

## RISORSE IN RETE PER LA DIDATTICA DELL'ITALIANO L2 PER ADULTI

di Giuseppe Fazzari

### ABSTRACT

*Questo contributo intende offrire una riflessione mirata sull'uso di strategie e tecniche didattiche attive (simulative, di analisi e di produzione cooperativa) per migliorare nella competenza di una L2. Si presenteranno i risultati di un'applicazione sperimentale di italiano L2, condotta attraverso la piattaforma Google Classroom con studenti adulti di livello B1/B2 del QCER, frequentanti il corso Collaboratore Polivalente nelle Strutture Ricettive e Ristorative presso un'agenzia di formazione professionale di Torino. Si illustreranno, quindi, gli effetti delle attività interattive, basate su un approccio andragogico e cooperativo, impiegate sugli studenti. Alla fine del laboratorio è stato somministrato un questionario per avere un feedback da parte degli apprendenti sull'approccio didattico usato, sulla sua efficacia e sull'utilità di aver attivato competenze trasversali.*

### 1. DIDATTICA MULTIMEDIALE

Nel corso degli ultimi quindici anni si assiste a un uso costante delle nuove tecnologie nella didattica; tuttavia, per sfruttare in modo efficace i nuovi strumenti a disposizione del docente, è bene ragionare in termini di TAC (Tecnologie dell'Apprendimento e della Conoscenza) e non di TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) (Fratte, Jafrancesco 2017). È fondamentale che il docente stesso diventi un *lifelong mobile learner* in grado di sperimentare una didattica digitale e anche capace di produrre contenuti multimediali per la classe. Inoltre è preferibile adottare un approccio didattico interattivo (Bonaiuti et al. 2017; Cardoso, Comoglio 2000) basato, per esempio, sul *problem solving* e gli *edugame* rispetto a un uso passivo della tecnologia come contenitore di *pattern drill* tradizionali (Nitti 2019). La sperimentazione oggetto di questo contributo indaga i benefici e i limiti dell'apprendimento mediato dalla tecnologia (*e-learning* e *mobile learning*). In particolare, le attività proposte hanno avuto come punto di riferimento la piattaforma *Google Classroom*<sup>1</sup> dentro la quale sono stati inseriti

---

<sup>1</sup> [www.classroom.google.com](http://www.classroom.google.com)

altri applicativi come *Edpuzzle*<sup>2</sup>, per la creazione di video interattivi, *LearningApps*<sup>3</sup>, per il rinforzo linguistico attraverso la didattica ludica, e *Canva*<sup>4</sup>, per la produzione di presentazioni o altri elaborati sfruttando la grafica. La piattaforma di *e-learning Google Classroom* (fig. 1), oltre ad essere di uso immediato e intuitivo, integra differenti applicativi ed è accessibile da qualsiasi dispositivo. Inoltre il collegamento a *Google Drive* permette di condividere rapidamente le attività con gli apprendenti e di ricevere un *feedback* immediato. Infine, non compaiono annunci e in relazione alla *privacy*, le informazioni personali degli studenti non vengono usate per scopi pubblicitari. Il limite di questo strumento, invece, risiede nell'assenza di una *chat* dal vivo che faciliterebbe maggiormente l'interazione con gli studenti.

Durante la sperimentazione si è cercato di far leva sulla motivazione intrinseca degli apprendenti, i quali sono diventati *prosumer* (Toffler 1987), ovvero produttori e insieme consumatori di contenuti (si veda, per esempio, la fig. 4 riguardante i menù realizzati in modo cooperativo su *Canva*). Il docente, ricoprendo il ruolo di facilitatore (Balboni 2014), ha portato gli apprendenti a raggiungere maggiore consapevolezza nella L2. Inoltre questi ultimi si sono mossi con maggiore sicurezza negli ambienti virtuali proposti.

