può esserci differenza di procedure da ristorante a ristorante, questa è una costante. Inoltre, riferisce, l'importanza della comprensione, nel senso di dare effettivo seguito agli ordini ricevuti e che vengono dati dallo chef. Prosegue dettagliando che, in termini lavorativi, è meno importante "saper dire", anzi durante un servizio non serve e bisogna parlare il meno possibile. Ritiene importante capire la lingua scritta, ad esempio, per reperire cose che servono durante il servizio; in questo senso sono importantissime le etichette degli alimenti. Riguardo alle etichette segnala anche l'importanza di saperle leggere per controllare le scadenze, nonché di saper tenere una certa pulizia della persona e della postazione di lavoro.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro lo considera utile, ma poco attuabile dato che neanche tra i presenti sarebbe pensabile che una persona venisse seguita costantemente, se non nei momenti di bassa stagione.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, occorre capire come non provocare e provocarsi incidenti, ma lo trova piuttosto evidente da gestire.

Intervista n°7

Intervistato/a: "Luca"

Ruolo ricoperto nella struttura: collega di lavoratore/trice straniero/a

Tipo di struttura: vari ristoranti (anche rosticceria)

Sede dell'azienda: Osimo (AN) e altre parti d'Italia

Data dell'intervista: 30/03/2021

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 1h10min

Informazioni generali. L'intervistato risponde riferendosi a più esperienze passate. Nella sua carriera lavorativa ha incontrato almeno dieci lavoratori/trici stranieri/e. I loro Paesi di provenienza erano: Egitto, Camerun, Nigeria e vari Paesi del Medio Oriente. Si trattava di persone che si trovavano in Italia da tempo, ma avevano difficoltà con la lingua. Riconduce il problema, oltre alla mancanza di corsi, anche alla mancanza di iniziativa personale, nel senso che spesso ha notato che ci si adegua ad un livello "di sopravvivenza" nel lavoro.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, la mancata padronanza viene vista come un ostacolo "enorme". L'intervistato parla di ritmi "frenetici" per i quali è impensabile aspettare che si impari perché è un lavoro in sequenza e se si blocca il servizio si rovina l'esito della serata. Fa notare che è un problema che esiste anche con gli italiani. Il lavoro e la comunicazione in questo lavoro sono interconnessi. Ad esempio, si segnala come molti lavapiatti per la loro accuratezza nel lavoro potrebbero benissimo passare alla cucina, ma la lingua glielo impedisce, sarebbero di peso perché non capiscono.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali riferisce la centralità di saper utilizzare il coltello e saper eseguire i tagli, oltre a saper utilizzare altri strumenti da cucina, mentre il resto del lavoro diventa presto capacità di organizzazione e ottimizzazione dei tempi. Ritene importante anche conoscere bene gli alimenti e le preparazioni di base. Segnala l'importanza di comprendere termini tecnici riferiti ai tagli. Cita i termini "brunoise" e "mirepoix" che vengono molto utilizzati. Specifica che termini del genere, utili da imparare (tra cui annovera anche "trito", "concassé", "dadolata", i cosiddetti "cubettati", dice), non si usano in tutti i ristoranti, ma si usano perché costituiscono la base delle preparazioni. Riporta che l'utilità viene dal fatto che tali termini definiscono con una sola parola concetti bene precisi e diversi e questo serve nell'ottica della perdita di tempo che non ci si può permettere in cucina. Riporta che tali termini possono essere utilizzati anche in ristoranti non grandi, perché dipende anche molto dallo stile di lavoro della specifica cucina. Riconosce che una formazione anche minima sui termini e le procedure sarebbe ben gradita. Nell'ottica delle questioni da considerare essenziali riferisce l'importanza di capire ciò che riguarda l'igiene. Ritene che l'HACCP sia essenziale per non far star male i clienti. Anche la pulizia personale (mani e divisa) è molto importante; occorre tenere pulita la propria persona e ciò che la circonda. Anche la conservazione degli alimenti è fondamentale. Ritene sia un discorso molto vasto, ma "fondamentale". Specifica che "anche l'ultimo arrivato" deve conoscere come muoversi anche per la questione dei controlli, che riguardano le etichette alimentari e tutti possono controllarle. Ritene importante anche la comprensione della lingua scritta, ad esempio, per il recupero di ingredienti

che servono durante il servizio. Lo trova utile anche per la progressione di carriera, ad esempio, per responsabilizzare un dipendente nel rifornire.

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, riferisce che può capitare se serve, ma dati i tempi frenetici, è difficile farlo nel momento del servizio, come pure è complicato pensare ad una figura esterna a raccogliere registrazioni sul campo.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, ritiene importante far capire l'importanza delle protezioni, nella fattispecie, le scarpe, anche per non scivolare; i pantaloni lunghi per le bruciature e il cappello per capelli, anche senza la necessità di una divisa ufficiale.

Intervista n°8

Intervistato/a: "Lorenzo 2"

Ruolo ricoperto nella struttura: Chef (collega di lavoratori/trici stranieri/e)

Tipo di struttura: vari ristoranti

Sede dell'azienda: diverse parti d'Italia e del mondo

Data dell'intervista: 04/02/2022

Conduzione: Elena Michelini

Durata: 1h13min

Informazioni generali. La peculiarità dell'intervistata è che l'intervistato ha sia lavorato con stranieri/e in Italia in qualità di Chef, che all'esterno "come straniero", lavorando 4 anni in Galles e due in Australia. Ritiene che questo sia un valore aggiunto che gli permette di capire le esigenze dei colleghi stranieri e sviluppare più tolleranza. All'estero aveva iniziato come "commis" (una tipologia di aiuto cuoco) e poi aveva "scalato" rapidamente perché era già abile. In questo senso riconduce molto la progressione di carriera all'esperienza professionale, ma rimarca l'importanza anche della progressione della lingua, che gli piaceva ma aveva dedicato all'apprendimento molto sforzo e volontà. Nella sua carriera ha incontrato più di un centinaio di lavoratori e lavoratrici stranieri/e, anche principianti, soprattutto tra i 20 e i 40. La maggior parte è costituita da lavoratori/trici stagionali che d'inverno tornano al loro Paese. Si tratta soprattutto di indiani o pakistani. Quanto all'esperienza qualcuno ne aveva già, ma molti no.

Rispetto all'uso e all'adeguatezza della lingua italiana nel posto di lavoro, ritiene che una scarsa conoscenza della lingua sia un ostacolo, ma l'apprendimento dipende anche molto dall'attitudine ad aiutare o meno dello staff. Ritiene che lo scritto serva, anche se poco, perlopiù per le forniture, anche se ultimamente si utilizzano dei prestampati.

Rispetto alle competenze linguistiche e professionali da considerare essenziali ritiene che a livello pratico tutto si possa imparare. A livello di lingua, innanzitutto è importante comprendere i riferimenti all'attrezzatura da lavoro. Segue l'importanza di comprendere la "lettura di una comanda": in cucina è molto importante la tempistica, dunque se, ad esempio, si devono fare un antipasto e dopodiché un primo per due persone, è importante comprendere cosa è stato letto per capire se sei coinvolto e poi comunicare tra le varie parti della cucina per coordinarsi. Occorre poi tenere a mente la tempistica di elaborazione, rispetto ai tempi di consumo dei piatti dei/delle

clienti. Questa comanda viene "chiamata" (letta) a voce alta e occorre capire almeno le parole chiave. Dunque, è importante capire consegne come "passami la padella", ad esempio. Se non c'è comprensione è un problema perché occorre poi procurarsela da soli e perdere tempo. Riferisce che è importante conoscere i tipi di padelle, di coltelli, i nomi di salse e sughi, che però sono soggettivi da ristorante a ristorante. Rispetto alle consegne ritiene importante le espressioni "passami" o "mandami fuori" che serve a far capire di terminare qualcosa che stavi facendo perché devi necessariamente fare qualcos'altro (si chiama "compensazione"). Ritiene che l'importante sia voler imparare. Si sottolinea l'importanza della pulizia e l'ordine anche se ritiene di aver avuto più problemi con gli italiani in questo senso. Menziona l'HACCP e l'importanza di conoscerne i tratti fondamentali. Dettaglia che il corso specifico è in capo al titolare, e sarebbe comunque molto ostico per i/le lavoratori/trici stranieri/e. Per cui consiglia un piccolo corso in lingua inglese (vedi sezione sulla sicurezza in questa intervista).

Rispetto ad un ipotetico affiancamento nel luogo di lavoro, "da straniero" si è ritrovato a fare tutoraggio tra pari con l'inglese come lingua veicolare, lo trova importante tra colleghi. In Italia lui stesso seguiva di sua spontanea volontà chi era più debole, mostrandogli le procedure nei tempi morti. Riconosce utilità di un affiancamento per poi dare gradualmente autonomia verso i fornelli, dopodiché ritiene che tutto avvenga naturalmente. Ritiene che una presenza esterna come un/a ricercatore/trice addetto a delle registrazioni sia difficile da ospitare a causa degli spazi e dei tempi stretti.

Rispetto alle competenze da possedere sulla sicurezza sul posto di lavoro, ritiene che con la sicurezza ci voglia molto buon senso. Quello della cucina è un lavoro usurante: 3h di servizio volano e si va in velocità, quindi capita necessariamente di farsi male. Per uno straniero un corso specifico risulta difficile, ma cose basilari vanno fatte capire, aggiunge, anche agli italiani in realtà. Può capitare di tagliarsi, scottarsi nella friggitrice, scivolare. Spesso il pelapatate è molto pericoloso, ma può esserlo anche una divisa lenta che si aggancia. Trova che l'importante sia tenere la postazione in ordine. Molto importante è l'abbigliamento per proteggersi dalle scottature, e le scarpe anti-infortunistiche; anche affettatrice ha il suo guantino d'acciaio. Riconosce l'utilità e suggerisce di fare un piccolo corso dedicato, ma in lingua inglese cosicché gli stranieri possano comprendere bene e trasferire poi i concetti in lingua italiana se serve.

Note: immedesimandosi per via della sua esperienza, appunto "da straniero", ritiene che gli stranieri abbiano generalmente più voglia di imparare perché chi viene dall'estero deve mantenersi e ha una motivazione forte ad imparare per lavorare. Al contrario, trova presuntuosi molti connazionali, colpa di tanti programmi televisivi culinari o di falsi idoli sui social.

ALLEGATO D.

SILLABO RIDOTTO / MAPPA DEL SITO

Corso Moodle "ITAL2RISTO"
L'ITALIANO L2 per LA RISTORAZIONE
Livello A2

Obiettivi formativi:

1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)
2. Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze
3. Sicurezza - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro / Saper compilare un modulo inerente alla sicurezza sul lavoro / Nozioni di base di primo soccorso
4. Igiene – Comprendere alcune norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi / Norme igieniche
5. Presentarsi (dati personali di base, provenienza...) e chiedere a qualcuno di farlo
6. Riferire (orale/scritto) le proprie generalità ad un interlocutore (anche per la compilazione di una documentazione utile a diverse istanze)
7. Identificare le principali parti del corpo / le principali caratteristiche fisiche ed emotive, esprimendo il proprio stato di salute (anche per comunicare impossibilità di recarsi a lavoro)
8. Esprimere intenzione e capacità di fare qualcosa
9. Esprimere desideri, gusti e opinioni, legati a temi di interesse personale e/o al contesto lavorativo in modo semplice
10. Rispondere a domande sull'esperienza lavorativa e formativa pregressa
11. Esprimere intenzioni / progetti inerenti alla propria professione
12. Esporre problematiche osservate
13. Accordarsi su tempi del lavoro e/o del periodo di prova
14. Comprendere brevi messaggi e tabelle orarie riferite ai turni lavorativi o a esercizi commerciali
15. Comunicare al telefono o con messaggi telefonici di non potersi recare al lavoro (es. per motivi di salute...)
16. Raccontare (es. ad una/un collega) eventi/inconvenienti/situazioni importanti o divertenti di vario genere accaduti sul luogo di lavoro ed esprimere semplici opinioni o commenti
17. Comprendere/apportare modifiche del calendario mensile/settimanale (es. per controllo scadenze forniture)
18. Comunicare eventuali problemi riguardo persone o cose (es. riferire su situazioni di difficoltà di gestione di spazi, per regolamenti intervenuti o per migliorie da fare)
19. Riconoscere formato/struttura di comunicazioni formali (anche in base alle peculiarità locali)
20. Dare informazioni su mansioni e procedure inerenti alla mansione (es. apertura/chiusura cella frigorifera, utilizzo macchinari, ecc.)

