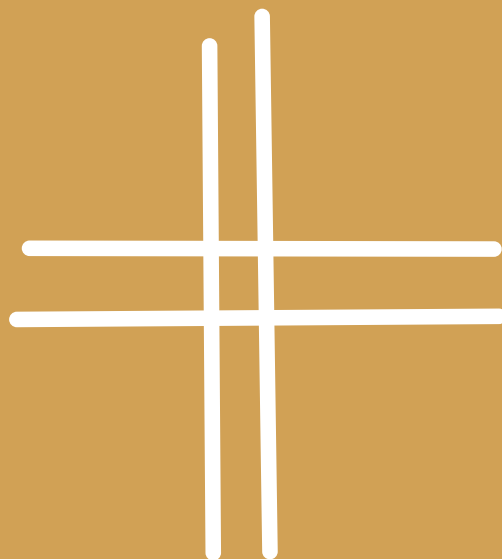


La lingua italiana per l'inclusione e per il lavoro



Teorie e pratiche didattiche in contesto migratorio

a cura di

Fabio Caon
Edith Cognigni

Sommario

Prefazione (Attilio Ascani)	5
Nota Editoriale (Claudia Santoni).....	7
Introduzione (Fabio Caon e Edith Cognigni).....	8

Parte I

L'italiano L2 a migranti analfabeti e bassamente scolarizzati: didattica e formazione docenti

Fabio Caon <i>La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati</i>	14
Giulia Bortolon <i>Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili</i>	22
Annalisa Brichese <i>La formazione di insegnanti di italiano L2 di "qualità" con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1</i>	36

Parte II

L'italiano L2 come lingua per il lavoro: politiche linguistiche, apprendimento e insegnamento

Matilde Grünhage-Monetti, Fernanda Minuz <i>Perché «Lingua per il lavoro»? Impostazione metodologica e pratiche in prospettiva europea</i>	49
Claudia Santoni <i>Migrazione, lingua e lavoro: attori e strumenti per l'inclusione</i>	65
Edith Cognigni, Elena Michelini, Francesca Vitrone <i>ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona</i>	80
Simona Corazza e Francesca Vitrone <i>'Materiale' o 'capitale' didattico? L'analisi e la realizzazione di scenari didattici sulla lingua per il lavoro come opportunità formativa</i>	107

Parte III
Gli scenari didattici sulla lingua per il lavoro

Francesca Minnozzi e Katia Rosa <i>La cura della persona: OSS e badanti cercasi!</i>	116
Alice Magi <i>La cura della persona: Assistiamoci! Lavorare come assistente familiare in Italia</i>	138
Alice Magi <i>Lavorare nella ristorazione: da lavapiatti ad aiuto cuoco</i>	158
Roberta Capozucca e Susanna Rapari <i>La Ristorazione: Il cameriere</i>	187

Tra presenza e distanza: didattica dell'italiano L2 online ad apprendenti vulnerabili

Nel seguente contributo si intende presentare uno studio di caso su uno dei corsi realizzati all'interno del progetto Fami "La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'italiano L2 nella Regione Marche". In particolare, ci si focalizzerà sulla struttura organizzativa e sulle metodologie didattiche proposte nel corso di italiano lingua seconda rivolto ad apprendenti vulnerabili organizzato da Vivereverde onlus in modalità online nei mesi di aprile, maggio e giugno 2021. Tutti i corsi previsti nel 2021 dal Fami sopracitato, compreso il corso oggetto di studio, sono stati riorganizzati in modalità online per via delle disposizioni antiCovid: la situazione pandemica ha, infatti, sollecitato la ricerca urgente di soluzioni didattiche a distanza capaci di coinvolgere gli apprendenti più vulnerabili, ancora più a rischio di esclusione sociale proprio a causa della pandemia¹. Attraverso l'analisi del caso si intendono presentare le differenze organizzativo-didattiche tra lezione in presenza e lezione online e rilevare punti di forza e criticità della lezione a distanza con apprendenti vulnerabili.

1. Riprogettare il corso: da una didattica in presenza a una didattica a distanza

A causa del persistere della situazione pandemica e delle normative anti Covid 19, nel febbraio 2021, si è resa necessaria una fase di riprogettazione dei corsi di italiano erogati all'interno del Fami di cui sopra, da una modalità in presenza ad una modalità a distanza. Dati il livello linguistico dell'utenza (pre A1 e A1 del Qcer²) e la situazione di isolamento forzato a causa della pandemia, si è optato per la lezione sincrona, ritenuta più adatta ad un percorso didattico che pone al centro la relazione tra apprendenti e tra studenti e insegnante. La lezione asincrona, tipica dell'e-learning, si presenta più statica e, nelle percezioni di molti docenti, demotivante se non associata a interazioni sincrone (Ruggiano, 2021). Si è scelto di utilizzare nel corso la piattaforma Zoom che permette di registrare le presenze e la durata della connessione dei partecipanti. Per quanto riguarda il corso in oggetto, si è optato per un corso intensivo della durata di 100 ore, distribuite su cinque giorni settimanali, da aprile a giugno 2021, con lezioni di due ore ciascuna.

