

ELENA MICHELINI¹

Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e linguaggi speciali: un'applicazione *corpus-based* per la formazione dell'adulto migrante sulla lingua per il lavoro

Abstract

This article presents an ongoing doctoral project and reports some preliminary findings. We propose an IT procedure that enables Italian L2 teachers to collaboratively design multimedia specialized teaching content for beginners, in order to support work-related second language development. For adult migrants, a language training program focused on professional integration from the earliest levels of linguistic competence has been shown to be effective, as suggested by the European *Language for Work* scheme. Given the shortage of operational responses in Italy, it is essential for language teachers to develop appropriate digital skills, especially in a collaborative environment, and to employ computational linguistics methods to observe and transmit specialized language characteristics. This can foster the socio-professional inclusion of adult migrants.

1. *L'integrazione linguistico-professionale dell'adulto migrante*

Nel 2018 L'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati pubblica uno studio sull'area OCSE² dove Eurostat³ stimava come tra gli adulti rifugiati europei con una conoscenza base della lingua del paese ospitante, solo il 30% fosse riuscito a conseguire un impiego. Al contrario, tra i rifugiati con una conoscenza della lingua seconda di livello intermedio circa il 60% era impiegato, mentre tra chi la parlava fluentemente circa il 67% aveva trovato un lavoro. Quest'ultima costituiva una percentuale di occupazione molto simile a quella dei parlanti nativi, il che fa concludere che la conoscenza della lingua in campo lavorativo sia un requisito fondamentale (OECD/ UNHCR 2018).

Infatti, nel campo delle professioni, una scarsa padronanza della lingua da parte dell'adulto migrante può pregiudicare l'esito dell'integrazione lavorativa praticamente in tutte le fasi: nella fase di ingresso nel mondo del lavoro; nella conservazione del lavoro ottenuto, per ciò che concerne la capacità linguistica di portare a compimento le varie mansioni; nella preservazione della sicurezza e della vita pro-

¹ Università degli Studi di Macerata.

² Organizzazione per la Cooperazione e per lo Sviluppo Economico, 36 paesi membri.

³ Ufficio statistico dell'Unione europea.

pria e degli altri colleghi; infine, nell'auspicata progressione di carriera, nel pieno compimento delle libertà dell'individuo.

Al tempo stesso, sebbene la padronanza della lingua costituisca un requisito determinante in ambito lavorativo, è altrettanto vero che l'adulto migrante non ancora linguisticamente autonomo non può sempre concedersi di padroneggiare la lingua del paese di immigrazione prima di provvedere al sostentamento proprio e di un suo eventuale nucleo familiare.

In tal senso, la mancata padronanza della lingua si configura come un potente fattore di esclusione, causando forti ripercussioni sia sullo status economico-sociale dell'individuo sia sulla qualità del tessuto sociale dell'intera comunità ospitante. Le implicazioni riguardano in modo diretto il sostentamento dei bisogni primari, ostacolano una sana coesione alla collettività del Paese di arrivo, nonché l'accesso a un corretto processo di transizione verso una nuova identità civica integrata.

Peraltro, a differenza del bambino e del giovane adulto che possono godere di un'integrazione socio-linguistica *indiretta* grazie al diritto allo studio gratuito, per l'adulto il "sistema lavoro", l'ultimo importante sistema in cui l'uomo entra nel corso del suo sviluppo (Fonzi 2001: 291), non è un sistema ad ingresso automatico o garantito.

1.1 Una "lingua per il lavoro"

Nello scenario esposto, una didattica dell'italiano L2 che sia orientata al lavoro sin dai primi stadi di apprendimento costituisce un approccio formativo non solo mirato ai bisogni dell'adulto migrante, ma anche necessario alla qualità del tessuto sociale dell'intero territorio. Infatti, citando Vedovelli (2014: 29), è fondamentale ricordare che lavorando su una lingua per il lavoro si tratta "non solo e non tanto di questioni di linguistica educativa, ma [...] di un progetto di sviluppo della generale società italiana, in tutte le sue componenti, comprese quelle rappresentate dai nuovi cittadini di origine straniera".

L'inseparabilità del "binomio lingua-lavoro, asse portante dei percorsi di integrazione" (Braddell & Grünhage-Monetti 2018) è un concetto su cui la politica linguistica europea, a buona ragione, ha basato le proprie raccomandazioni attraverso l'approccio del *Language for Work*⁴, sostenuto dal Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (Beacco *et al.* 2017; Braddell & Grünhage-Monetti 2018) che propone di orientare la formazione dell'adulto migrante allo sviluppo di una competenza linguistica contestualmente all'introduzione di conoscenze professionali preliminari, dando priorità allo sviluppo di una forma professionale di socialità.

Si tratta di una tendenza educativa già avvalorata a livello europeo, ma che non trova riscontro operativo adeguato nel territorio italiano dove i corsi istituzionali di italiano L2 per adulti distribuiti nel territorio⁵ presentano ai discenti perlopiù la

⁴ *Language for Work*. <https://languageforwork.ecml.at/>.

⁵ *CPLA. Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. <https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>.

lingua generale, mentre i corsi professionalizzanti promossi da alcuni enti privati si rivolgono spesso ad un pubblico già linguisticamente autonomo, ovvero almeno di livello B1⁶ (Michellini 2020).