21. Riconoscere struttura ed elementi dei principali documenti di riconoscimento
22. Comprendere/dare raccomandazioni e consigli (anche chiedendo chiarimenti al riguardo)
23. Comprendere consegne e spiegazioni date dal datore/collega e rispondere in modo coerente allo scopo
24. (Funzione Metalinguistica): chiedere e comprendere spiegazioni su parole e testi (es. per favorire la piena comprensione di un superiore)

Aspetti Culturali:

- A. Abbigliamento adeguato al ruolo
- B. Ambiente ed ecologia: raccolta differenziata e smaltimento rifiuti speciali (olio usato, organico, indifferenziato, ecc.)
- C. Conoscenza principali intolleranze ed allergie alimentari
- D. Conservazione delle pietanze
- E. Criteri di formalità in rapporto all'età, alla situazione, al ruolo sociale
- F. Preparazioni di base
- G. Prodotti tipici conosciuti anche all'estero
- H. Scansione delle portate del menù
- I. Tecniche di cottura dei cibi
- J. Unità di misura (temperatura, peso, liquidi, lunghezze, ecc.)

ALLEGATO E.

CODICI ECONOMICI ATECO

Sezione I. Attività dei servizi di alloggio e ristorazione

56. Attività dei servizi di ristorazione

56.1 Ristoranti e attività di ristorazione mobile

56.10 Ristoranti e attività di ristorazione mobile

È inclusa la preparazione di pasti per il consumo immediato, sia in furgoni attrezzati per la ristorazione ambulante, sia presso banchi del mercato

56.10.11 Ristorazione con somministrazione:

- attività degli esercizi di ristoranti, fast-food, rosticcerie, friggitorie, pizzerie ecc., che dispongono di posti a sedere
- attività degli esercizi di birrerie, pub, enoteche ed altri esercizi simili con cucina

56.10.12 Attività di ristorazione connesse alle aziende agricole

56.10.20 Ristorazione senza somministrazione con preparazione di cibi da asporto

- preparazione di pasti da portar via, take-away
- attività degli esercizi di rosticcerie, friggitorie, pizzerie a taglio ecc. che non dispongono di posti a sedere

56.10.30 Gelaterie e pasticcerie

56.10.41 Gelaterie e pasticcerie ambulanti

56.10.42 Ristorazione ambulante

- furgoni attrezzati per la ristorazione ambulante di cibo pronto per il consumo
- preparazione di cibo per il consumo immediato presso banchi del mercato

56.10.50 Ristorazione su treni e navi

- ristorazione connessa all'attività di trasporto, se effettuate da imprese separate

Dalla classe 56.10 sono escluse:

- produzione di gelati, sorbetti e altri prodotti commestibili simili senza vendita diretta al pubblico, cfr. 10.52
- produzione di prodotti di pasticceria fresca senza vendita diretta al pubblico, cfr. 10.71
- produzione di pizze confezionate, cfr. 10.85
- commercio al dettaglio di cibo tramite distributori automatici, cfr. 47.99
- mense e catering continuativo su base contrattuale, cfr. 56.29

56.2 Fornitura di pasti preparati (catering) e altri servizi di ristorazione

Questo gruppo include la fornitura di pasti preparati (catering) per eventi individuali o per un determinato periodo di tempo, nonché la gestione di esercizi di ristorazione in concessione.

56.21 Fornitura di pasti preparati (catering per eventi)

Questa classe include la fornitura di servizi di ristorazione sulla base di accordi contrattuali stipulati con il cliente, nelle sedi stabilite dal cliente, per un evento specifico.

56.21.00 Catering per eventi, banqueting

servizio di catering per eventi quali: banchetti, cene di rappresentanza, matrimoni, ricevimenti, convegni, congressi ed altre celebrazioni o cerimonie

Dalla classe 56.21 sono escluse:

produzioni di alimenti deperibili per rivendita, cfr. 10.89

commercio al dettaglio di alimenti deperibili, cfr. divisione 47

servizi di catering continuativo su base contrattuale, cfr. 56.29

56.29 Mense e catering continuativo su base contrattuale

Questa classe include i servizi di ristorazione per industrie, ovvero la fornitura di pasti preparati sulla base di accordi contrattuali stipulati con il cliente per uno specifico periodo di tempo. In genere, i pasti sono preparati presso un'unità centrale.

56.29.10 Mense

gestione di mense (ad esempio presso fabbriche, uffici, ospedali o scuole) in concessione

56.29.20 Catering continuativo su base contrattuale

fornitura di pasti preparati per imprese di trasporto, ospedali, scuole ecc.

Dalla classe 56.29 sono escluse:

- produzione di alimenti deperibili per rivendita, cfr. 10.89
- commercio al dettaglio di alimenti deperibili, cfr. divisione 47
- catering per eventi, cfr. 56.21

56.3 Bar e altri esercizi simili senza cucina

56.30 Bar e altri esercizi simili senza cucina

Questa classe include le attività di preparazione e somministrazione di bevande per il consumo immediato nei locali:

bar, pub, birrerie, caffetterie, enoteche

Dalla classe 56.30 sono escluse:

- commercio al dettaglio di bevande, cfr. 47.25
- commercio al dettaglio di bevande attraverso distributori automatici, cfr. 47.99

ALLEGATO F.
SILLABO DEGLI ASPETTI TESTUALI
DI LIVELLO A2

ITALIANO L2 PER LA RISTORAZIONE
(livello A2)
ASPETTI TESTUALI

Comunicazioni orali

Area 1.

Comunicazioni orali

- Dialogo tra due o più persone (CO-PO)¹⁸⁷:
 - scambiare convenevoli
 - esporre problematiche e individuare soluzioni
 - condividere ipotesi reali
 - condividere progetti in campo professionale e accordarsi su tempi e modalità del lavoro
 - esprimere desideri
 - esprimere gusti e opinioni
- Esposizione del discorso di altri (PO)
- Telefonata (CO-PO):
 - per motivi professionali come comunicare di non potersi recare al lavoro per motivi di salute
- Presentazione (CO-PO):
 - Di se stessi
 - Dell'ambiente di lavoro
- Passaggio di consegne (CO-PO-PS):
 - Tra sala e cucina

Testi professionali

Area 2.

Comunicazioni scritte

- E-mail (CS-PS)
- Chat o altra messaggistica
 - Per la comunicazione di esigenze straordinarie relative all'orario
- Fax (CS-PS), riconoscere il formato e l'utilità dello strumento
- Agenda (CS-PS)
 - Con semplici indicazioni di orari, date, appuntamenti

¹⁸⁷ CO: Comprensione Orale; PO: Produzione Orale; CS: Comprensione Scritta; PS: Produzione Scritta.

- Biglietto da visita (CS), riconoscere il formato
- Promemoria:
 - Con indicazioni di orari, date, appuntamenti, acquisti (CS-PS)
- Moduli INPS:
 - Compilazione di alcuni dati
- Assicurazione INAIL (CS)
- Legge 626: legata alla sicurezza sul lavoro (CS)
- HACCP: legata a norme igienico-sanitarie (CS)
- Ricevuta di consegna merci (CS-PS)
- Tabella dei tassi alcolemici (CS)
- Cartoncino di prenotazione tavoli: con numero del tavolo e nome cliente (CS-PS)
- Tabella (iconico+scritto): di supporto a pianificazioni professionali (CS-PS)

Area 3.

Testi scritti da Internet o stampa:

- Ricetta di cucina: appunti (CS-PS)
- Recensione: legata a esigenze professionali (CS)
- Intervista: legata a esigenze professionali (CS-PO)
- Modulistica (CS)
- Materiale informativo: relativo al proprio ambito di lavoro (CS)
- Voci dell'enciclopedia (di ambito enogastronomico) (CS)
- Biografie (scritto/orale): su grandi chef (CS-CO)
- Libretto di istruzioni (iconico+scritto): per il corretto uso di utensile, macchinario, elettrodomestico; per la corretta comprensione delle regole igienico-sanitarie sul posto di lavoro

Area 4.

Testi scritti da Internet o stampa (integrati da immagini)

- Reclame (iconico+scritto) (CS)
- Disegno (iconico+scritto) per riconoscere i diversi tagli della carne, per differenziare i rifiuti (CS)

Area 5.

Testi trasmessi in video

- Comunicato pubblicitario: relativo a prodotti di largo consumo, macchinari, elettrodomestici oppure alla promozione di attività di ristorazione eventualmente concorrenti sulle reti locali (CO)
- Documentario: da tv su "costume e società", enogastronomia (CO)
- Ricetta di cucina: da tv (CO-PS)
- Intervista: legata a esigenze professionali (CO)

Area 6.

Testi (scritti) utili per l'inserimento nella realtà sociale ed economica

- Annuncio di lavoro (CS)
- Avviso: in esercizio commerciale, in azienda pubblica e privata (CS)
- Block notes: per appunti di cucina (PS-CS-CO)
- Insegna: di esercizio commerciale, di azienda pubblica e privata (CS)
- Lista per acquisti: in mercati, ipermercati, centri commerciali, specifico per aiuto-cuoco (CS-PS)
- Segnaletica: riferita a prodotti infiammabili, agenti chimici e a qualsivoglia fonte di pericolo (CS)
- Orario: di esercizio commerciale, di azienda pubblica e privata (CS)
- Scontrino fiscale: di esercizio commerciale, soprattutto di ristorante, pizzeria etc. (CS-PS)
- Tabella oraria: inerenti ai turni lavorativi (CS-PS)
- Calendario: mensile o settimanale per controllo scadenze forniture (CS-PS)
- Catalogo (iconico+scritto): di azienda commerciale del settore (CS-PS)
- Domande assunzione: da compilare con dati anagrafici, esperienze lavorative, informazioni sul possesso di HACCP, appartenenza a categorie protette (CS-PS)
- Regolamento aziendale (CS)
- Etichetta di prodotto alimentare: verifica della conformità della stessa e sua composizione (CS)
- Griglia per la gestione di prodotti surgelati e relative scadenze (CS-PS)
- Indicazioni su natura e prezzo di prodotti alimentari, commerciali (CS)
- Menù (scritto/orale): fisso, giornaliero, in formato elettronico (CS)
- Fattura (CS-PS)
- Schede controllo HACCP: per controllo temperature macchine e cibi cotti, controllo prodotti (CS-PS)

Testi didattici

Area 7. Manuali/testi didattici

ALLEGATO G. PRODUZIONI DEI/DELLE DOCENTI DURANTE LE SPERIMENTAZIONI

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'ITAL2RISTO'. On the left is a sidebar menu with options: Partecipanti, Badge, Competenze, Valutazioni, and a folder 'Introduzione'. Below this is a section 'ASPETTI GRAMMATICALI' with a sub-item '1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)'. The main content area displays the second formative objective: '2. Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze'. Below this objective, a list of resources is shown: 'SCHEDA OBIETTIVO FORMATIVO', 'LEZIONE - Come tagliare la verdure', 'LEZIONE - Tipi di taglio delle verdure', 'Scelta multipla - I tagli delle verdure', 'Quiz - I metodi di cottura', 'GLOSSARIO - Metodi di cottura', 'GLOSSARIO - Tipi di taglio delle verdure', 'GLOSSARIO - Classi di alimenti e alimenti', and 'Chat 2'.

Figura 82. Obiettivo formativo n.2. Risorse sviluppate dai membri dei campioni: Lezione, Quiz

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'ITAL2RISTO'. The sidebar menu is identical to the previous figure. The main content area displays the third formative objective: '3. SICUREZZA - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro / Saper compilare un modulo inerente alla sicurezza sul lavoro / Nozioni di base di primo soccorso'. Below this objective, a list of resources is shown: 'SCHEDA OBIETTIVO FORMATIVO', 'LEZIONE - I pericoli nell'ambiente di lavoro', 'Scelta multipla - Attenzione in cucina', 'GLOSSARIO - I principali rischi e l'attrezzatura pericolosa in cucina', 'GLOSSARIO - La prevenzione e la protezione', and 'Chat 3'. To the right of each resource, there is a 'Modifica' (Edit) link.

Figura 83. Obiettivo formativo n.3. Risorse sviluppate dai membri dei campioni: Lezione, Quiz

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'ITAL2RISTO'. The sidebar menu is identical to the previous figures. The main content area displays the fourth formative objective: '4. IGIENE - Comprendere alcune norme HACCP per i prodotti agroalimentari e/o dispositivi Norme igieniche'. Below this objective, a list of resources is shown: 'SCHEDA OBIETTIVO FORMATIVO', 'LEZIONE - Igiene personale', 'LEZIONE - L'igiene degli ambienti e delle attrezzature', 'Scelta multipla - Comportamenti corretti in cucina', 'Scelta multipla - Il torcione', 'GLOSSARIO - L'igiene in cucina', and 'Chat 4'. To the right of each resource, there is a 'Modifica' (Edit) link.