¹ Per approfondire il tema dell'impatto del COVID 19 in Italia sui Msna e sui giovani adulti migranti: *Report Unicef, 2022, Percorsi sospesi, il benessere psicosociale dei minori stranieri non accompagnati e dei giovani adulti migranti ai tempi del COVID in Italia.* (<https://www.datocms-assets.com/30196/1637657712-unicef-report-percorsi-sospesi-benessere-psicosociale-msna.pdf>)

² Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, per approfondimenti: <https://rm.coe.int/quadro-comune-europeo-di-riferimento-per-le-lingue-apprendimento-inseg/1680a52d52>

Sono state coinvolte due facilitatrici linguistiche che si sono alternate nella gestione del corso, entrambe avevano partecipato nei mesi precedenti ad un percorso formativo dedicato all'apprendimento dell'italiano lingua seconda a studenti analfabeti e bassamente scolarizzati³ organizzato all'interno dello stesso Fami ed erogato dall'Università Ca' Foscari di Venezia. Questo ha permesso alle docenti di condividere un modello didattico (l'Uda per analfabeti e bassamente scolarizzati) ed una cornice teorica di riferimento che le ha orientate nella prassi didattica del corso in oggetto⁴.

Prima dell'attivazione del corso, attraverso due focus group (Creswell, 2007) sono stati indagati le aspettative ed i timori delle due docenti sulla didattica della lingua seconda in modalità online ad apprendenti vulnerabili, nello specifico sono emerse alcune preoccupazioni in merito alla gestione dello strumento tecnico: sull'utilizzo della videocamera, del microfono e sulla qualità delle connessioni internet a disposizione degli studenti.

2. La classe e le tipologie di vulnerabilità degli apprendenti presenti nel corso d'italiano L2

La classe si è di fatto configurata come una Classe ad Abilità Differenziate (Cad)⁵: gli apprendenti oltre ad essere portatori di differenti background migratori, di una grande varietà di repertori linguistici e diversi percorsi di scolarizzazione, hanno presentato una competenza iniziale della lingua italiana, soprattutto orale, fortemente diversificata. La classe era composta in tutto da una quindicina di studenti (minorenni, neomaggiorenni e adulti) provenienti da Pakistan, Afghanistan, Mali, Sierra Leone, Somalia, Albania, Guinea, Egitto e Camerun.

Il gruppo classe del corso oggetto di studio ha registrato al proprio interno la presenza di apprendenti con vulnerabilità quali minori stranieri non accompagnati (d'ora in poi Msna), ex Msna, Msna in transizione verso l'età adulta e migranti in condizioni di svantaggio⁶.

Si esaminano di seguito alcune definizioni di vulnerabilità che comprendono le categorie sopracitate.

La Commissione Europea, nel 2020, definisce vulnerabili:

Minori, minori non accompagnati, persone con disabilità, persone anziane, donne in gravidanza, genitori singoli con bambini minorenni, persone che abbiano subito stupri, o altre gravi forme di violenza psicologica, fisica, sessuale, vittime di tratta⁷.

A partire da questa definizione, il Ministero dell'Interno include inoltre, tra i soggetti con vulnerabilità, alcune tipologie di cittadini migranti: i richiedenti asilo e titolari di protezione internazionale o temporanea, i titolari di protezione speciale, i minori stranieri non accompagnati, i minori stranieri non accompagnati in transizione verso l'età adulta e gli ex minori stranieri non accompagnati⁸.

³ Per approfondimenti Caon, Brichese, 2019.

⁴ La doppia gestione del corso è stata più volte menzionata nelle interviste e nei focus group come uno dei punti di forza del corso.

⁵ Per gli approfondimenti sulla Cad si rimanda alla lettura del saggio dedicato in questo stesso volume (F. Caon, *La didattica dell'italiano L2 in classi multilivello con studenti analfabeti e bassamente scolarizzati*).

⁶ Con condizioni di svantaggio si intendono immigrati irregolari, rifugiati e richiedenti asilo (cfr. Nitti, 2018)

⁷ La traduzione è di Tonioli V. in Bortolon G., Schiattone L., Tonioli V., 2021, *Metodologie a mediazione sociale nel piccolo gruppo: attività didattiche con minori stranieri non accompagnati analfabeti e bassamente scolarizzati in L1*, in Bollettino Itals, 19, 89, 55-66.

⁸ <https://www.interno.gov.it/it/notizie/lamorgese-piena-integrazione-nel-tessuto-sociale-ed-economico-cittadini-stranieri-vulnerabili>

I Msna sono considerati quindi apprendenti vulnerabili. Il Ministero del Lavoro riporta, nel report del 2021, che i Msna ospitati in strutture di accoglienza sono in totale 7.802, il 55% in più rispetto alla rilevazione dell'anno precedente. Più della metà del totale ha diciassette anni ed è di sesso maschile⁹.