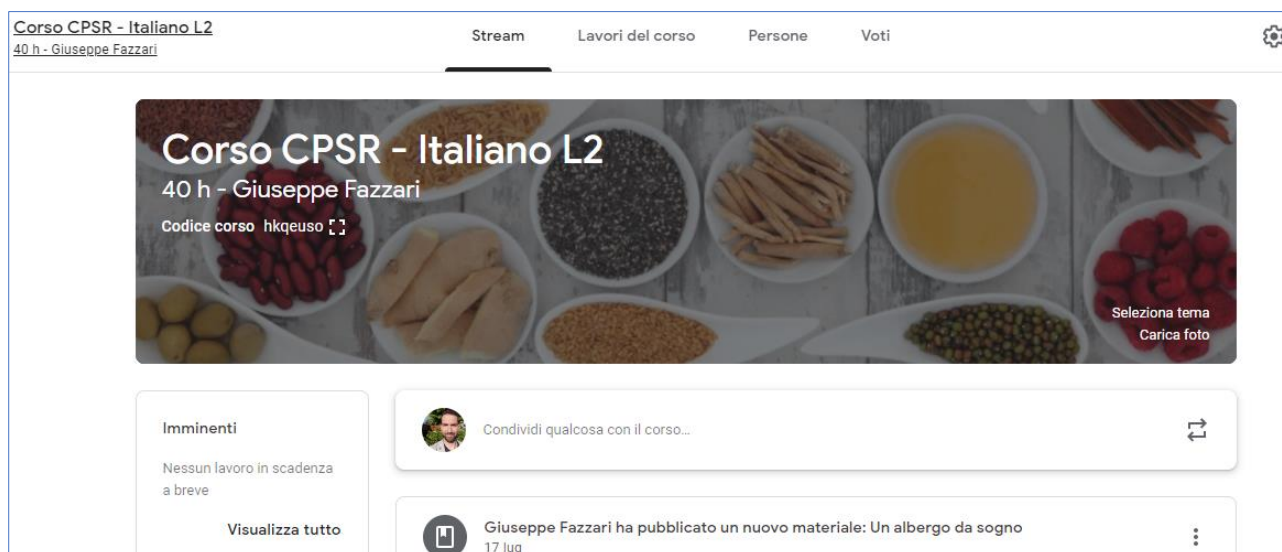


Fig. 1. Google Classroom, bacheca

<sup>2</sup> *Edpuzzle* ([www.edpuzzle.com](http://www.edpuzzle.com)) è una piattaforma che permette di creare video interattivi per la didattica, registrando la propria voce, inserendo domande e commenti e tagliando il video.

<sup>3</sup> *LearningApps* ([www.learningapps.org](http://www.learningapps.org)) è un ambiente di apprendimento attrezzato con numerosi strumenti che consentono di creare moduli interattivi e ludici da condividere.

<sup>4</sup> *Canva* ([www.canva.com](http://www.canva.com)) è un ambiente *web based* per la grafica che permette di realizzare oggetti grafici attraverso procedure basate sul trascinamento di modelli, immagini, testi e non richiede competenze specialistiche.

## 2. CONTESTO DI RICERCA

L'applicazione sperimentale è stata avviata presso un'agenzia di formazione professionale di Torino da novembre 2019 a luglio 2020, all'interno del corso CPSR (*Collaboratore Polivalente nelle Strutture Ricettive e Ristorative*). Il percorso formativo, che ha previsto 40 ore di lingua italiana, è destinato a studenti adulti, che alla fine del corso dovranno essere in grado di eseguire alcune attività per l'efficiente funzionamento di una struttura ricettiva (in particolare operazioni di pulizia e riassetto dei locali e delle attrezzature, collaborazione al ricevimento, semplici operazioni di cucina, sala e servizio colazioni, e, infine, attività di facchinaggio). La classe, in cui sono state proposte le attività didattiche, è composta da 15 apprendenti giovani adulti (18-25 anni) e adulti (26-55 anni), provenienti soprattutto dall'Africa (Marocco, Nigeria, Tunisia) e dal Sudamerica (Perù), con un livello avanzato di competenza linguistico-comunicativa nella propria L1 e intermedio B1- B2 (Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue<sup>5</sup> nella L2). Come risulta dalla somministrazione di un questionario conoscitivo, gli studenti hanno un grado diverso di scolarizzazione nel Paese di origine (alcuni hanno una laurea specialistica, altri invece non hanno terminato gli studi superiori); differente periodo di permanenza in Italia (da 2 a più di 5 anni); esperienze diverse di lavoro o tirocinio (in alcuni casi nello stesso settore del corso, in altri totalmente distante), e, inoltre, differenti motivazioni rispetto alla scelta del percorso formativo. Le attività sono state svolte in presenza fino a febbraio 2020 e online, in DaD (didattica a distanza), a causa dell'emergenza sanitaria legata al SARS-CoV-2, da febbraio a luglio 2020. Lo scopo del laboratorio di L2 è stato approfondire e perfezionare la conoscenza della lingua italiana in rapporto agli argomenti previsti dal percorso professionalizzante.