Figura 84. Obiettivo formativo n.4. Risorse sviluppate dai membri dei campioni: Lezione, Quiz

SPERIMENTAZIONE N.1

"CAMPIONE ITALINT"

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there is a header with the UNIMC logo and the Moodle logo. Below the header, there is a sidebar on the left with a course menu. The main content area on the right displays the course title 'LEZIONE - Tipi di taglio delle verdure' and a list of tasks for vegetable cutting.

ITAL2RISTO

Partecipanti

Badge

Competenze

Valutazioni

Introduzione

ASPETTI GRAMMATICALI

1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)

2. Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze

3. SICUREZZA - Comprendere avvisi e segnaletica relativi alla sicurezza sul lavoro / Saper compilare un modulo inerente alla sicurezza sul lavoro / Nozioni di base di

LEZIONE - Tipi di taglio delle verdure

Anteprima Modifica Risultati Valuta i testi liberi

Quali sono i tipi di tagli delle verdure?

Operazioni preliminari al taglio delle verdure:

- lavarle accuratamente
- pulirle e sbucciarle
- scolarle
- predisporre l'attrezzatura

Taglio a bastoncino e a dadi

procedere al taglio secondo le seguenti tecniche:

- a mano
- con macchinari elettrici
- a bastoncino (chiffonade, julienne, fiammifero)
- a dadi (brunoise, mirepoix, macedonia, parmentier)

Altri tipi di taglio:

- tornire (fondente, nature, mascotte, olivette)
- tritare
- rondelle
- parigina
- nocciola

Figura 85. Lezione - Come tagliare le verdure. Obiettivo formativo n.2

ITAL2RISTO

Partecipanti

Badge

Competenze

Valutazioni

Introduzione

ASPETTI GRAMMATICALI

1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature).

LEZIONE - I pericoli nell'ambiente di lavoro ?

Anteprima Modifica Risultati Valuta i testi liberi

Quali sono i pericoli principali nell'ambiente di lavoro?

Nel posto di lavoro possono esserci diversi pericoli, ad esempio:

- oggetti fuori posto => c'è il rischio di urtarsi
- un pavimento scivoloso => c'è il rischio di scivolare o cadere se non si indossano scarpe adatte
- utensili dotati di lame => c'è il rischio di tagliarsi
- elettrodomestici che producono calore => c'è il rischio di ustionarsi

Figura 86. Lezione – I pericoli nell'ambiente di lavoro. Obiettivo formativo n.3

ITAL2RISTO

Partecipanti

Badge

Competenze

Valutazioni

Introduzione

ASPETTI GRAMMATICALI

1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature).

LEZIONE - L'igiene degli ambienti e delle attrezzature ?

Anteprima Modifica Risultati Valuta i testi liberi

Come si gestisce l'igiene degli ambienti e delle attrezzature

In cucina ci sono quattro operazioni principali da dover svolgere per garantire l'igiene:

- **Detergere:** riguarda la pulizia delle macchie dalle attrezzature;
- **Disinfettare:** pulire approfonditamente gli spazi per togliere i germi;
- **Disincrostare:** rimuovere residui di cibo dalle stoviglie;
- **Disinfestare:** allontanare o eliminare insetti e topi.

Figura 87. Lezione – L'igiene degli ambienti e delle attrezzature. Obiettivo formativo n.4


Moodle

ITAL2RISTO

Partecipanti

Badge

Competenze

Valutazioni

Introduzione

ASPETTI GRAMMATICALI

1. Localizzare nello spazio gli oggetti (es. arredi, attrezzature, strumenti)

2. Comprendere/dare istruzioni su procedure e fasi di preparazione di pietanze

3. SICUREZZA -

LEZIONE - Igiene personale

Anteprima
Modifica
Risultati
Valuta i test liberi

COME SI GESTISCE L'IGIENE PERSONALE

PAGINA 1

In generale, rispettare le norme igieniche consiste in:
igiene personale, igiene degli ambienti e delle attrezzature, dei prodotti alimentari e dei processi di lavorazione.

L'igiene personale

L'igiene personale riguarda le buone pratiche di comportamento corretto come:

- lavarsi tutti i giorni
- tenere i capelli corti o raccolti
- indossare una divisa ordinata
- medicare eventuali ferite
- non indossare gioielli
- non tossire o starnutire in prossimità dei cibi
- evitare il contatto con gli animali

Figura 88. Lezione – Igiene personale. Obiettivo formativo n.4

SPERIMENTAZIONE N.2

"CAMPIONE CPIA"

Domanda **1**

Risposta corretta

Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00

Contrassegna domanda

 Modifica domanda

Quali di questi è un taglio a "bastoncino"?



Scegli un'alternativa:

- ☒ a. julienne ✓ ben fatto!
- ☐ b. brunoise
- ☐ c. macedonia

Figura 89. Quiz, scelta multipla - I tagli delle verdure. Obiettivo formativo n.2

Domanda **1**

Risposta corretta

Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00

Contrassegna domanda

 Modifica domanda

Quale tipo di carne si può arrostitire?



Scegli un'alternativa:

- ☒ a. una coscia di pollo ✓ Sei un cuoco esperto!
- ☐ b. il fegato
- ☐ c. il polmone

Figura 90. Quiz, scelta multipla - I metodi di cottura. Obiettivo formativo n.2

Domanda 1

Risposta errata

Punteggio ottenuto 0,00 su 1,00

Contrassegna domanda

[Modifica domanda](#)

Tra questi, qual è un attrezzo pericoloso in cucina?



Scegli un'alternativa:

- ☐ a. l'affettatrice
- ☐ b. un pavimento scivoloso
- ☒ c. una ferita sul dito

✗ **Rileggi con attenzione!**

Figura 91. Quiz, scelta multipla – Attenzione in cucina. Obiettivo formativo n.3

Domanda 1

Risposta corretta

Punteggio ottenuto 1,00 su 1,00

Contrassegna domanda

[Modifica domanda](#)

Quale tra questi comportamenti non è corretto in cucina?



Scegli un'alternativa:

- ☐ a. lavarsi tutti i giorni
- ☐ b. tenere i capelli corti e/o raccolti
- ☒ c. assaggiare il cibo, prendendolo con le dita ✓ **Ottima scelta!!!**

Figura 92. Quiz, scelta multipla – Comportamenti in cucina. Obiettivo formativo n.4

Domanda 1

Risposta errata

Punteggio ottenuto 0,00 su 1,00

Contrassegna domanda

[Modifica domanda](#)

A cosa serve il torcione?



Scegli un'alternativa:

- ☐ a. a prendere pentole calde
- ☒ b. ad asciugare il sudore ✗ Mi dispiace, hai sbagliato. Ritenta!
- ☐ c. a coprire i capelli

Figura 93. Quiz, scelta multipla – Il torcione. Obiettivo formativo n.4

FASI DI UTILIZZO DEL CORPUS *RISTO*

🖨 🔍 🔗 100% ▾ | Testo nor... ▾ | Arial ▾ | - 11 + | **B** *I* U A

2

1

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

BRUNOISE= Il taglio Brunoise è il tipo di taglio più comune per la realizzazione di soffritti e fondi: taglio piccolino regolare quadrato di circa 1 mm; adatto a: ortaggi, radici, frutta e verdura.

MIREPOIX= Il taglio a Mirepoix si compone di sedano carota e cipolla, tagliati a dadi di circa 1-1,5 cm di lato con l'aggiunta di timo e lauro. Sono la base per insaporire salse e sughi. Non viene mai servita come contorno al commensale.

TORNIRE = È una speciale tecnica di taglio usata per verdure e patate, si usa per dare una forma regolare agli alimenti, per migliorarne la presentazione e ottenerne una cottura uniforme. Attraverso particolari tecniche di tornitura si realizzano elementi decorativi a forma di fiori o di stella.

Figura 94. Significato co-costruito a partire dal corpus *RISTO*. Brunoise, mirepoix, tornire.

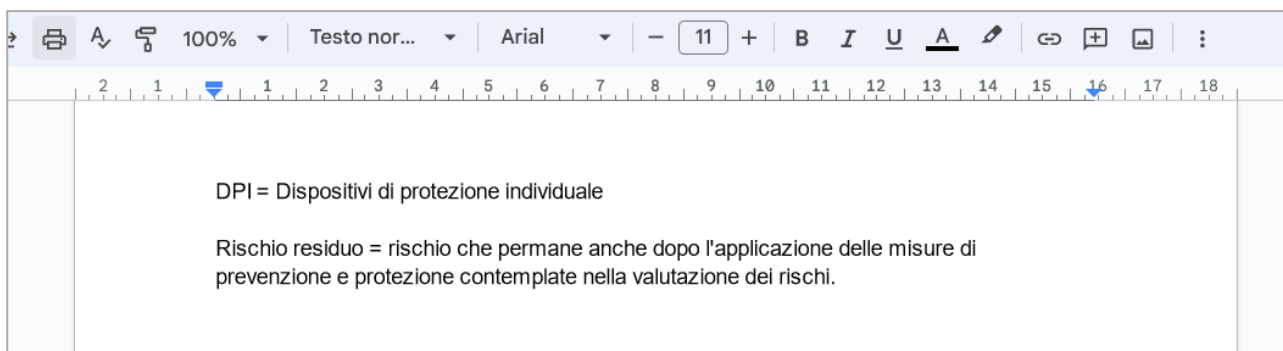


Figura 95. Significato co-costruito a partire dal corpus RISTO. DPI, rischio residuo

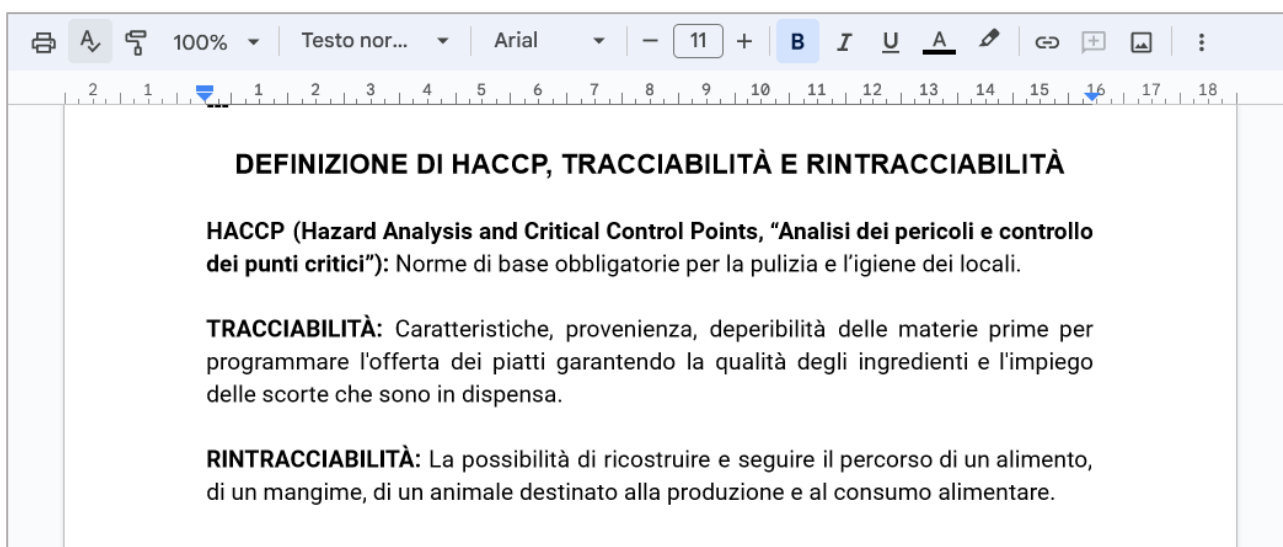


Figura 96. Significato 1 co-costruito a partire dal corpus RISTO. HACCP, tracciabilità, rintracciabilità