L'articolo 1, comma 2, del D.P.C.M. n. 535/1999 definisce i Msna come minorenni

non aventi cittadinanza italiana o di altri Stati dell'Unione europea che, non avendo presentato domanda di asilo, si trovano per qualsiasi causa nel territorio dello Stato privi di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano.

La legge 47 del 2017 garantisce l'accoglienza dei minori sul suolo italiano e prevede l'attivazione di misure per favorire l'assolvimento dell'obbligo scolastico e formativo dei Msna. Il raggiungimento della maggiore età coincide con la cessazione delle tutele previste dalla legge le quali sanciscono il raggiungimento dell'autonomia del ragazzo e l'uscita dal sistema di accoglienza territoriale. Il neo-maggiorenne può continuare a vivere in Italia solo assolvendo ai requisiti di integrazione richiesti dai permessi di soggiorno (Ismu, 2020).

Pertanto, il minore ha da un lato il diritto all'istruzione e, dall'altro, la necessità di trovare un tirocinio o un'eventuale promessa d'assunzione durante il suo percorso verso l'autonomia. Questo secondo fattore influenza direttamente il primo in quanto i Msna necessitano di frequentare corsi di italiano mentre progettano la loro vita dopo i 18 anni (Schiattone, 2020).

Solo alcune delle strutture che accolgono i Msna offrono corsi di italiano come L2 e la maggior parte dei minori non viene iscritta nelle scuole secondarie insieme ai coetanei (anche se quindicenni e quindi ancora in obbligo scolastico), ma viene inserita in corsi presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (d'ora in avanti Cpia). In tali Centri, i Msna possono frequentare corsi di alfabetizzazione o di istruzione secondaria per il conseguimento dell'esame finale del primo ciclo d'istruzione. Ciò pone due criticità: la prima riguarda il contesto di apprendimento (il Cpia, è un'Istituzione che ha come destinatari principali gli adulti, la seconda riguarda proprio il conseguimento della maggiore età dato che, una volta diventati maggiorenni, non è previsto e non è scontato che continuino a studiare (Schiattone, 2020).

Secondo Schiattone (2020) i bisogni linguistici e formativi dei Msna, pertanto, sono legati, ai seguenti fattori:

- la scarsa motivazione allo studio;
- la necessità di essere inseriti in un percorso più personalizzato;
- la necessità di socializzazione con i pari;
- lo sviluppo della lingua per lo studio delle discipline.

⁹ I dati sono registrati nel Report di monitoraggio, *Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia*, a cura del. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, giugno 2021. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-di-Monitoraggio-Msna-30-giugno-2021-.pdf>

In generale i bisogni linguistici degli apprendenti vulnerabili (non solo Msna ma anche ex Msna e Msna in transizione verso l'età adulta) possono configurarsi con meno chiarezza. Come afferma Nitti (2018):

In generale i bisogni linguistici di un gruppo di migranti caratterizzati da situazioni di vulnerabilità si configurano decisamente meno nitidi. Oltre alla stabilità psicofisica, condizione imprescindibile per qualsiasi forma di apprendimento, può incidere più o meno positivamente sui risultati acquisizionali la dinamica migratoria: se il corsista desidera rimanere in Italia, la lingua seconda sarà presumibilmente significativa, mentre nel caso di migranti che concepiscono l'Italia come destinazione intermedia, temporanea, in attesa di raggiungere componenti della famiglia altrove (Ambrosini 2011), la lingua italiana risulterà superflua o ostacolante.

Inoltre, il contesto della pandemia ha inciso ulteriormente sulla motivazione all'apprendimento: il distanziamento sociale, l'interruzione di tutte le attività di relazione fuori della comunità, la sospensione dei processi e dei progetti, hanno generato una generale frustrazione dove l'orizzonte temporale si sposta dalla dimensione quotidiana ad una prospettiva futura carica di ansia (Unicef, 2022). Nel report Unicef, in merito al processo di apprendimento dei Msna in periodo COVID, emerge inoltre che:

La didattica da remoto, che implica il possesso e la familiarità all'uso di computer e tablet, ha reso molto complesso seguire le lezioni, soprattutto per ragazzi non madrelingua e che vivono in strutture dove condividono con altri la stanza, ed è emersa una generale "perdita di apprendimento", già rilevata in larga misura tra gli studenti italiani ed europei (Mascheroni et al., 2021; Caffo et al., 2020).