In genere si ritiene che apprendenti adulti, avendo maturato un proprio stile di apprendimento, siano poco propensi a confrontarsi con i compagni, per timore di compiere una brutta *performance* e, di conseguenza, perdere il proprio *status sociale* (Knowles 2002). Per questo motivo sarebbero da privilegiare le attività da svolgere individualmente. Durante l'applicazione sperimentale tutto ciò non è stato riscontrato; la maggior parte degli studenti ha svolto le attività interattive, cooperative e comunicative proposte, sia in presenza sia a distanza, partecipando attivamente e sperimentando nuove modalità e nuovi strumenti di apprendimento. Inoltre, durante la realizzazione delle attività, non hanno influito le differenze legate, per esempio, alla cultura o all'età. Infine, orientare la didattica all'azione è stato molto proficuo; di massima utilità è risultato aver fornito un ricco input microlinguistico perché ha trovato riscontro nell'esigenza concreta degli studenti, legata all'uso della lingua ai fini dell'inserimento lavorativo nel settore prescelto.

---

<sup>5</sup> I livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue sono A1 – livello di contatto; A2 – livello di sopravvivenza; B1 – livello soglia; B2 – livello progresso; C1 – livello dell'efficienza; C2 – livello della padronanza.

### 3. DESCRIZIONE DELL'APPLICAZIONE SPERIMENTALE

La programmazione didattica è stata collegata direttamente alla parte professionalizzante e ha previsto, quindi, una divisione in quattro macroargomenti: cucina, sala, bar, albergo. I contenuti proposti possono essere considerati *learning object* (test, immagine, video, attività) autonomi e utilizzabili facilmente sui propri *smartphone*, e hanno permesso di acquisire conoscenze rispetto agli obiettivi del corso (Giacomantonio 2007). Alla base vi è un approccio sociocostruttivista, dove l'attenzione si sposta dal docente all'apprendente con i suoi stili e i suoi tempi di apprendimento (Serragiotto 2004).

Delle attività didattiche svolte ne prenderemo in considerazione solo alcune. In particolare, per quanto riguarda la cucina, focalizzeremo l'attenzione sull'attività di *microlearning* legata alla preparazione della ricetta della carbonara.

Dopo una prima fase di motivazione, agli apprendenti viene presentato un *post* tratto da *Facebook* con una foto che ritrae un uomo intento a osservare un uovo, accompagnata dalla seguente descrizione: "Sognatore è quello che guardando un uovo vede una carbonara". Viene chiesto quindi di commentare la foto umoristica, di spiegarne il significato. In questo modo lo scopo è stato quello di lavorare sulla produzione orale e di riflettere anche sulla lingua. In particolare, per quanto riguarda l'uso di "quello" al posto di "colui che", "colui il quale", agli studenti è stato fatto notare che è stato utilizzato un registro informale.