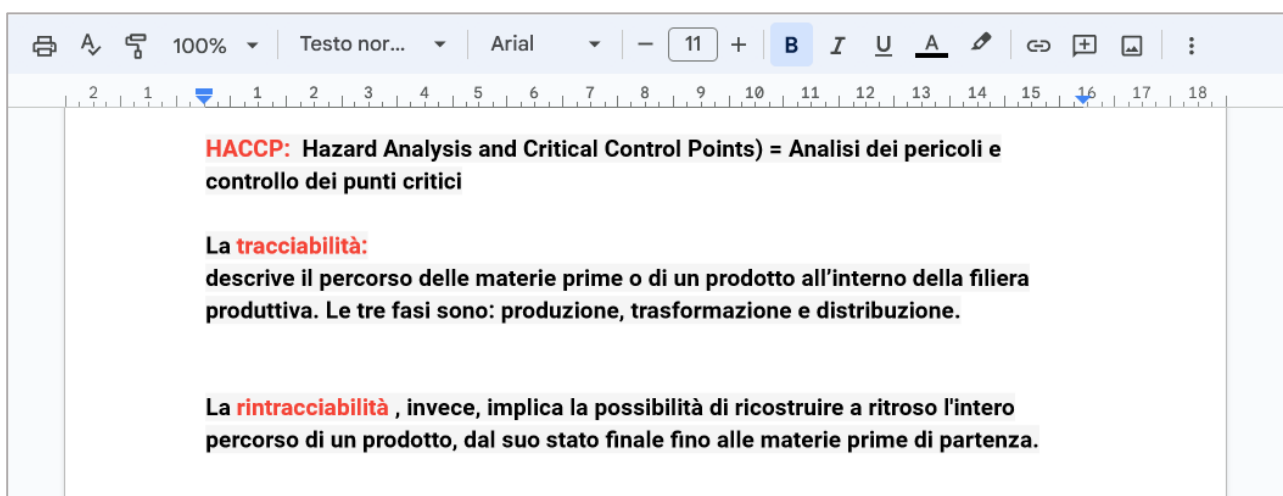


Figura 97. Significato 2 co-costruito a partire dal corpus RISTO. HACCP, tracciabilità, rintracciabilità