3. Le differenze di base tra lezione online e in presenza, principi teorici e loro applicazione nel corso

Prima di addentrarci nelle differenze principali tra lezione in presenza e lezione a distanza, dobbiamo chiarire che "nelle vite degli studenti la formazione a distanza non ha la stessa efficacia e lo stesso impatto significativo della formazione in presenza" (Saladino, 2020). Siamo però consapevoli allo stesso tempo di quanto sia fondamentale, soprattutto nel contesto pandemico che stiamo vivendo, saper attivare percorsi didattici a distanza che possano sostenere e dare continuità formativa agli studenti ed in particolare agli apprendenti più vulnerabili. Durante il primo periodo di lockdown dovuto all'emergenza sanitaria COVID-19, nel 2020, sono state messe in atto le soluzioni più diverse per garantire la continuità didattica anche nel settore dell'educazione linguistica, in particolare nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda: si è trattato inizialmente di soluzioni emergenziali che hanno dovuto fare i conti sia con difficoltà di natura tecnologica (mancanza di strumenti e di rete internet) sia con una preparazione dei docenti, sulla didattica online, non sempre adeguata (Fragaj, Fratter, Jafrancesco, 2020).

Nel corso del 2021, pur permanendo una certa caratteristica di emergenza nelle soluzioni didattiche, possiamo rilevare come nei corsi di italiano lingua seconda si sia fatto tesoro dell'esperienza del primo anno di pandemia e si siano cercate risposte efficaci da un lato per ridurre le problematiche dovute al mezzo tecnologico (instabilità della connessione, mancanza di strumenti tecnologici adeguati), dall'altro per valorizzare i possibili

pregi della didattica online (la multimedialità, la flessibilità rispetto al tempo e allo spazio, l'interazione).

Saladino (2020) individua quattro differenze di base tra didattica in presenza e didattica a distanza: il luogo, la motivazione, l'attenzione ed il contesto. Si analizzano di seguito tali elementi di differenziazione all'interno del corso di italiano L2 online, accorpando il luogo all'attenzione (intesa come tempo della lezione) e la motivazione al contesto.

3.1 Il luogo e il tempo

Il luogo nella lezione in presenza è rappresentato dall'aula, uno spazio dedicato alla relazione e all'apprendimento immediatamente riconoscibile; nella lezione a distanza il luogo varia molto a seconda delle disponibilità personali dello studente (può trattarsi di una camera o di altre stanze dell'ambiente in cui si vive quotidianamente). Nel corso in oggetto solo in un caso lo studente si posizionava davanti ad una scrivania, per tutti gli altri, i luoghi visibili dalla videocamera erano:

- *la camera da letto, la cucina, il soggiorno, il letto, il cortile;*
- *in alcuni casi non si percepiva il luogo perché il telefono era molto vicino;*
- *vedevo il muro dietro al volto;*
- *nel caso dei minori in comunità il luogo era uno spazio condiviso con altre persone (il soggiorno della struttura)¹⁰.*

La lezione a distanza non è vincolata ad un luogo e a uno spazio preciso, le lezioni possono essere seguite in qualsiasi posto (Ruggiano, 2021), Saladino (2020) ci ricorda però che:

è bene che insegnanti e studenti possano avere uno spazio reale per il virtuale, cioè uno spazio dedicato dove posizionare la cattedra o il banco virtuale e tutto ciò che serve per la lezione, al fine di agevolare il senso di familiarità del cervello.

Dalle interviste alle docenti emerge come il fatto di trovarsi in un luogo condiviso o di passaggio (come la stanza o la cucina della comunità) e non sempre lo stesso abbia in alcuni momenti inciso negativamente sulla concentrazione degli studenti (*come quando in aula c'è troppo rumore*), nel caso specifico dei tre minori che si connettevano dalla struttura di accoglienza.

Le due docenti si posizionavano entrambe davanti a una scrivania (una all'interno della camera da letto e l'altra nello studio della propria abitazione) in uno spazio dedicato e sempre identico.

Il luogo che si sceglie per seguire la lezione online inoltre è visibile in tempo reale a tutte le persone connesse e rappresenta l'immagine che lo studente dà agli altri di sé stesso e del suo spazio personale. Il fatto che tutti gli studenti del corso si trovassero in contesti simili (pur non identici, alcuni in comunità altri negli appartamenti dedicati ai progetti di autonomia degli ex Msna), può aver facilitato la condivisione attraverso la videocamera del proprio spazio personale e privato. Gli studenti, tranne in rare occasioni, hanno sempre tenuto la videocamera accesa durante gli incontri. Anche per quanto riguarda l'attenzione si registrano notevoli differenze tra lezione online e in presenza: la soglia attentiva dipende in grande misura dalle attività proposte (l'interazione tiene alta l'attenzione), in ogni caso, per lezioni sincrone si consiglia di non andare oltre i 45 minuti (Saladino, 2020).

¹⁰ Si riportano in corsivo le parole delle docenti del corso, registrate nelle interviste e nei focus group.