Successivamente viene proposto il video dei *The Jackal* "Ogni volta che cucini male"<sup>6</sup> manipolato dal docente su *Edpuzzle*. Gli studenti hanno guardato il video e risposto alle domande inserite all'interno del filmato stesso; inoltre, visto il livello intermedio di competenza linguistica, è stato scelto di inserire domande su elementi paremiologici (fig. 2), di aggiungere note di approfondimento e di rinforzare argomenti già trattati. *Edpuzzle* ha permesso di monitorare l'attività degli studenti, di fornire loro un *feedback* immediato, di vedere chi ha rispettato le tempistiche o chi non ha compreso le consegne. Alla fine viene chiesto di lavorare in gruppo per creare una variante della carbonara, lontana dalla ricetta classica. Dal punto di vista glottodidattico gli scopi del *learning object* sulla ricetta della pasta alla carbonara sono stati: riflettere sulla lingua, fissare il lessico incontrato precedentemente in laboratorio di cucina e migliorare la produzione scritta.

---

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=OJMpKCKH1hM> (cons. il 29/03/2021)

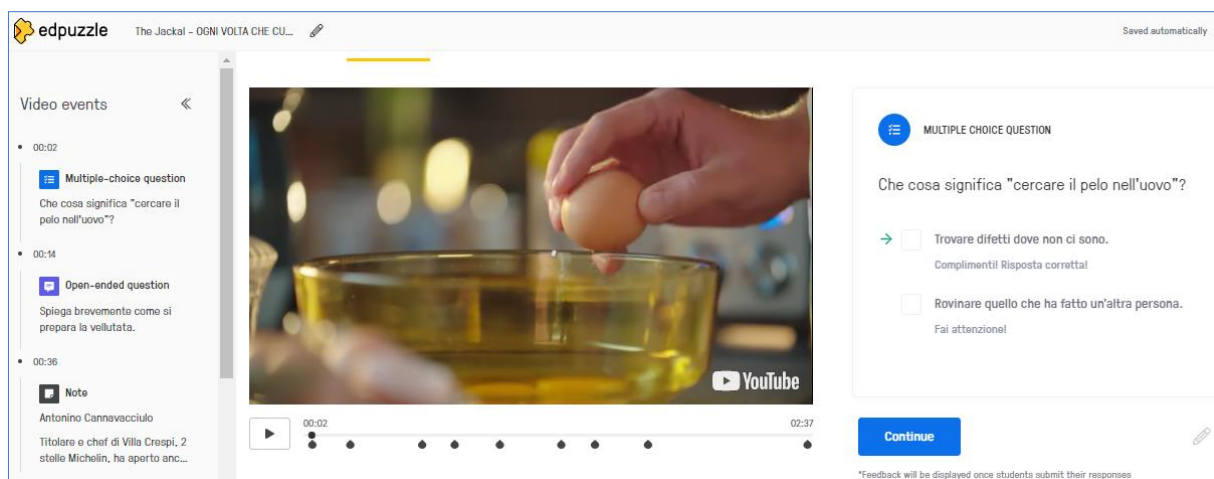


Fig. 2. Edpuzzle, video "Ogni volta che cucini male", The Jackal

Per quanto riguarda il macroargomento 'bar' prendiamo in considerazione l'attività sulle procedure da seguire per la preparazione di bevande calde (nel caso specifico, del cappuccino). Dopo la visione di un breve filmato, realizzato dall'esperto di cucina, sulla preparazione del cappuccino, gli apprendenti hanno dovuto riordinare il procedimento usando un modulo ludico su *LearningApps*. La potenzialità di questo applicativo consiste nella possibilità di ricevere un *feedback* immediato e nell'essere *mobile responsive* (fig. 3). È bene tenere presente come la didattica ludica abbia avuto un ruolo primario durante la sperimentazione, per far leva sulla motivazione intrinseca degli apprendenti adulti (Lombardi 2019). In questo caso lo scopo glottodidattico ha riguardato il rinforzo lessicale legato ad un argomento specifico.



Fig. 3. LearningApps, modulo ludico.