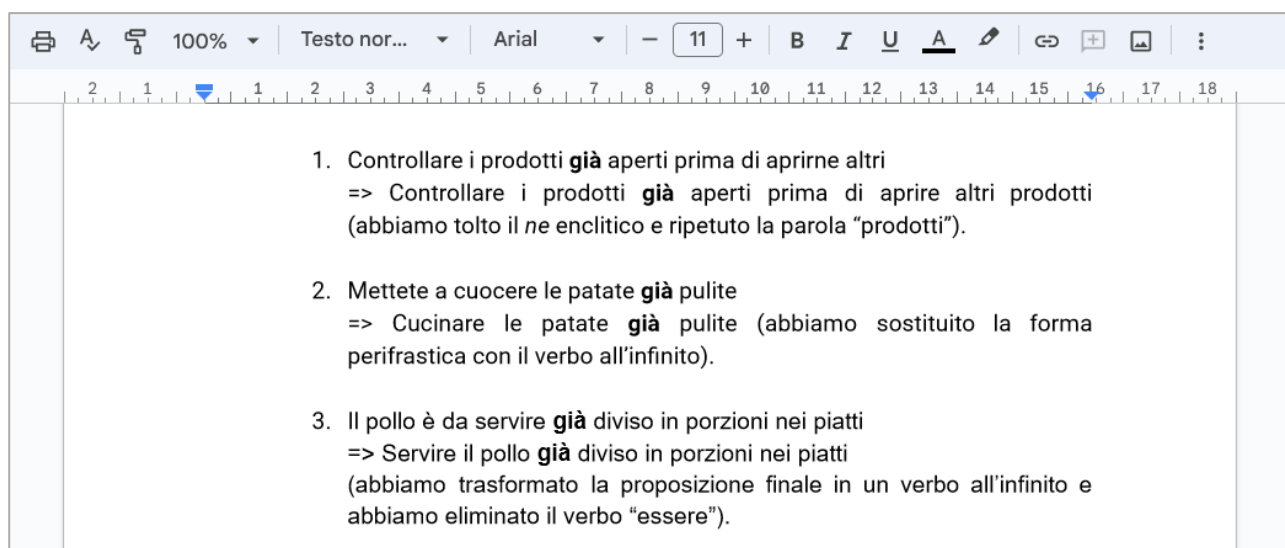


Figura 98. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: già

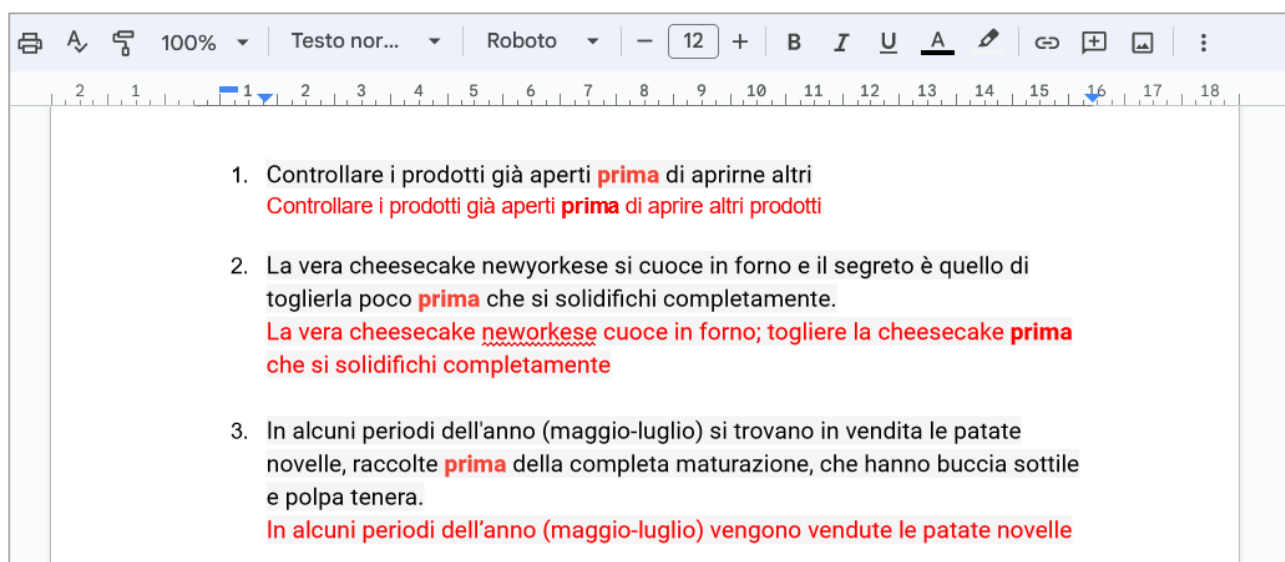


Figura 99. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: prima 1

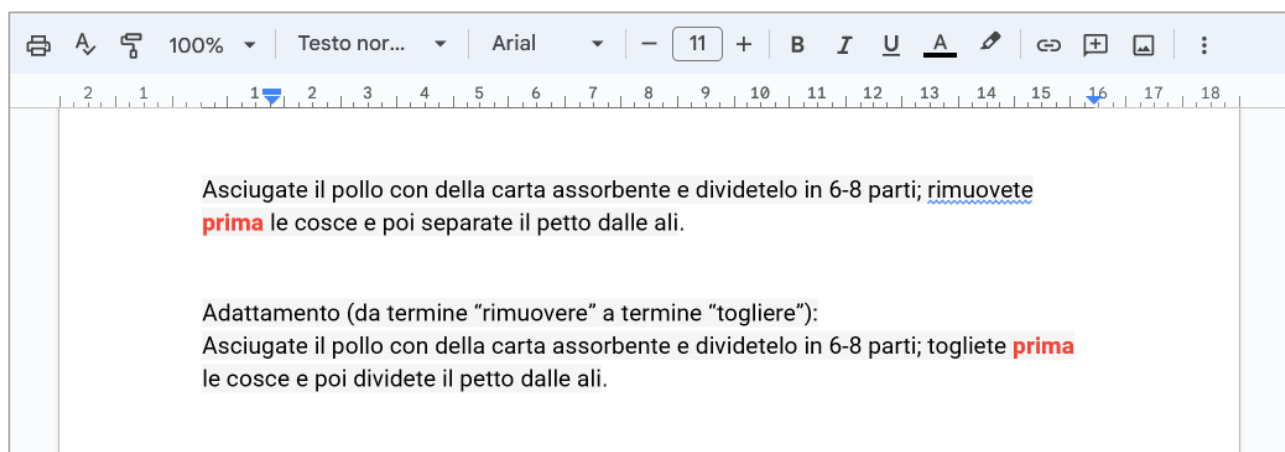


Figura 100. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: prima 2

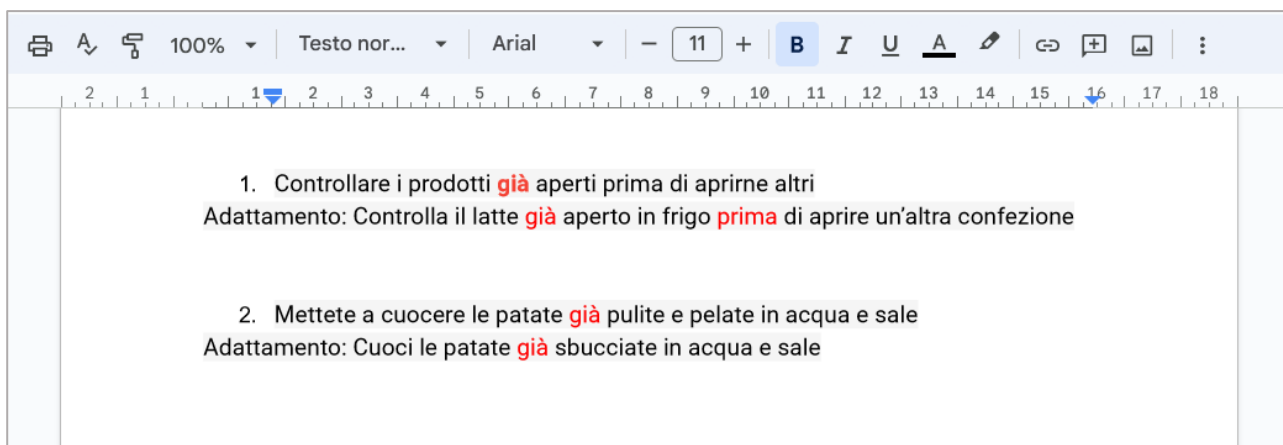


Figura 101. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: già, prima

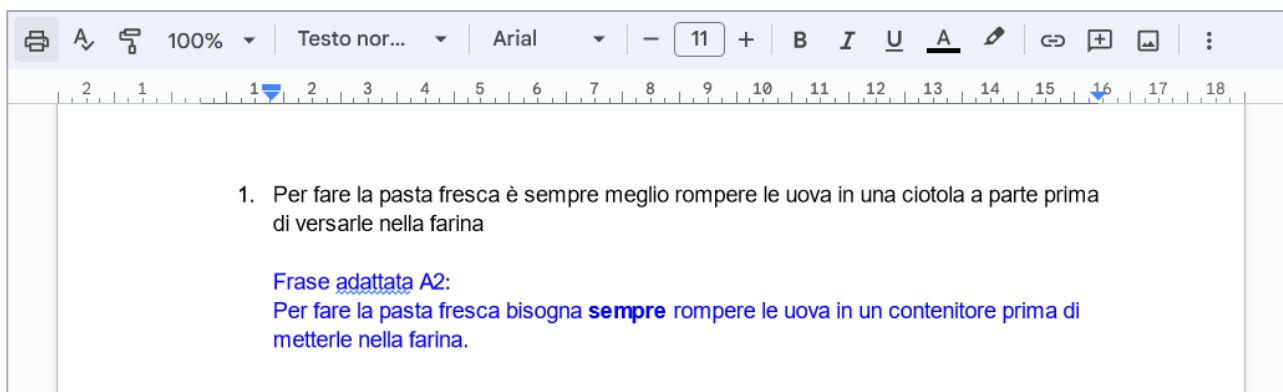


Figura 102. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: sempre 1

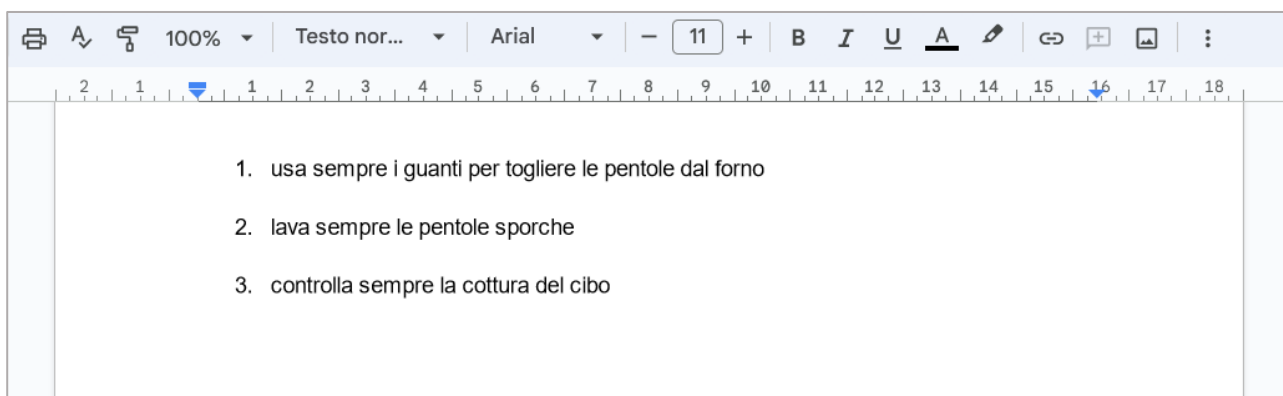


Figura 103. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: sempre 2

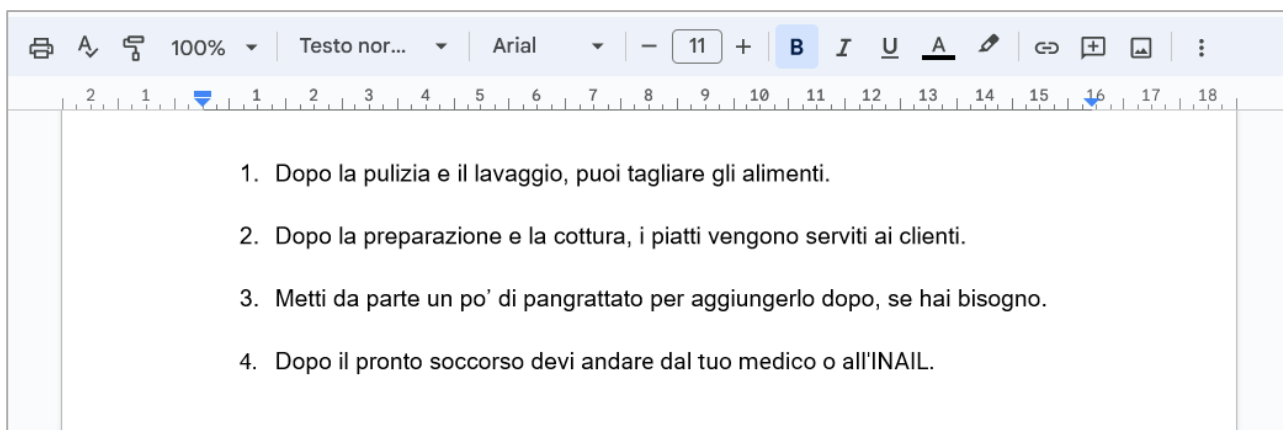


Figura 104. Porzioni di testo specialistico reperite dal corpus RISTO. Avverbi di tempo: dopo

ALLEGATO H.
QUESTIONARIO CAMPIONE ITALAVORO A

1. Qual è il suo ruolo?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Docente di italiano L2/LS
- ☐ Operatore non-docente presso un ente di accoglienza
- ☐ Studentessa/studente universitaria/o
- ☐ Altro:

2. Per quanti anni ha insegnato italiano L2/LS? (inserire un numero, compreso lo 0)

3. Lo sviluppo delle attività in maniera collaborativa (co-costruzione dei contenuti in gruppo) è stato utile? (Sì, perché...oppure No, perché...):

4. In riferimento all'aspetto della collaborazione IN AMBIENTE DIGITALE, quali sono stati gli aspetti positivi e quali gli aspetti negativi:

5. Se ha già insegnato, quali delle seguenti tecnologie ha già utilizzato e continuerebbe ad utilizzare a lezione?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Piattaforme didattiche (es. Moodle...)
- ☐ App didattiche
- ☐ E-book
- ☐ Supporti audio-visivi
- ☐ Wiki
- ☐ Corpora
- ☐ Strumenti della Google suite (Drive, Documenti condivisi, Classroom, Jamboard...)
- ☐ Realtà aumentata
- ☐ Non ho mai insegnato
- ☐ Altro:

6. In fase di creazione dei suoi contenuti didattici, utilizzerebbe uno strumento come il corpus manager Sketch Engine per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua?
(Sì, perché...oppure No, perché...):

7. In qualità di insegnante di italiano L2/LS, quali sono i suoi bisogni in fase di creazione dei * materiali didattici? *Seleziona tutte le voci applicabili*

- ☐ Reperire contenuti testuali
- ☐ Reperire contenuti iconici
- ☐ Reperire contenuti audio-visivi
- ☐ Collaborare, co-costruire i contenuti insieme ad altri docenti
- ☐ Condividere, scambiare i materiali didattici con altri docenti
- ☐ Altro:

8. Ritieni che la tecnologia possa essere vantaggiosa per la creazione dei materiali didattici?
(Sì, perché...oppure No, perché...):

9. In fase di creazione collaborativa di materiali con altri insegnanti, quali di questi strumenti digitali utilizzerebbe per organizzare la creazione condivisa?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Piattaforme di condivisione (es. OLAT...)
- ☐ Piattaforme di comunicazione (Skype, Teams, Meet...)
- ☐ Google Drive
- ☐ Documenti condivisi di Google
- ☐ Wiki
- ☐ Corpus manager (es. Sketch Engine)
- ☐ Altro:

10. Se ha scelto di non utilizzare uno degli strumenti precedenti, perché non lo utilizzerebbe?

11. Considererebbe nuovamente l'ipotesi di iscriversi ad un corso come quello appena svolto ma in presenza, continuando a contare sul sostegno dei supporti tecnologici già sperimentati e su nuovi strumenti informatici?

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

12. Sarebbe interessata/o ad un corso orientato alla creazione collaborativa di materiali didattici multimediali?

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

13. Ci sono suggerimenti o commenti che gradirebbe lasciare?

ALLEGATO I.

RISPOSTE CAMPIONE ITALAVORO A¹⁸⁸

Domanda 3: "Lo sviluppo delle attività in maniera collaborativa (co-costruzione dei contenuti in gruppo) è stato utile?" (Sì, perché...oppure No, perché...)

- Molto utile perché si ha la possibilità di confrontarsi, di trovare e dare spunti nuovi e imprevisti. È una grande ricchezza che amplia le conoscenze e favorisce l'apertura verso nuovi punti di vista e strategie operative.
- È stato utile per confrontarsi con i colleghi.
- Sì, perché ho appreso molte nozioni utili dalle colleghe con esperienza nell'ambito specifico.
- Sì, molto, perché c'era chi sapeva più e chi meno.
- Sì, perché ognuno può contribuire con le sue conoscenze.
- Poco perché non ho condiviso troppo il metodo con gli altri del gruppo.
- Sì, perché mi ha permesso di mettere in pratica la teoria e di confrontarmi con i colleghi.
- Tale tipologia di sviluppo è stata utile perché mi ha permesso di interagire con altre persone con formazioni differenti dalle mie. Inoltre, è stata utile per sviluppare le mie soft skill, in particolare quelle relative alla capacità di lavorare in team, cosa che mi è molto difficile.
- Molto utile perché mi ha dato la possibilità di creare nuove prospettive linguistiche e multiculturali.
- Sì, perché mi ha permesso di avere uno spazio di confronti con docenti che operano in altre realtà.
- Sì, molto, perché più persone collaborative riescono sicuramente a tirare fuori bei lavori. È stimolante.
- Sì, perché sono venuta a conoscenza di scenari lavorativi e tecniche e applicazioni che non conoscevo.
- Sì, perché lavorando insieme aumentano le idee e gli stimoli.
- Sì, perché mi ha dato modo di confrontarmi con altre professionalità e di riflettere sulle mie competenze.
- Sì, perché in questo modo oltre a conoscerci, abbiamo avuto la possibilità di crescere professionalmente, proprio perché i gruppi erano eterogenei.
- Sì, è stato utile perché mi ha permesso di avere spunti ed idee e comprendere meglio come strutturare determinati esercizi.
- Sì, perché è molto più produttivo del lavoro individuale.
- Sì, perché in questa maniera ci avete permesso di unire le varie conoscenze e competenze e coloro che avevano più esperienza hanno anche aiutato coloro che ne avevano meno in un clima anche simpatico direi.
- Sì, molto, anche se nel grande gruppo non è facile collaborare e in poco tempo non è semplice arrivare ad una scelta condivisa.

¹⁸⁸ Si riportano le risposte in forma integrale, a cui sono stati operati solo alcuni aggiustamenti di forma.

- Molto utile, abbiamo messo in circolo le diverse competenze di ognuno, e l'apprendimento è stato molto significativo.
- Sì, molto, perché la collaborazione aiuta nel vedere nuove prospettive.
- Moltissimo. Non avendo mai avuto esperienze circa questo campo, è stato per me fondamentale per mettere direttamente in pratica quello che si è appreso.
- Sì, per completarmi.
- Molto utile perché si ha l'occasione di imparare dai colleghi e di affermare le proprie conoscenze grazie alle domande e ai dubbi di chi si approccia per la prima volta all'insegnamento dell'italiano LS/L2.
- Sì, utilissimo. Confrontarsi con gli altri mi è servito per capire cosa non fosse magari comprensibile riguardo alle attività che stavo suggerendo e/o poco utile.
- Sì, perché ho imparato anche dai membri più esperti di me nel gruppo. E no, perché essendo senza esperienza nell'insegnamento tendevo a collaborare poco rispetto agli altri.
- Sì, perché ho potuto apprendere da chi è più esperto di me nel settore dell'insegnamento.
- Sì, perché sono venute fuori nuove idee, nuovi stimoli.
- Sì, perché ognuno di noi ha messo un piccolo tassello creando un buon risultato! (o almeno si spera).
- Sì, perché mi ha permesso di imparare molto dall'esperienza degli altri.
- Sì per scambiare expertise e competenze, per utilizzo di diversi approcci.
- Sì, in piccolo gruppo si fa prima ed è meno faticoso.
- Sì, molto, perché è stato possibile vedere i punti di vista di altri colleghi sia sulle proprie attività che in generale.
- Sì, è stato molto utile condividere esperienze ed idee con persone più esperte.
- Sì, molto utile perché nel mio gruppo avevo persone molto competenti, con tantissime idee innovative.
- Sì, avevo persone nel mio gruppo con molta esperienza e mi hanno insegnato tanto cose.
- Sì, è stato molto utile anche se molto spesso, a causa del mezzo tecnologico, molto confusionario.
- Sì, perché non avendo alcuna esperienza ho potuto imparare dagli altri in modo pratico.
- È stato utile in quanto si è potuto aiutarsi a vicenda, e in caso di confusione generale le insegnanti potevano essere chiamate.
- In parte sì perché ho acquisito nozioni a me sconosciute grazie a chi aveva più esperienza di me. Dall'altro lato sono risultate un po' confusionarie soprattutto nel gruppo da 10 perché le riflessioni si sovrappongono e a volte è stato difficile esprimere la mia opinione.
- Sì, perché il confronto di più punti di vista è fondamentale per la crescita formativa e professionale, soprattutto nell'insegnamento.
- È utile quando tutti i componenti lavorano e contribuiscono alla costruzione del sapere.
- Sì, ho avuto mai l'occasione di arricchire il mio bagaglio di conoscenze.

Domanda 4: In riferimento all'aspetto della collaborazione IN AMBIENTE DIGITALE, quali sono stati gli aspetti positivi e quali gli aspetti negativi:

- Sicuramente di positivo c'è il fatto di avere a disposizione tutti i materiali in digitale, pronti all'uso, da copiare, incollare e creare. Non sono certa che, se il corso fosse stato svolto in presenza, avremmo avuto a disposizione tutti un pc con cui lavorare; essendo abituata ad utilizzare esclusivamente il computer per la creazione/modifica/semplificazione dei materiali didattici, pensare e creare al computer è stato un attimo esercizio ed arricchimento. Di negativo c'è sicuramente lo scarso tempo a disposizione per il confronto, la conoscenza reciproca con i colleghi.
- Per quanto riguarda la collaborazione in ambiente digitale, tra gli aspetti positivi vi trovo la possibilità di avere di collaborare utilizzando avendo a disposizione gli strumenti digitali, cosa che in presenza non capita e il fatto che non vi sia la possibilità di suddividere in maniera più netta i compiti. Tra gli aspetti negativi, vi è (parzialmente, nel mio caso) il fatto di non potersi conoscere personalmente.
- Personalmente al di là dell'interazione personale che in presenza è sicuramente facilitata, la possibilità di seguire da casa senza dover viaggiare ha reso possibile la mia frequentazione al corso. Non trovo aspetti negativi al di là di una minima - ma veramente minima - perdita di calore umano in termini di interazione con i colleghi.
- Uno degli aspetti negativi è stato lavorare nei gruppi formati da 10 persone in cui ci si sovrapponeva. Ci sono stati casi in cui solo poche persone collaboravano perché non riuscivano a prendere la parola o si nascondevano dietro a questa problematica. Ecco perché ritengo che lavorare in piccoli gruppi sia vantaggioso per tutti!
- Aspetti negativi: connessioni non sempre perfettamente funzionanti e soprattutto il fatto che qualcuno a volte risultava connesso ma non partecipava attivamente alle attività e da dietro uno schermo è difficile coinvolgere qualcuno che non vuole essere coinvolto.
- L'unico aspetto negativo è stato che ultimamente nei drive non risultano gli stessi file/le stesse scritte lasciate in precedenza. Gli aspetti positivi- l'arricchimento di conoscenza generale e specifica di app, tecniche digitali e condivisione di file.
- Aspetto positivo che tutti avrebbero potuto lavorare sullo stesso documento contemporaneamente. L'aspetto negativo è che spesso alcuni dei membri non hanno contribuito affatto allo svolgimento delle consegne. Presenti ma in realtà assenti.
- Gli aspetti positivi sono legati alla velocità e l'immediatezza dell'ambiente digitale, gli aspetti negativi riguardano le eventuali problematiche di connessione nonché la distanza fisica tra noi corsisti che non aiuta la collaborazione.
- Sicuramente tra gli aspetti positivi c'è la possibilità di partecipare più facilmente agli incontri anche per chi vive lontano mentre tra quelli negativi c'è di conseguenza la possibilità di avere una connessione scarsa e instabile.
- Chiaramente l'ambiente digitale è asettico e non permette una vera e propria socialità, ma non avendo altre possibilità è andata bene così. È stato comunque facile e agevole collaborare con colleghi e insegnanti.