Nel corso in oggetto, della durata di due ore per ogni incontro, le docenti hanno deciso dopo la prima settimana, di inserire una pausa di cinque/dieci minuti a metà lezione durante la quale hanno proposto l'ascolto di canzoni in lingua italiana o nelle lingue madri degli studenti, in alcuni casi scelte dagli stessi. L'utilizzo di input sonori, durante la pausa, e la proposta di attività interattive nel corso della lezione è stato utile a tenere alta l'attenzione degli apprendenti che non si sono quasi mai disconnessi prima del termine delle due ore (tranne in alcuni casi per problemi di connessione). Si riportano a questo proposito le parole delle docenti:

- *Inizialmente non facevo la pausa perché avevo paura di perderli, che non si riconnettersero (...)*
- *Abbiamo poi proposto una pausa di cinque/dieci minuti in cui mettevo una canzone in cui ognuno pensava alle proprie cose e poi si riprendeva il filo del discorso. Questo permetteva di alleggerire l'atmosfera e offriva lo spunto per discutere di temi portati dall'ascolto della musica (sul tipo di musica o sul testo).*

3.2 La motivazione e il contesto

La motivazione, ampiamente studiata in glottodidattica (per approfondimenti, Freddi, 1987; Balboni, 1994; Caon, 2016), è il secondo fattore di differenza rilevante tra didattica in presenza e a distanza poiché è fortemente connessa alle relazioni che gli studenti vivono nel contesto di apprendimento. Inoltre, se teniamo in considerazione il periodo pandemico, sappiamo che anche la condizione di isolamento sociale può influire sulla percezione del futuro e di conseguenza su bisogni e sui desideri degli apprendenti vulnerabili (Unicef, 2022). Di seguito si riportano le parole delle docenti:

- *Motivazioni diverse a seconda dell'età e della situazione.*
- *Si è cercato di portare lo sguardo oltre la pandemia, individuando nella relazione fra noi e gli studenti e fra studenti stessi il nodo chiave per alimentare la motivazione.*
- *Gli studenti che hanno partecipato hanno mantenuto la frequenza fino alla fine, per me questo è un grande risultato.*

Con contesto si intendono tutti i compiti didattici che rendono riconoscibile e valorizzano il processo di apprendimento: nella lezione a distanza il contesto va ricostruito attraverso le metodologie a mediazione sociale (lavoro in piccoli gruppi), le mappe, gli approfondimenti, il materiale prodotto dagli studenti (Saladino, 2020). Nel corso in oggetto entrambe le docenti hanno proposto le stesse ritualità all'interno della lezione:

- *ad inizio lezione appello con videocamera accesa e linea del come stai/termometro delle emozioni.*
- *lavori a coppie, dialoghi a catena, role play.*
- *Ripresa della lezione precedente, recupero del lessico: «cosa avete fatto ieri con Alessandra/Martina?».*
- *Pausa a metà lezione con l'ascolto della canzone.*

3.3 Gli strumenti digitali utilizzati nel corso

Si aggiunge ai quattro elementi sopra descritti, un cenno agli strumenti tecnologici utilizzati dagli studenti per partecipare agli incontri online. Ad eccezione di tre Msna in comunità, che hanno condiviso un tablet messo a disposizione dagli operatori del centro, e delle docenti, che hanno utilizzato il pc portatile personale, tutti gli altri apprendenti hanno utilizzato uno smartphone per connettersi alle lezioni.

Senza addentrarci nello specifico sulle diverse potenzialità degli strumenti utilizzati, ci sembra importante riprendere in questa sede le parole di Ruggiano (2021), che confermano la situazione fotografata nel corso in oggetto:

specie nei gruppi sociali vulnerabili, la disponibilità di un dispositivo mobile è uno dei pochi fattori che può essere dato per scontato in ogni strato sociale. In linea di massima, inoltre, l'uso dello smartphone non richiede competenze tecniche specialistiche; quindi, anche le persone con bassi livelli di scolarità sono in grado di utilizzare questi strumenti, e svincola gli utenti dalla necessità di trovarsi in un particolare spazio fisico in un tempo prestabilito.

4. La progettazione delle lezioni online

La letteratura nazionale presenta diversi studi sulla progettazione della lezione a distanza, data la natura del presente contributo, ci limitiamo qui a citarne in modo essenziale gli autori e i contenuti invitando ad eventuali approfondimenti. Troncarelli (2010) propone un modello che integra l'unità di apprendimento al ciclo del task ovvero ogni unità inizia con la presentazione di un compito autentico (*pre-task*), procede con la realizzazione dello stesso (*task cycle*) e si conclude con un momento di analisi degli aspetti linguistici (*post task*). La Grassa (2019) propone come modello operativo per ambienti di apprendimento online (come le piattaforme), l'Unità Didattica Digitale (Ddi), che si struttura a partire dalle fasi di globalità, analisi e sintesi dell'Unità didattica (Uda) di Balboni. Bricchese, Caon e Melero Rodriguez (2021) suggeriscono strategie didattico-operative da adottare prima, durante e dopo la lezione per rendere la stessa inclusiva e accessibile per tutti gli studenti ed in particolare agli apprendenti con bisogni educativi speciali.