Per quanto riguarda il macroargomento 'sala', prendiamo in esame le attività legate al servizio e alla relazione con il cliente. Gli studenti, dopo aver guardato la scena "Al ristorante"<sup>7</sup>, tratta dal film "La vita è bella" di Roberto Benigni, hanno condotto una riflessione con il docente sulla lingua usata; lo scopo è stato da una parte migliorare nella competenza pragmatica, e dall'altra approfondire il lessico microlinguistico gastronomico. È bene sottolineare come i dialoghi del lungometraggio favoriscano soprattutto le sottocompetenze discorsiva, funzionale, e di pianificazione (Diadori 2020: 239). Successivamente gli apprendenti hanno lavorato, in modo cooperativo, su un progetto riguardante la realizzazione del menù cena, del menù dolci e della carta dei vini, usando l'applicativo *Canva*. Ogni gruppo ha lavorato su un menù diverso scegliendo tra i modelli proposti e lo ha personalizzato inserendo i termini gastronomici incontrati in precedenza (fig. 4). I menù sono stati, poi, stampati e impiegati durante la realizzazione del *role play* "Un buon servizio". Lo scopo di questa attività è stato da un lato fissare i termini della microlingua della gastronomia e dall'altro migliorare nella competenza mediale. Nel *role play* gli studenti hanno usato la lingua in modo attivo e contestualizzato, inoltre la cooperazione ha valorizzato le competenze di tutti gli apprendenti che hanno raggiunto uno scopo comune. Uno dei gruppi si è distinto rispetto agli altri per aver aggiunto durante la rappresentazione del testo dialogico ulteriori informazioni e dettagli, senza timore di esporsi di fronte al resto della classe. Il *role play*, quindi, ha sollecitato l'intelligenza cinestetica e quella interpersonale degli apprendenti e ha favorito la produzione orale libera. È bene mettere in evidenza che gli studenti hanno avuto modo di vedere, in presenza in aula LIM, la videoregistrazione della propria *performance* per notare gli errori linguistici, oltre, ovviamente, quelli legati all'esecuzione del servizio.

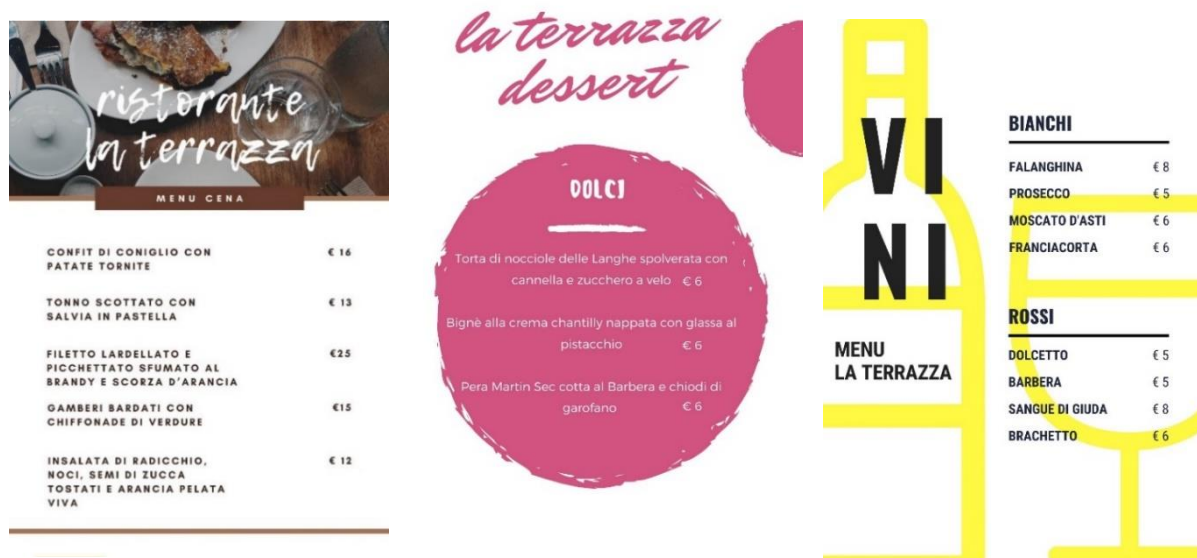
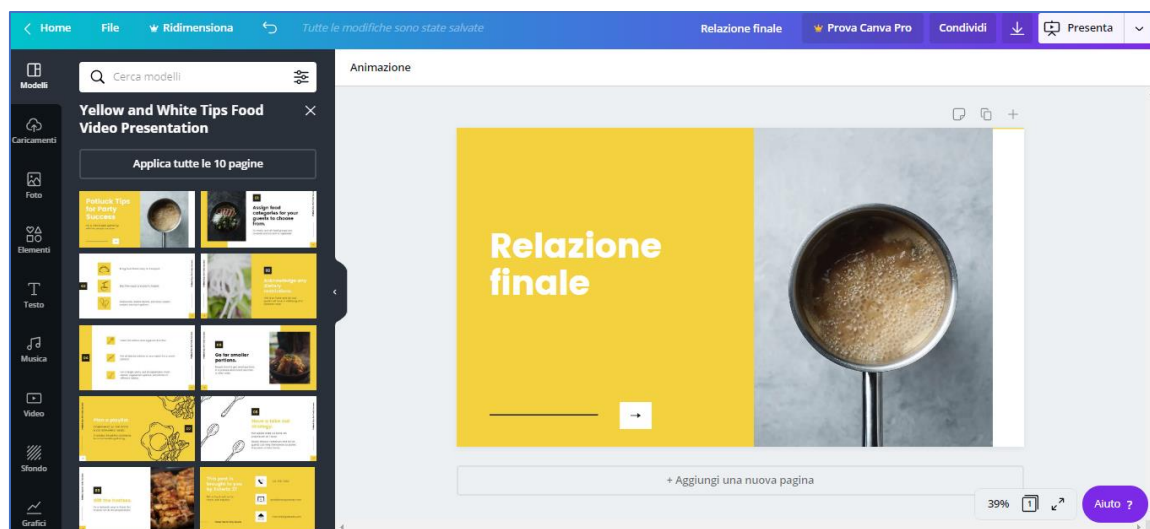