- Gli aspetti positivi della collaborazione in ambiente digitale sono l'utilizzo di materiali o di ricerche tramite il proprio pc, l'aspetto negativo è una diminuzione del dibattito e dello scambio personale.
- Aspetti positivi, la comodità di poter raggiungere un ambiente di lavoro dal divano di casa. L'aspetto negativo purtroppo è stato quello della poca interazione, per vergogna da parte mia.
- Aspetto positivo, la fruibilità. aspetto negativo...nessuno, forse la difficoltà iniziale di gestire diversi materiali contemporaneamente e diversi documenti Google con nomi simili.
- Nessun aspetto negativo se non la connessione che salta. Aspetto positivo: lavorando da casa c'è meno confusione, e si può anche consultare materiale ulteriore che si ha in casa.
- Per me ci sono stati solamente aspetti positivi. Se proprio dovrei trovare un aspetto negativo, sicuramente la presenza fisica avrebbe reso il tutto più "immediato".
- Positivi: consente di interagire in maniera agile e veloce con una platea vasta. Negativi: manca l'interazione diretta, più efficace ed emotivamente più stimolante.
- Gli aspetti positivi, a mio avviso, riguardano principalmente la motivazione che queste attività danno agli studenti, oltre che il fattore essere interattive.
- Aspetti positivi: rivedere le proprie opinioni in base a quelle altrui; aspetti negativi: disparità di competenze digitali tra i componenti del gruppo.
- Tra gli aspetti positivi c'è la praticità e la rapidità. Per gli aspetti negativi, ovviamente qualcuno collabora e qualcuno non è invece attivo.
- Positivi: flessibilità, facilità di accesso a contenuti, facilità fruizione corso negativi: diminuita interazione, diminuita motivazione.
- Aspetti negativi: non è facile lavorare su file da completare in diverse date. Aspetti positivi: Abbiamo documenti già archiviati.
- Dal punto di vista del raggiungimento dello scopo non ci sono stati aspetti negativi, è mancato, ovviamente, il "contatto" umano.
- Il poter seguire da casa è un aspetto positivo per chi ha problemi a spostarsi. L'aspetto negativo è la poca interazione sociale.
- Aspetti positivi: il riuscire ad effettuare un corso comunque in maniera ottimale e l'aspetto negativo: talvolta la connessione.
- Preferibile lavorare in piccoli gruppi per non sovrapporsi continuamente nell'interazione con gli altri colleghi del gruppo.
- Vedi sopra, è difficile lavorare in gruppi numerosi. Ma soprattutto l'aspetto più negativo è l'assenza del contatto umano.
- Negativi: la comunicazione e la collaborazione attraverso una telecamera; Positivi: la conoscenza di nuove persone.
- Aspetti negativi: difficoltà nel collaborare e creare attività nei gruppi grandi (sovrapposizione di voci e caos).
- Aspetti negativi la connessione ed il non avere la possibilità di stare tutti insieme in una vera aula.
- Positivi: partecipazione diffusa e creativa negativi: i problemi di connessione fanno perdere il filo.

- Negativi: problemi audio, connessione - positivi: la possibilità di raggiungere persone distanti.
- Non ho riscontrato aspetti negativi. L'aspetto positivo, lo scambio immediato con i colleghi.
- Positivo: la fortuna che nel gruppo ci fossero giovani nativi digitali. Negativo: nessuno.
- Aspetto negativo: mancanza contatto diretto Aspetto positivo: maggiore elasticità.
- Il malfunzionamento dell'applicativo in molti casi ha disturbato le lezioni.
- Aspetti negativi: connessione; non aver possibilità di contatto umano.
- Gli aspetti negativi sono stati quelli della connessione internet
- Tutti molto positivi dato che ho scarsissime competenze digitali.
- Si lavora meglio in gruppi piccoli (massimo 5 persone).
- Non abituata a lezioni online ma positivamente stupita.
- Negativi la connessione.
- Lavoro a grandi gruppi.
- Imparare a imparare.
- È difficile

Domanda n.6: "In fase di creazione dei suoi contenuti didattici, utilizzerebbe uno strumento come il corpus manager Sketch Engine per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua? (Sì, perché...oppure No, perché...)"

- Sì, perché fornisce esempi reali di lingua e non creati a scopo didattico dall'insegnante anche se realistici. Inoltre, consente di reperire molti esempi di linguaggio burocratico, utili per focalizzare l'attenzione degli studenti su questo tipo di sottocodice dell'italiano.
- Sì, sicuramente sarebbe uno degli strumenti che utilizzerei perché ogni strumento che mi permetta di ampliare il mio e il lessico degli studenti è il benvenuto, soprattutto uno come questi che mi permette di vedere le parole immediatamente inserite in un contesto.
- È molto interessante, ma lo userei di più per ricerche personali perché è troppo dispersivo per la mole di risultati, nei nostri lavori malpagati ci dobbiamo "spicciare", forse mi rivolgerei di più a conoscenti del settore, in mancanza lo utilizzerei certamente.
- Assolutamente sì! Perché mi permetterebbe di accedere molto facilmente a contenuti linguistici che poi potrei rielaborare (semplificando o facilitando a seconda del livello linguistico degli studenti) per presentarlo infine alla classe.
- Assolutamente sì, è stato utilissimo conoscere questo strumento per utilizzare vocabolario di uso comune ed attuale così da fornire materiale autentico e sempre ben apprezzato dagli apprendenti.
- Sì, prima di tutto perché è utilissimo per approfondire la conoscenza di una lingua, soprattutto se si tratta di linguaggi settoriali. Inoltre, potrebbe essere utile anche per i/le madrelingua.
- No, al momento non riesco ad immaginare come potrei usarlo, dovrei vederlo meglio e analizzarlo con maggiore attenzione, ne percepisco il potenziale ma dovrei comprenderlo meglio.

- Sì, perché si possono notare frequenze di uso che sfuggono facilmente all'occhio/orecchio di un/a madrelingua. Inoltre, è una fonte inesauribile di informazioni linguistiche.
- Sì e, francamente lo condividerei anche con gli apprendenti per dare loro ulteriori strumenti, soprattutto per accrescere il lessico.
- Sì, perché è molto facile ed intuitiva, per trovare parole ed i loro utilizzi. Io mi appoggierei sicuramente a questa piattaforma.
- Sì, sia per approfondimenti sull'uso di termini specialistici che per reperire esempi validi di lingua e collocazioni.
- Assolutamente sì. Avendo studiato all'università i corpora, avevo già sentito parlarne ma mai usato nella pratica.
- Sì, perché ha un serie di strumenti utili e una dashboard che permette la ricerca veloce dei lemmi in ricerca.
- Sì, lo utilizzerei per avere degli esempi o degli aiuti per poter creare dei contenuti.
- Non lo so, dovrei provare in fase di preparazione della lezione, probabilmente sì.
- Sì, lo trovo uno strumento molto utile, soprattutto per i linguaggi specialistici.
- Assolutamente sì, lo ritengo molto utile perché legato all'uso vivo della lingua.
- Sì, ma non essendo una linguista ho necessità di conoscere meglio lo strumento.
- Sì, perché si possono reperire esempi molto validi di lingua "tecnica" e d'uso.
- Personalmente credo di utilizzarlo, soprattutto per reperire esempi di lingua.
- Sì, lo utilizzerei perché mi è sembrato uno strumento davvero ricco e valido.
- Sì, perché lo trovo uno strumento di facile utilizzo e di grande utilità.
- No, credo sia troppo complesso per la prassi didattica quotidiana.
- Sì, sicuramente è un elemento in più che prima non conoscevo.
- Sì, perché offre senz'altro del materiale autentico e valido.
- Sì, perché è più semplice contestualizzare qualsiasi termine.
- Sì, è uno strumento utile soprattutto a livello sintattico.
- Sì, perché colma le mie lacune sui linguaggi specialistici.
- Sì, mi sembra uno strumento buono ma che devo approfondire.
- Sinceramente dovrò prima approfondire bene lo strumento.
- Sì, per reperire soprattutto esempi validi di lingua.
- Sì, è uno strumento molto valido e tutto da scoprire.
- Lo utilizzerei assolutamente, strumento utilissimo.
- Sì, è molto utile perché dà una visione immediata.
- Sì, non lo conoscevo e l'ho trovato davvero utile.
- Sì, lo trovo utile, veloce e semplice da usare.
- Sì, molto interessante e ricco di spunti.
- Sì, per avere maggiori spunti.
- No, perché è troppo complesso.
- Sì, potrebbe essere utile.
- Sì, è una risorsa valida.

Domanda n.11: "Considererebbe nuovamente l'ipotesi di iscriversi ad un corso come quello appena svolto ma in presenza, continuando a contare sul sostegno dei supporti tecnologici già sperimentati e su nuovi strumenti informatici?"

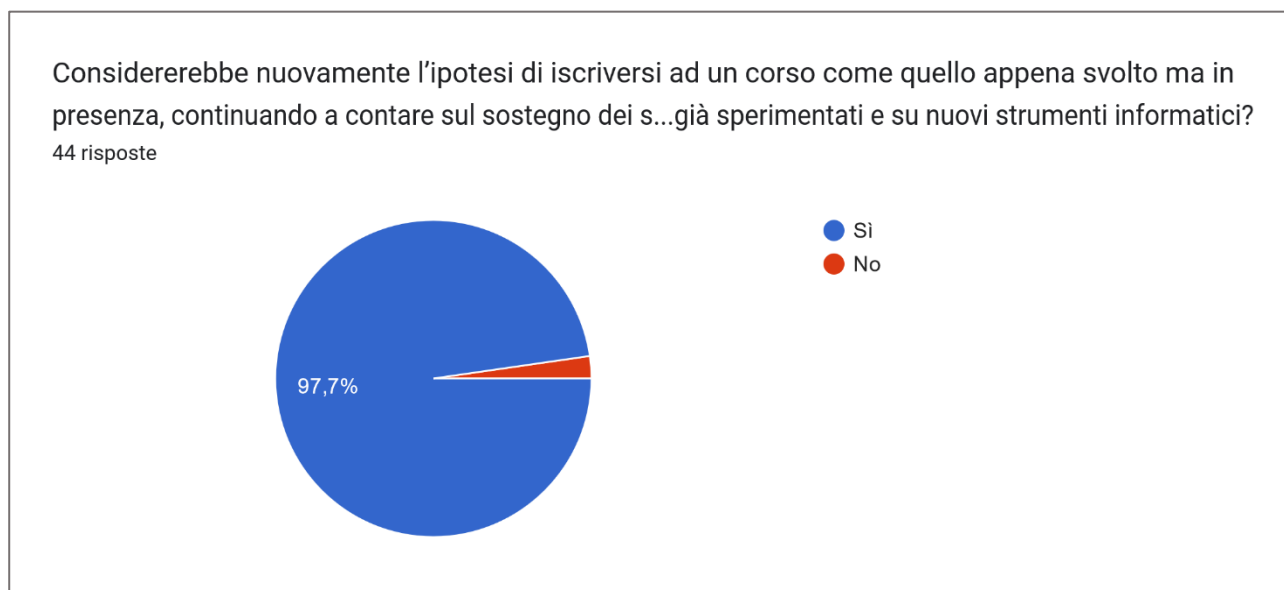


Figura 105. Domanda n.11. Risposte del campione Italavoro A

Domanda n. 13: "Sarebbe interessata/o ad un corso orientato alla creazione collaborativa di materiali didattici multimediali?"