Nel corso analizzato, le due docenti si sono impegnate a trasferire il modello di Uda di Balboni¹¹ nelle lezioni online, organizzando l'Unità su due incontri. Si riporta di seguito, nella tabella 1, la rappresentazione schematica ed esemplificativa di una delle Uda proposte all'interno del corso.

¹¹ Per approfondimenti sulla struttura del modello dell'Uda rimandiamo a Balboni, 2002.

Tabella 1. Rappresentazione schematica dell'Uda *Il tempo libero* (due lezioni online)

Il tempo libero			
Lezione 1	Abilità sviluppata	Modalità di esecuzione	
Motivazione	Produzione e interazione orale	In plenaria	Attività di fotolinguaggio a compito aperto: presentazione delle immagini del tempo libero e produzione orale con domande guida (si veda la scheda n. 2 a conclusione del presente contributo).
Globalità	Produzione orale e comprensione scritta	Individuale con restituzione in plenaria	Attività "il test sul tempo libero". Lettura e comprensione di un test sulle azioni del tempo libero, gli studenti segnano individualmente le risposte e poi le condividono oralmente in plenaria.
Lezione 2	Abilità sviluppata	Modalità di esecuzione	
Analisi	Comprensione e produzione scritta	A gruppi	Le azioni del tempo libero, il presente semplice delle prime tre persone singolari. Attività stratificata su due livelli (a partire da immagini condivise dalle docenti, gli studenti del livello Pre A1 scrivono le azioni del tempo libero e gli studenti del livello A1 scrivono le azioni del tempo libero coniugandole).
Sintesi	Produzione e interazione orale	A coppie	Attività di role play: invita un compagno a partecipare insieme ad un'attività di tempo libero.

Come si evince dalla tabella, nella fase di motivazione la docente propone un input visivo (o visivo e uditivo) abbinato ad un'attività a compito aperto in plenaria, in modo da far parlare tutti gli studenti e da elicitare lessico e preconcoscenze. Le attività a compito aperto, adatte in particolar modo alla gestione della Classe ad Abilità Differenziate, non prevedono infatti un'unica risposta corretta e permettono a studenti con livelli diversi di competenze di portare il proprio contributo allo svolgimento del compito (Caon, 2016).

A seguire viene presentata la fase di globalità all'interno della quale si prevede la fruizione dell'input testuale centrale dell'Uda. In questo momento le docenti propongono materiale audiovisivo o testi scritti con attività di comprensione globale e le attività si svolgono in plenaria o, come nel caso riportato in tabella, individualmente e poi in plenaria.

L'Uda prosegue poi nella lezione successiva che ha inizio con la fase di analisi. Nella fase analitica viene presentato un aspetto linguistico, uno solo alla volta (La Grassa, 2019), e si propongono attività stratificate per livello, ovvero attività organizzate a strati, dal più semplice al più complesso (Caon, 2016). Nel caso riportato nella tabella 1, si tratta di due attività: una per la classe (livello A1) e una per gli studenti pre A1. Si chiude infine con la fase di sintesi dove si richiede agli studenti di produrre lingua orale o scritta a partire da quanto appreso nell'unità attraverso *role play*, *role making* o *role taking* (Balboni, 2018). Gli studenti possono farlo a coppie ma rimanendo sempre in plenaria (con i compagni come pubblico). Per tenere alta l'attenzione, per rispondere ai bisogni linguistici della classe e per adeguarsi al mezzo (gli studenti utilizzavano quasi tutti lo smartphone) nell'Uda sono proposti più momenti di sviluppo delle abilità orali rispetto alle abilità scritte (che si sviluppano in modo prevalente nella fase di analisi). Sono state inoltre proposte spesso attività di didattica ludica (si veda ad esempio la scheda 1 riportata a conclusione del presente contributo) individuali o in coppia o piccolo gruppo ma sempre nel contesto della classe in plenaria: considerando i mezzi tecnici a disposizione e la scarsa alfabetizzazione informatica degli studenti, le docenti non hanno proposto l'utilizzo delle stanze o la condivisione di altri link per lavorare in modo separato rispetto alla classe.

Le docenti hanno utilizzato come input molto spesso *realia* (gli oggetti della quotidianità delle docenti, es. il frigorifero e cosa contiene, l'armadietto dei medicinali etc.) e applicazioni di uso frequente come Google Maps o l'app di Trenitalia.

5. Osservazioni conclusive: punti di forza e criticità della didattica online, la voce delle docenti

A chiusura del presente saggio si riportano alcune osservazioni conclusive sul percorso didattico proposto dalle docenti ed il punto di vista delle docenti stesse sulla sperimentazione. Entrambe concordano sulla fatica iniziale di dover ricalibrare, sulla lezione a distanza, il modello dell'Uda di Balboni, appreso e consolidato all'interno del corso di formazione proposto nei mesi che hanno preceduto l'inizio dei corsi.