Fig. 4. Canva, rispettivamente menù cena, dolci e carta dei vini

<sup>7</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=iEBpsP96Na4> (cons. il 29/03/2021)

*Canva* è stato usato, inoltre, nella parte finale del corso per redigere una relazione legata al percorso formativo.

In questo caso è stato chiesto agli apprendenti di scegliere un modello di presentazione (fig. 5) e di personalizzarlo aggiungendo i filmati (realizzati a distanza) riguardanti la preparazione dei piatti tipici dei Paesi di provenienza e di quelli della tradizione culinaria italiana.



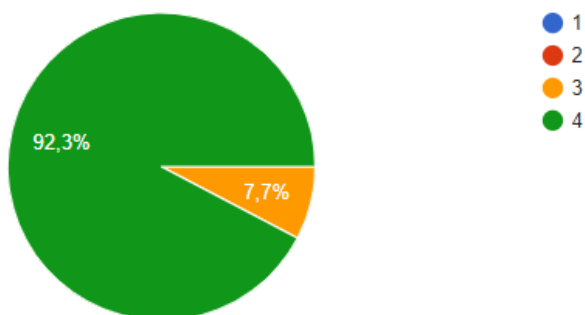
**Fig. 5.** *Canva, modello presentazione*

Durante la sperimentazione, gli apprendenti, dopo essere stati motivati e coinvolti globalmente attraverso i materiali autentici proposti, hanno analizzato il materiale linguistico acquisito e infine hanno riflettuto sulla lingua. L'obiettivo è stato quello di condurre la classe a fissare le nuove informazioni, connettendole con le conoscenze pregresse.