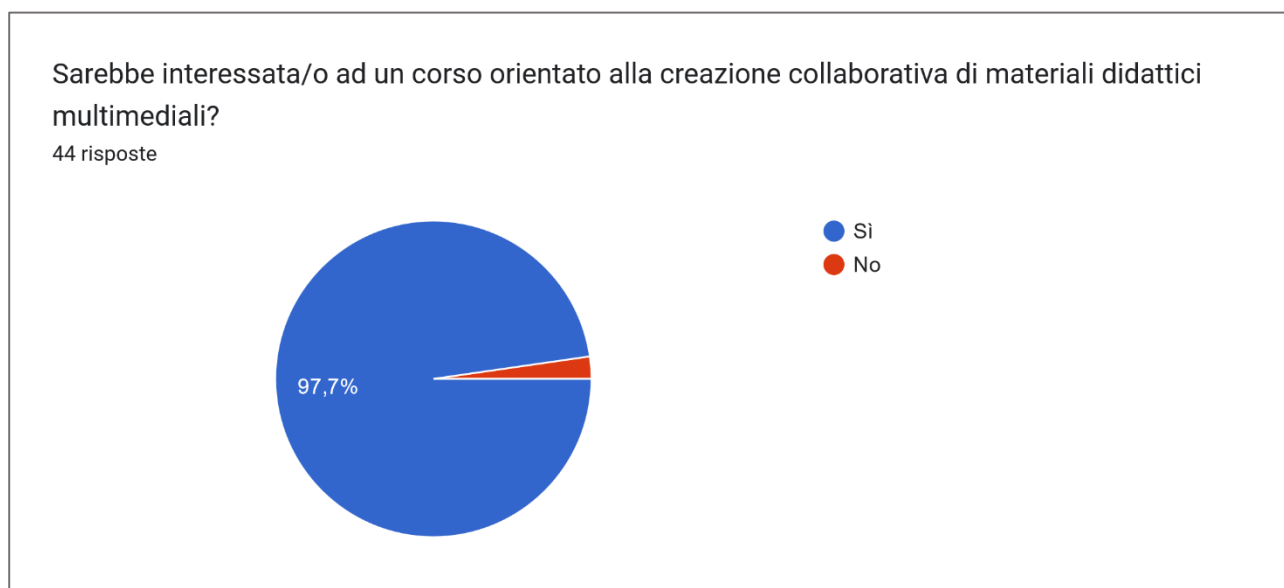


Figura 106. Domanda n.13. Risposte del campione Italavoro A

ALLEGATO J.
TRACCIA FOCUS GROUP
CAMPIONE ITALAVORO B

SEZIONE 1: SILLABO

1. Potete raccontare brevemente come e quando avete introdotto il syllabo nel corso?
2. Ci sono state criticità nell'uso del syllabo?
3. Quali aspetti inerenti al lavoro e che non erano stati previsti sono emersi e potrebbero essere utilizzati per migliorare il syllabo?

SEZIONE 2: LINGUAGGI SPECIALISTICI

4. In assenza di un ipotetico tecnico esperto in affiancamento, come avete sopperito alla mancanza di conoscenza specialistica sui settori?
5. In che modo avete reperito contenuti specialistici affidabili?
 - a. Da quali fonti? (siti web specializzati, libri, riviste specializzate...)
 - b. Avete utilizzato altri strumenti?
6. Come valutate la difficoltà di reperimento di contenuti specialistici affidabili da 1 a 10?

SEZIONE 3: TECNOLOGIA

7. Avete utilizzato sussidi digitali/tecnologici durante le lezioni
(ad es. supporti audio-visivi, app didattiche, e-book, wiki, corpora, gli strumenti di Google, realtà aumentata, o altro)
 - a. Li avevate già usati e sperimentati in altri corsi?
 - b. Avete notato incrementi nell'attenzione e nell' apprendimento durante il loro utilizzo?
8. Nella fase di reperimento dei contenuti specialistici avete utilizzato supporti tecnologici?

SEZIONE FINALE: DOMANDE CONCLUSIVE DI CARATTERE RIFLESSIVO

9. Come vedreste una formazione come quella appena svolta, ma avvalendovi anche di alcune delle risorse multimediali sopracitate, specifiche per la lingua per il lavoro?
10. Come vedreste un applicativo informatico in grado di aiutare il docente a reperire contenuti specialistici affidabili specifici per la lingua per il lavoro?
11. Come vedreste la co-costruzione di un percorso didattico sulla lingua per il lavoro in collaborazione con un gruppo di docenti?
12. Quali sono i vostri bisogni principali in qualità di docenti nella fase di progettazione del percorso didattico e di creazione dei materiali didattici di tipo specialistico?
13. In fase di creazione dei materiali didattici sulla lingua per il lavoro, che cosa trovate maggiormente difficile reperire tra: contenuti testuali, iconici e audio-visivi?
 - a. C'è altro che risulta difficile da reperire?
14. Quali sono state le difficoltà maggiori nell'insegnare in corsi con una specifica sul lavoro?

ALLEGATO K.

QUESTIONARIO CAMPIONE CPIA

Il presente questionario mira a raccogliere le impressioni dei/le partecipanti rispetto ad alcune variabili sperimentate durante il seminario professionalizzante “Italiano L2 per il lavoro e risorse digitali”. Inoltre, si propone come strumento di auto-riflessione e di auto-valutazione per le/i docenti rispetto a quanto svolto durante il laboratorio.

Si compone di circa 30 domande, ripartite in diverse sezioni: la lingua per il lavoro, progettazione didattica, metodo, corpus, collaborazione, raccolta, piattaforma, docente e tecnologia.

Il tempo di svolgimento è stimato intorno ai 15 min.

Il questionario è interamente anonimo.

Grazie per la
collaborazione!

Elena Michellini

INFORMAZIONI GENERALI

1. Anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2/LS: *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Meno di 1
- ☐ Da 1 a 5
- ☐ Da 5 a 10
- ☐ Da 10 a 15
- ☐ Da 15 in su
- ☐ Altro:

LA LINGUA PER IL LAVORO

2. Hai mai insegnato la *lingua per il lavoro* (specifico sulla professione) in un CPIA?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì (specificare su "altro" la professione e il contesto)
- ☐ No
- ☐ Altro:

3. Come prefiguri l'inserimento di corsi sulla *lingua per il lavoro* nei CPIA (corsi per beneficiari/e)?

4. Quali potenzialità prefiguri sull'uso del Moodle presentato (dietro opportuno sviluppo) per insegnare la *lingua per il lavoro* nei CPIA?

5. Quali criticità prefiguri sull'uso del Moodle presentato (dietro opportuno sviluppo) per insegnare la *lingua per il lavoro* nei CPIA?

PROGETTAZIONE DIDATTICA

6. Quanto spesso crei da sola/o i tuoi materiali didattici?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Poco
- ☐ A volte
- ☐ Spesso (50%)
- ☐ Quasi sempre
- ☐ Sempre
- ☐ Altro:

7. Quali sono i tuoi bisogni principali nella fase di creazione dei materiali didattici?
(Max. 4 risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Non ho mai insegnato
- ☐ Non ho mai creato materiali didattici
- ☐ Reperire esempi di lingua scritta rapidamente
- ☐ Reperire immagini
- ☐ Reperire contenuti video
- ☐ Reperire contenuti audio
- ☐ Saper creare materiali didattici multimediali
- ☐ Collaborare/Co-costruire contenuti insieme ad altre/i docenti
- ☐ Condividere/Scambiare materiali didattici con altre/i docenti
- ☐ Altro:

METODO

8. Credi che il metodo di creazione di conoscenza condivisa sperimentato possa sostenere le/i docenti di italiano L2 nel creare contenuti didattici specialistici (il più affidabili possibile rispetto al dominio) e aiutarli a sviluppare una piattaforma come quella presentata?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

9. Credi che l'iter di creazione mostrato possa agevolare la crescita "spontanea" del sistema ed il perfezionamento costante dei suoi ambienti?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non saprei
- ☐ Altro:

CORPUS

10. Avevi mai utilizzato un Corpus prima di oggi? (specificare il contesto di utilizzo):

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, per la progettazione di materiali didattici (indicare su "altro" il contesto di utilizzo)
- ☐ Sì, da docente, per la pratica didattica (indicare su "altro" il contesto di utilizzo)
- ☐ Sì, durante la mia formazione accademica
- ☐ Sì, durante una formazione specifica per insegnanti di italiano L2 (indicare su "altro" quale formazione)
- ☐ Sì, durante un altro tipo di formazione (indicare su "altro" quale)
- ☐ No, mai
- ☐ Altro:

11. In generale, trovi che il Corpus presentato (RISTO) sia utile a costruire contenuti che siano il più affidabili possibile?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

12. In generale, ritieni che il Corpus presentato (RISTO) possa sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici del docente di lingua?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

13. Ritieni che il Corpus utilizzato (RISTO) sia stato utile per:

Seleziona tutte le voci applicabili.

	Per nulla utile	Un po' utile	Abbastanza utile (50/50)	Molto utile	Utilissimo
Chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare	☐	☐	☐	☐	☐
Sopperire alla mia limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio	☐	☐	☐	☐	☐
Reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice	☐	☐	☐	☐	☐
Approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico	☐	☐	☐	☐	☐
Identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine	☐	☐	☐	☐	☐

14. Vorresti aggiungere altro?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non aggiungo altro a quanto indicato in precedenza
- ☐ Il Corpus non è stato utile
- ☐ Altro:

15. Come docente professionista utilizzeresti di nuovo un Corpus?
(più risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sì, per la progettazione di materiali didattici
☐ Sì, anche per altri scopi (indicare quali su "altro")
☐ No
☐ Altro:

16. Ritieni che una formazione specifica rivolta ai docenti di lingua sull'uso dei Corpora possa essere utile?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

COLLABORAZIONE

17. In passato, quanto spesso ti è capitato di collaborare con altre/i docenti per la creazione di materiali didattici?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
☐ Poco
☐ A volte
☐ Spesso (50/50)
☐ Quasi sempre
☐ Sempre

18. Se ritieni di aver collaborato troppo poco qual è la motivazione?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non ho mai creato materiali didattici
☐ Altro:

19. Come valuti globalmente l'esperienza di collaborazione sperimentata oggi?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ La collaborazione tra di noi ha funzionato
- ☐ La collaborazione tra di noi non ha funzionato
- ☐ Non saprei

20. Quantifica da 1 a 5 quanto condividi le seguenti affermazioni:

Seleziona tutte le voci applicabili.

	0	1	2	3	4	5
Ho contribuito in maniera attiva al lavoro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il gruppo mi ha aiutato quando avevo bisogno	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ho aiutato il gruppo quando ha avuto bisogno	☐	☐	☐	☐	☐	☐

21. Credi che una progettazione didattica “collaborativa” come quella sperimentata possa essere vantaggiosa per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

22. Seleziona l'affermazione che condividi (più risposte possibili)

Il lavoro in gruppo:

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche
- ☐ Ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame
- ☐ Ha agevolato la condivisione del sapere specialistico tra i membri
- ☐ Mi ha permesso di colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche
- ☐ Mi ha permesso di colmare alcune carenze legate ai contenuti linguistici
- ☐ Ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali
- ☐ Ha aiutato a scambiare e condividere esperienze
- ☐ Nessuna delle precedenti
- ☐ Altro:

23. Quali difficoltà hai incontrato durante la collaborazione nel gruppo?

RACCOLTA DI MATERIALE

24. Trovi che la RACCOLTA DI MATERIALE sia fruibile così com'è stata strutturata (richiamando la struttura del Moodle, con diverse risorse disponibili al suo interno ecc.)?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

PIATTAFORMA

25. La piattaforma utilizzata, il Moodle ITAL2RISTO, ti è sembrata globalmente utilizzabile?
(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei, perché...)

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non saprei
- ☐ Altro:

26. Per condurre una formazione sulla “lingua per il lavoro”, utilizzeresti in classe una piattaforma come quella presentata (e le sue risorse), magari ad integrazione di sussidi cartacei?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non saprei
- ☐ Altro:

27. Parteciperesti ad un team per lo sviluppo completo della piattaforma?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non saprei
- ☐ Altro:

DOCENTE E TECNOLOGIA

28. Ti è mai capitato di creare materiali didattici multimediali?
(più risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ho creato video (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato audio (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato immagini (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato attività con gli strumenti di Office (Word, P.Point, Excel ecc.)
(indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato attività con gli strumenti di Google (Documenti condivisi, Moduli, Jamboard ecc.)
(indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato attività interattive tramite app didattiche (Wordwall, Padlet, Kahoot, ecc.) (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato contenuti web didattici interattivi (H5P, EXeLearning ecc.) (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato un sito (Wordpress, Moodle, wiki ecc.) (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Ho creato ambienti di realtà virtuale o aumentata (indicare su "altro" lo strumento)
- ☐ Non ho mai creato contenuti/materiali didattici
- ☐ Altro:

29. Quantifica da 1 a 5 la facilità con cui ti sei mosso/o tra gli ambienti digitali presentati.

Seleziona tutte le voci applicabili.