A proposito delle criticità e degli aspetti positivi riscontrati nella gestione delle lezioni online, si riportano nella tabella le osservazioni delle docenti a conclusione del corso stesso:

Criticità della lezione online	Punti di forza della lezione online
<ul style="list-style-type: none">• gestione complessa dei turni di parola dovuta a connessioni instabili;<ul style="list-style-type: none">• scarsa alfabetizzazione digitale;• mancanza di una parte della comunicazione non verbale (prossemica, cinestesica)	<ul style="list-style-type: none">• familiarità con lo strumento (nel caso dello smartphone);• utilizzo di realia all'interno della lezione come input visivo di comprensibilità immediata (ad esempio gli oggetti della casa, il cibo nella dispensa, nel frigorifero);• poter leggere il labiale, vedersi sorridere (senza mascherina);• alfabetizzazione digitale attraverso l'utilizzo della piattaforma Zoom.• creazione di un repository di materiali;

Le osservazioni conclusive delle docenti sono in linea con la letteratura sulla glottodidattica digitale: tra i fattori critici vi sono la mancanza della componente corporea, un'assenza rilevante in particolar modo nella lezione sincrona che riproduce in contesto digitale la comunicazione faccia a faccia (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2020), e l'instabilità della connessione internet unita ai problemi legati al funzionamento del microfono che comportano una gestione dei turni di parola difficoltosa e innaturale (Ruggiano, 2021). Tra i punti di forza troviamo una familiarità con lo strumento utilizzato che permette a tutti l'accesso alla lezione senza dover acquistare altri dispositivi e non necessita di particolari accessori o luoghi specifici e la possibilità per le docenti di progettare la lezione utilizzando realia reperiti nel contesto abitativo quotidiano. Tale input nel contesto digitale è soltanto visivo (in una lezione in presenza gli oggetti permettono di stimolare anche il tatto e l'olfatto) ma permette comunque di stimolare in modo induttivo l'apprendimento, di favorire l'interazione, specialmente nei role play, e di integrare in classe una dimensione culturale non univoca (Iasci, 2019). Il fatto che gli studenti abbiano frequentato il corso con una frequenza molto alta (quasi la totalità degli incontri) suggerisce che: tali punti di forza, uniti alla proposta di un modello didattico (l'Uda di Balboni) ricontestualizzato in modalità online, all'utilizzo di strategie adatte alla gestione della classe e ad una specifica organizzazione del contesto e dell'attenzione (si veda il paragrafo 2 di questo contributo) si siano dimostrati vincenti in termini di motivazione all'apprendimento per il gruppo di apprendenti vulnerabili iscritti al corso.

6. Materiali esemplificativi a cura delle docenti del corso

Si riportano, a chiusura del contributo, due attività ideate e sperimentate dalle docenti all'interno del corso in oggetto. La prima, il *memory delle azioni quotidiane*, è un'attività ludica creata con wordwall e proposta in fase di analisi all'interno di una Uda sulle azioni quotidiane. La docente ha condiviso il link per l'esecuzione individuale dell'attività, ha monitorato i risultati e ha poi gestito un feedback in plenaria. La seconda scheda, *Cosa fai nel tempo libero?*, è l'attività di fotolinguaggio proposta in fase di motivazione nell'Uda sul tempo libero riprodotta nella tabella 1., paragrafo 4 del presente contributo. Le due schede hanno il duplice obiettivo di esemplificare le attività proposte negli incontri online e, grazie al quadro sinottico che le precede, di poter essere sperimentate in altri corsi simili.

Scheda 1. *Memory delle azioni quotidiane*

<p>IL MEMORY DELLE AZIONI QUOTIDIANE</p> <p>A cura di Martina Argentati e Alessandra Pasqualini,</p> <p>con la supervisione di Giulia Bortolon Guidolin</p>	
Destinatari	Pre-A1 e A1 (Msna, giovani adulti, adulti)
Obiettivi lessicali	Il lessico delle azioni quotidiane
Obiettivi morfo-sintattici	Saper coniugare i verbi al presente indicativo (prima, seconda e terza persona)
Obiettivi comunicativi	Saper raccontare la propria giornata, saper parlare di abitudini e azioni quotidiane.
Obiettivi interculturali e di educazione civica	Saper gestire i turni di parola, esercitare l'ascolto attivo, comparare le azioni quotidiane in Italia con il paese d'origine e confrontarsi, sospendendo il giudizio, con altri modi di vivere la quotidianità.
Indicazioni operative	Il gioco viene presentato in plenaria dall'insegnante con la condivisione dello schermo: si spiegano la natura del gioco e gli obiettivi; in un secondo momento, si condivide il link con un c/i nella chat della piattaforma utilizzata per la lezione online: da quel momento in avanti ogni studente gioca in autonomia. La piattaforma di gioco permette all'insegnante di monitorare le tempistiche, gli errori e le eventuali carenze. A conclusione dell'attività sarà l'insegnante a decidere se e su quali aspetti lessicali lavorare, sul singolo e/o sull'intero gruppo classe.
Materiali/strumenti	sito wordwall: https://wordwall.net/ L'insegnante crea il mazzo di carte memory prima della lezione selezionando l'opzione matching pairs: metà mazzo sarà costituito dalle foto e l'altra metà dalle parole-azioni (in ordine sparso: fare la spesa, andare al cinema, lavarsi i denti, mangiare, fare colazione, svegliarsi, videochiamare, alzarsi, giocare a calcio, fare la doccia, studiare, ascoltare la musica, cenare, andare a scuola, andare in palestra, fare un giro, vestirsi, ecc.).