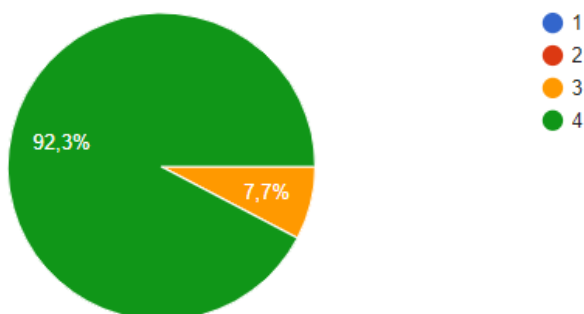
#### **4. RISULTATI RAGGIUNTI**

Le prove, somministrate agli apprendenti al termine della sperimentazione, hanno evidenziato un miglioramento della competenza linguistica in termini di fluenza, fissazione di lessico e strutture, contestualmente allo sviluppo delle abilità professionalizzanti; inoltre, in relazione alla competenza digitale, si è assistito a una maggiore padronanza dei dispositivi utilizzati. Questo dato è di primaria importanza in quanto la padronanza delle nuove tecnologie rappresenta oggi, per l'apprendente adulto migrante, uno strumento di inclusione sociale, ancor più se queste competenze sono spendibili da un punto vista professionale.

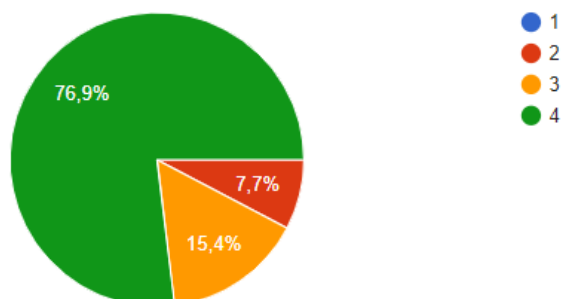
Come risulta dall'analisi delle risposte, ottenute dal questionario finale somministrato tramite *Google Moduli*, gli apprendenti hanno apprezzato la metodologia attiva usata dal docente (fig. 6).



**Fig. 6.** Domanda 1. I metodi usati dall'insegnante ti hanno aiutato a capire meglio i contenuti delle lezioni? Quanto da 1 (poco) a 4 (molto).



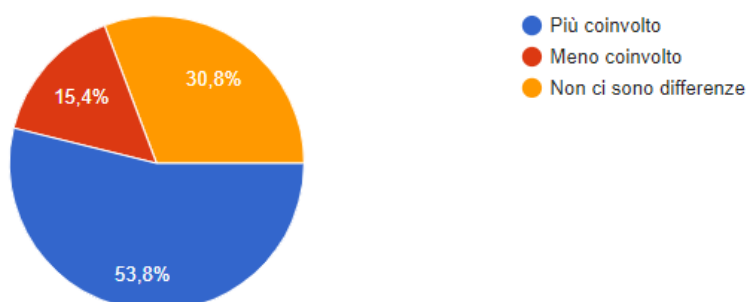
**Fig. 7.** Domanda 2. Hai imparato termini nuovi a lezione? Quanto da 1 (poco) a 4 (molto).



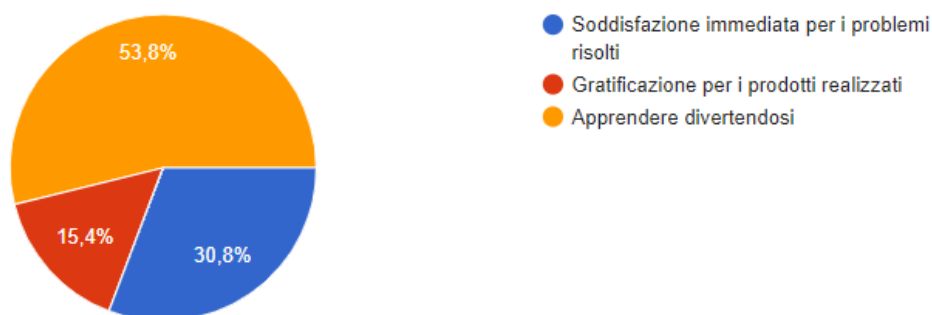
**Fig. 8.** Domanda 3. Pensi che questa esperienza abbia aumentato il tuo interesse per la lingua italiana? Quanto da 1 (poco) a 4 (molto).



Come si può notare nei diagrammi, quasi tutti gli apprendenti riconoscono che l'approccio usato ha facilitato l'acquisizione del lessico microlinguistico legato al settore di riferimento (fig. 7), e il ricorso a materiale vario, autentico, sfidante ha influito positivamente sulla motivazione intrinseca (fig. 8).