	0 = impossibile	1 = molto difficile	2 = difficile	3 = abbastanza semplice (50/50)	4 = semplice	5 = semplicissimo
Moodle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google Drive e Documenti condivisi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sketch Engine e interrogazione Corpus	☐	☐	☐	☐	☐	☐

30. Ritieni che una formazione specifica rivolta ai docenti sulle tecnologie educative sia necessaria?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sì, all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme
- ☐ Sì, per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica
- ☐ No
- ☐ Altro:

31. Quali delle seguenti tecnologie utilizzi a lezione?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Piattaforme didattiche (es. Moodle, Google Classroom...) (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Piattaforme di comunicazione (WhatsApp, Meet, Zoom...) (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ App didattiche (es. Kahoot!, Padlet, Wordwall...) (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ E-book (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Supporti audio-visivi (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Wiki (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Corpora (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Strumenti della Google suite (Drive, Documenti condivisi, Classroom, Jamboard...) (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Social network (Facebook, Instagram...) (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Realtà virtuale o aumentata (indicare su "altro" gli strumenti)
- ☐ Non ho mai utilizzato questi strumenti in classe
- ☐ Altro:

32. Ci sono commenti che gradiresti lasciare?
-

ALLEGATO L. QUESTIONARIO CAMPIONE ITALINT

Il presente questionario mira a raccogliere le impressioni delle/dei partecipanti rispetto ad alcune variabili sperimentate durante il seminario professionalizzante “Italiano L2 per il lavoro e risorse digitali”. Si propone inoltre come strumento di auto-riflessione e di auto-valutazione per le/i docenti (e docenti in formazione) rispetto a quanto svolto durante il laboratorio.

Si tratta di 26 domande, ripartite in diverse sezioni:

progettazione didattica, metodo, corpus,
collaborazione, raccolta, piattaforma, docente
e tecnologia.

Il tempo di svolgimento è stimato intorno ai 15 min.

Il questionario è interamente anonimo.

Grazie per la collaborazione!

Elena Michellini

INFORMAZIONI GENERALI

1. Anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2/LS:

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Nessuna esperienza
- ☐ Da 0 a 5
- ☐ Da 5 a 10
- ☐ Da 10 a 15
- ☐ Da 15 in su
- ☐ Altro:

PROGETTAZIONE DIDATTICA

2. Se hai già insegnato, quali sono i tuoi bisogni principali nella fase di creazione dei materiali didattici?
(Max. 4 risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Reperire contenuti testuali
- ☐ Reperire immagini
- ☐ Reperire contenuti video
- ☐ Reperire contenuti audio
- ☐ Saper creare materiali didattici multimediali
- ☐ Collaborare/Co-costruire contenuti insieme ad altri docenti
- ☐ Condividere/Scambiare materiali didattici con altri docenti
- ☐ Non ho mai insegnato
- ☐ Altro:

METODO

3. Credi che il metodo di creazione di conoscenza condivisa sperimentato possa sostenere le/i docenti di italiano L2 nel creare contenuti didattici specialistici (che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio scelto) e aiutarli a sviluppare una piattaforma come quella presentata?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

4. Credi che l'iter di creazione mostrato possa agevolare la crescita "spontanea" del sistema ed il perfezionamento costante dei suoi ambienti?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

CORPUS

5. Avevi mai utilizzato un Corpus?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, per la progettazione di materiali didattici
- ☐ No
- ☐ Altro:

6. In generale, trovi che il Corpus presentato (RISTO) sia utile a costruire contenuti che siano il più affidabili possibile?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

7. In generale, ritieni che il Corpus presentato (RISTO) possa sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici del docente di lingua?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

8. Ritieni che il Corpus utilizzato (RISTO) sia stato utile per:

Seleziona tutte le voci applicabili.

	Per nulla utile	Un po' utile	Abbastanza utile (50/50)	Molto utile	Utilissimo
Chiarire termini o espressioni sconosciute o poco chiare	☐	☐	☐	☐	☐
Sopperire alla limitata conoscenza di alcuni aspetti contenutistici del dominio	☐	☐	☐	☐	☐
Reperire esempi validi di lingua scritta specialistica in modo semplice	☐	☐	☐	☐	☐
Approfondire gli aspetti morfo-sintattici della lingua in contesto specialistico	☐	☐	☐	☐	☐
Identificare usi inaspettati e rilevanti di un termine	☐	☐	☐	☐	☐

9. Vorresti aggiungere altro?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Non aggiungo altro a quanto indicato in precedenza
- ☐ Il Corpus non è stato utile
- ☐ Altro:

10. Come docente professionista utilizzeresti di nuovo un Corpus?
(più risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sì, per la progettazione di materiali didattici
- ☐ Sì, anche per altri scopi (indicare quali su "altro")
- ☐ No
- ☐ Altro:

11. Ritieni che una formazione specifica rivolta ai docenti di lingua sull'uso dei Corpora possa essere utile?
(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

COLLABORAZIONE

12. In passato, quanto spesso ti è capitato di collaborare con altre docenti per la creazione di materiali didattici?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Mai
- ☐ Poco
- ☐ A volte
- ☐ Spesso (50/50)
- ☐ Quasi sempre
- ☐ Sempre

13. Se hai risposto “mai” o “poco”, qual è la motivazione per cui non hai mai collaborato con altre/i docenti?

Contrassegna solo un ovale.

☐ Non ho mai creato materiali didattici

☐ Altro:

14. Come valuti globalmente l’esperienza di collaborazione sperimentata oggi?

Contrassegna solo un ovale.

☐ La collaborazione tra di noi ha funzionato

☐ La collaborazione tra di noi non ha funzionato

☐ Non saprei

15. Quantifica da 1 a 5 quanto condividi le seguenti affermazioni: *

Seleziona tutte le voci applicabili.

	0	1	2	3	4	5
Ho contribuito in maniera attiva al lavoro	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Il gruppo mi ha aiutato quando avevo bisogno	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ho aiutato il gruppo quando Ha avuto bisogno	☐	☐	☐	☐	☐	☐

16. Credi che una progettazione didattica “collaborativa” come quella sperimentata possa essere vantaggiosa per creare materiali didattici multimediali e specialistici affidabili?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

17. Seleziona l'affermazione che condividi. (più risposte possibili)
Il lavoro in gruppo:

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ha aiutato il reperimento e la gestione di informazioni specialistiche
- ☐ Ha accresciuto il mio bagaglio di conoscenza personale sul dominio in esame
- ☐ Ha agevolato la condivisione del sapere specialistico tra i membri
- ☐ Mi ha permesso di colmare alcune carenze legate alle pratiche didattiche
- ☐ Mi ha permesso di colmare alcune carenze legate ai contenuti linguistici
- ☐ Ha aiutato ad accrescere, anche leggermente, le mie competenze digitali
- ☐ Ha aiutato a scambiare e condividere esperienze
- ☐ Nessuna delle precedenti
- ☐ Altro:

18. Quali difficoltà hai incontrato durante la collaborazione nel gruppo?

RACCOLTA DI MATERIALE

19. Trovi che la RACCOLTA DI MATERIALE sia fruibile così come è stata strutturata (richiamando la struttura del Moodle, con diverse risorse disponibili al suo interno ecc.)?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

PIATTAFORMA

20. La piattaforma utilizzata, il Moodle ITAL2RISTO, ti è sembrata globalmente utilizzabile?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

21. Per condurre una formazione sulla “lingua per il lavoro”, utilizzeresti in classe una piattaforma come quella presentata (e le sue risorse) ad integrazione di sussidi cartacei?

(Sì, perché... / No, perché... / Non saprei)

22. Parteciperesti ad un team per lo sviluppo completo della piattaforma?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non saprei
- ☐ Altro:

DOCENTE E TECNOLOGIA

23. Ti è mai capitato di creare materiali didattici multimediali?
(più risposte possibili)

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ho creato video
- ☐ Ho creato audio
- ☐ Ho creato immagini
- ☐ Ho creato attività con gli strumenti di Office (Word, Power Point, Excel ecc.)
- ☐ Ho creato attività con gli strumenti di Google (Documenti condivisi, Moduli, Jamboard ecc.)
- ☐ Ho creato attività interattive tramite app didattiche (Wordwall, Padlet, Kahoot, ecc.)
- ☐ Ho creato contenuti web didattici interattivi (H5P, EXeLearning ecc.)
- ☐ Ho creato un sito (Wordpress, Moodle, wiki ecc.)
- ☐ Ho creato ambienti di realtà virtuale o aumentata
- ☐ Nessuna delle precedenti
- ☐ Altro:

24. Quantifica da 1 a 5 la facilità con cui ti sei mosso/o tra gli ambienti digitali presentati.
Seleziona tutte le voci applicabili.

	0 = impossibile	1= molto difficile	2= difficile	3= abbastanza semplice (50/50)	4= semplice	5= semplicissimo
Moodle	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Google Drive e Documenti condivisi	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sketch Engine e interrogazione Corpus	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Ritieni che sia necessaria una formazione specifica rivolta ai docenti sulle tecnologie educative?

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sì, all'uso tecnico dei dispositivi e delle piattaforme
- ☐ Sì, per l'integrazione metodologica delle tecnologie all'offerta didattica
- ☐ No
- ☐ Altro:

26. Ci sono commenti che gradiresti lasciare?

ALLEGATO M.
QUESTIONARIO CAMPIONE FIERIDA

1. Email

2. In fase di creazione di contenuti didattici, utilizzeresti un *corpus manager* (es. *Sketch Engine*) per sopperire alla tua limitata conoscenza del linguaggio specialistico del settore, oppure semplicemente per reperire esempi validi di lingua specialistica? (Sì, perché...oppure No, perché...)

3. Credi che il metodo di creazione condivisa presentato possa aiutare i docenti a creare contenuti didattici specialistici che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio?
(Sì, perché...oppure No, perché...)

4. Credi che una progettazione didattica “collaborativa” (in team, con diversi ruoli interni) possa essere vantaggiosa per la creazione di materiali didattici multimediali specialistici? (Sì, perché...oppure No, perché...)

5. Per condurre una formazione sulla “lingua per il lavoro”, utilizzeresti in classe le risorse di una piattaforma come quella presentata, magari ad integrazione di sussidi cartacei? (Sì, perché...oppure No, perché...)

ALLEGATO N.
SCHEDA DI PRE-INDAGINE

Pre-iscrizione laboratorio formativo

"ITALIANO L2 PER IL LAVORO E RISORSE DIGITALI"

Formatrice: Elena Michellini

1. Email

2. Nome e cognome

3. Data di nascita

4. Luogo di nascita

5. Codice Fiscale

6. CPIA/ ente di riferimento
Contrassegna solo un ovale.

☐

Ancona

☐

Ascoli Piceno

☐

Fermo

☐

Macerata Pesaro-

☐

Urbino

☐

Altro:

7. Anni di esperienza nell'insegnamento dell'italiano L2

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Meno di 1
- ☐ Da 1 a 5
- ☐ Da 5 a 10
- ☐ Da 10 a 15
- ☐ Da 15 in su
- ☐ Altro:

8. Hai mai utilizzato i "corpora linguistici"? Conosci Sketch Engine?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, entrambi
- ☐ Sì, conosco i corpora, ma non Sketch Engine
- ☐ Non li conosco
- ☐ Altro:

9. Hai mai creato contenuti dentro Moodle?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì, contenuti semplici
- ☐ Sì, contenuti elaborati
- ☐ No, mai
- ☐ Altro:

10. Come descriveresti al momento attuale le tue competenze digitali di insegnante?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Novizio: so che le tecnologie digitali possono migliorare la mia pratica professionale
- ☐ Esploratore: ho provato a usare le tecnologie digitali nella mia pratica professionale
- ☐ Sperimentatore: uso regolarmente le tecnologie digitali nella mia pratica
- ☐ Esperto: uso le tecnologie digitali in modo sicuro e critico per migliorare la mia pratica professionale
- ☐ Leader: uso le tecnologie digitali in modo strategico, condividendo la mia esperienza con studenti e colleghi
- ☐ Pioniere: promuovo modi strategici e innovativi per usare le tecnologie digitali all'interno e all'esterno della mia comunità scolastica

11. Indicare una Gmail personale attiva (mail di Google):

12. Conferma di partecipazione:

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Parteciperò
- ☐ Non sono ancora sicura/o di riuscire a partecipare Altro:

☐