Scheda 2. Cosa fai nel tempo libero?

<p>COSA FAI NEL TEMPO LIBERO?</p> <p>A cura di Martina Argentati e Alessandra Pasqualini, con la supervisione di Giulia Bortolon Guidolin</p>	
Destinatari	Pre-A1 e A1 (Msna, giovani adulti, adulti)
Obiettivi lessicali	Conoscere il lessico del tempo libero e dell'abbigliamento
Obiettivi morfo-sintattici	Saper coniugare i verbi al presente indicativo (prima, seconda, terza persona singolare)
Obiettivi comunicativi	Saper parlare del tempo libero
Obiettivi interculturali e di educazione civica	Saper gestire i turni di parola, esercitare l'ascolto attivo, comparare le attività del tempo libero in Italia con il paese d'origine e confrontarsi, sospendendo il giudizio, con altri modi di vivere il tempo libero.
Indicazioni operative	vengono condivise, una alla volta, delle immagini riguardanti varie attività da svolgere nel tempo libero. Per ogni immagine vengono rivolte agli studenti delle domande guida: cosa c'è nella foto? Dove è? /dove sono? Cosa fa? / cosa fanno? Prima si discute oralmente in plenaria; dopo la discussione collettiva, seguono domande orali a catena (o a coppie), per fissare la costruzione delle domande e risposte sul tempo libero. Le domande possono anche essere inserite in una tabella e lette dagli studenti o dall'insegnante, a conclusione gli studenti possono copiare la tabella nel proprio quaderno, scegliere una delle immagini e completare la tabella.
Materiali/strumenti	immagini di attività del tempo libero (ad esempio: fare sport, camminare in montagna, andare in palestra, leggere, ascoltare la musica, guardare la tv, andare al cinema, giocare con lo smartphone, correre, andare in bicicletta)

Immagine 1. Immagine e tabella esemplificative dell'attività Cosa fai nel tempo libero?



Chi vedi nella foto?	Cosa fanno?	Dove sono?	Quando?	Ti piace questa attività?

Riferimenti bibliografici

T. Baggio, *La didattica al tempo del Coronavirus...e poi? Strumenti digitali per insegnare (non solo)* in «Italiano LinguaDue», 1, 2021, pp. 890-920.

A. Borri, F. Minuz, A. Rocca, C. Sola, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher, 2014.

G. Bortolon, L. Schiattone, V. Tonioli, *Metodologie a mediazione sociale nel piccolo gruppo: attività didattiche con minori stranieri non accompagnati analfabeti e bassamente scolarizzati in L1*, in «Bollettino Itals», 2021 pp. 19, 89, 55-66.

F. Caon, S. Rutka, *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Perugia, Guerra, 2004.

F. Caon, *Il quadro metodologico: valorizzare le differenze nella CAD*, in F. Caon (a cura di), *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*, Torino, Loescher, 2016.

F. Caon, G. Bortolon Guidolin, *La lingua italiana per l'inclusione sociale di rifugiati e richiedenti asilo: quadro teorico e metodologia didattica*, in A. Ameli (a cura di), *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza*, Macerata, ODG, 2018, pp. 131-170.

F. Caon, A. Bricchese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher, 2019.

J. Cummins, *Empowering Minority Students*, California Association for Bilingual Education, Sacramento, California, 1989.

A. De Meo, M. Maffia, G. Vitale, *La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto*, in «EL.LE», 8(3), 2019, pp. 637-654.

G. Favaro, *Parole d'integrazione*, in *L'italiano di prossimità. Indicazioni didattiche, materiali e percorsi per apprendenti di livello iniziale*, Milano, Centro COME, 2011, pp.12-27.

E. Fragai, I. Fratter, E. Jafrancesco, *Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD*, in «Italiano LinguaDue», 2, 2020, pp. 38-61.

P. Iasci, *Uso creativo di oggetti e realia nell'aula di lingua straniera*, in «Bollettino Itals», 17(80), 2019, pp. 108-120.

M. La Grassa, *Un modello operativo per la didattica delle lingue online: Unità didattica Digitale*, in «EL.LE», 10(1), 2021, pp. 29-51.

P. Nitti, *I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte*, in «EL.LE», 7(3), 2019, pp. 413-428.

F. Ruggiano, *Prospettive di didattica digitale dell'italiano L2 a migranti*, Roma, Aracne, 2021.

E. Saladino, *Didattica a distanza. Breve guida per un insegnamento efficace e inclusivo*, Milano, Pearson Academy, 2020.