**Fig. 9.** Domanda 4. *Rispetto alle lezioni in presenza durante le attività didattiche in DaD (didattica a distanza) sei stato?*



**Fig. 10.** Domanda 5. *Quali tra questi ritieni sia stato il vantaggio maggiore per te?*

Come si evince dalla fig. 9, nonostante le difficoltà legate all'emergenza SARS-CoV-2, quasi tutta la classe ha dichiarato di essere stata più coinvolta in DaD, questo dipende, probabilmente, dall'esposizione a un ricco *input* multimediale. È bene specificare, inoltre, che la maggior parte degli apprendenti ha avuto a disposizione mezzi adeguati per seguire la didattica a distanza e l'ha considerata efficace per il proprio percorso formativo. Infine, imparare in modo divertente (fig. 10) è stato considerato vantaggioso da quasi tutti gli studenti.

## 5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La piattaforma didattica *Google Classroom* è stata utilizzata come ambiente online per rafforzare la competenza linguistica in modo stimolante e non come mero contenitore di materiali. Inoltre, ha permesso di sviluppare competenze mediali, ha consentito di partecipare a distanza, di caricare in un unico spazio i materiali di vario tipo creati in presenza così da dare, quindi, ordine e sistematizzazione. Bisogna, inoltre, tenere presente che la classe ha sperimentato la piattaforma nel novembre 2019, questo ha permesso agli studenti di avere familiarità e maggiore sicurezza con lo strumento che è stato utilizzato durante la DaD. La criticità, invece, emersa durante l'applicazione sperimentale, è legata al fatto che le consegne venissero visualizzate in altre lingue, impostate come preferenza (ad es. l'inglese e il francese).

Sfruttare a livello didattico attività multimediali ha influito sulle emozioni piacevoli che hanno un ruolo non secondario nell'attivazione di processi cognitivi che conducono all'acquisizione duratura di nuove informazioni. Le attività multimediali sono state inserite all'interno di un processo di apprendimento attivo, dove lo studente ha avuto modo di usare gli applicativi, incontrati durante il corso, per esprimere nella L2 quello che ha imparato.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BALBONI P. E., 2014, *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Loescher, Torino.
- BONAIUTI G., CALVANI A., MENICHETTI L., VIVANET G., 2017, *Le tecnologie educative: criteri per una scelta basata su evidenze*, Carocci, Roma.
- CAON F., SERRAGIOTTO G. (a cura di) 2012, *Tecnologie e didattica delle lingue. Teorie Risorse Sperimentazioni*, UTET, Torino.
- CARDOSO M.A., COMOGLIO M., 2000, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*, editrice LAS, Roma.
- DIADORI P., CARPICECI S., CARUSO G., 2020, *Insegnare italiano L2 con il cinema*, Carocci, Roma.
- FRATTER I., JAFRANCESCO E. 2017, *Guida alla formazione del docente di lingue all'uso delle TIC. Le lingue straniere e l'italiano L2*, Aracne, Roma.
- GIACOMANTONIO M. 2007, *Learning Object, progettazione dei contenuti didattici per l'e-learning*, Carocci, Roma.

- KNOWLES M. 2002, *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, Franco Angeli, Milano.
- LOMBARDI I., 2019, *Motivazione, gioco, lingua: elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, AltLA, Bologna.
- MARAGLIANO R. 2004, *Nuovo manuale di didattica multimediale*, Laterza, Roma-Bari.
- MEZZADRI M. 2001, *Internet nella didattica dell'italiano. La frontiera presente*, Guerra, Perugia.
- NITTI P. 2019, *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, La Scuola, Brescia.
- SERRAGIOTTO G., (a cura di) 2004, *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, UTET, Torino.
- TOFFLER A. 1987, *La terza ondata*, Sperling & Kupfer, Milano.
- VILLARINI, A. (a cura di) 2010, *L'apprendimento a distanza dell'italiano come lingua straniera. Modelli teorici e proposte didattiche*, Mondadori/LeMonnier, Milano.