1.2 Il docente di lingua e i linguaggi speciali

Data la natura specialistica di una formazione sulla lingua per il lavoro, coinvolgere un formatore tecnico in affiancamento al docente di lingua nel medesimo momento formativo costituirebbe un approccio efficace, come altre esperienze formative da tempo insegnano (Vedovelli 2014). Tuttavia, nonostante la natura delle migrazioni in Italia trovi fondamento statistico per essere considerata di carattere strutturale e non emergenziale (Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti 2019), ciò che realmente si sperimenta è l'avverarsi di iniziative formative isolate, non a carattere pubblico, né sistematico.

Rispetto ai materiali didattici specifici disponibili, in un'analisi legata alla medesima ricerca di dottorato cui questo articolo si ispira, è stata ricostruita una panoramica di massima dei materiali a disposizione nel mercato italiano per la lingua per il lavoro per principianti. Tale analisi preliminare mostra che i materiali didattici disponibili – comunque non numerosi rispetto a professioni e livelli linguistici – spesso presuppongono conoscenze sia linguistiche che professionali di base.

A riprova di tale analisi, i monitoraggi svolti dal gruppo di ricerca dell'Università di Macerata nel quadro del progetto FAMI *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche* – incentrato sulla ristorazione e sulla cura della persona (Caon & Cognigni 2022) – fanno emergere in modo chiaro la difficoltà sperimentata da tutte le docenti coinvolte nella fase di progettazione didattica dei corsi *ItaLavoro* rivolti ai beneficiari nel reperire non solo materiali didattici specifici e diversificati per principianti, ma anche contenuti specialistici che siano soprattutto *affidabili*, ovvero realmente rispondenti alle peculiarità delle realtà lavorative (Cognigni *et al.* 2022).

2. Il prototipo di applicazione e la procedura

Alla luce di tali premesse, si è ritenuto utile impostare il prototipo di uno strumento informatico che abbia le potenzialità per sviluppare conoscenza linguistica e professionale al contempo, per aumentare, in questo modo, le possibilità di integrazione lavorativa dell'adulto migrante non linguisticamente autonomo. In altre parole, in attesa di un'auspicata riorganizzazione dell'assetto dell'offerta formativa pubblica rivolta all'inclusione socio-professionale dei migranti adulti, l'obiettivo è quello di fornire al docente di italiano L2 uno strumento che – in aggiunta alle proposte didattiche già esistenti nel territorio per la lingua per il lavoro – si configuri come un ausilio aggiuntivo a disposizione del docente, in grado di metterlo nella condizione di poter intraprendere autonomamente, o almeno di proporre all'ente formativo

⁶ Cfr. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

di afferenza, questo tipo di formazione. Inoltre, si è voluto organizzare un ambiente informatico che sia sì utile a guidare tale momento formativo, ma che, in prima battuta, e a partire dallo stesso strumento, sia anche capace di facilitare il docente nel generare contenuti didattici sulla lingua per il lavoro che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio lavorativo.

Con tale duplice finalità – data la probabile, naturale mancanza di competenza linguistica specialistica nel settore lavorativo da parte del docente di lingua, data la scarsità di un’adeguata varietà di materiali didattici sulla lingua per il lavoro per principianti (cfr. § 1.2) e data l’assenza strutturale di un ideale esperto del settore in affiancamento – in questa sede si introducono un’applicazione informatica e una procedura in grado di permettere al docente di italiano L2 di costruire in modo collaborativo un impianto di contenuti didattici multimediali sulla lingua per il lavoro per principianti.

2.1 Il dominio di riferimento e gli apprendenti target

Prima di esporre le caratteristiche dell’ambiente informatico impostato occorre avanzare una premessa sul dominio lavorativo e sul target di riferimento scelti.

Rispetto al dominio, si è trattato di individuare quale settore lavorativo fosse più aperto all’ingresso della forza lavoro immigrata in Italia e su cui, pertanto, orientare una formazione linguistico-professionalizzante che fosse utile ad un pubblico il più vasto possibile.

Alla luce dell’analisi dei dati statistici presi in esame⁷, si giunge alla categoria dei servizi come macro-settore economico in cui maggiormente vengono impiegati gli immigrati nella regione Marche, iniziale focus preferenziale del progetto. All’interno di questa macro-categoria, tra i vari settori economici emersi, si individua il settore della ristorazione come uno degli ambiti lavorativi più strategici per l’inserimento lavorativo dei migranti (Michelini 2020).

L’iniziale analisi dei dati su base regionale trova motivazione nelle implicazioni che la ricerca ha inizialmente avuto rispetto agli obiettivi del già citato progetto FAMI (cfr. § 1.2).

Tuttavia, è utile precisare che tale indicazione statistica rimane fedele alla più ampia tendenza nazionale e che, pertanto, tale indicazione può certamente essere ritenuta utile per tutto il territorio italiano, anche alla luce delle considerazioni di Pintaldi *et al.* (2019: 261) che segnalano quanto in Italia alcuni settori siano caratterizzati dalla presenza quasi esclusiva di stranieri e in cui, tra i vari settori, più di un terzo viene impiegato come personale non qualificato addetto alla ristorazione.

Infine, occorre precisare che il dominio selezionato è da considerarsi esemplificativo, ovvero effettivamente rispondente alle necessità impiegate del territorio,

⁷ Enti consultati: Inps nazionale; Banca d’Italia; Unioncamere; Centri Impiego – Regione Marche; Prefettura di Ancona; P.F. Sistemi Informativi Statistici e di Controllo di Gestione regione Marche; Immigrati.Stat; rilevazione Istat sulle forze di lavoro.

ma anche strumentale all'impostazione di un primo prototipo del sistema, poiché il modello elaborato si presta a poter essere replicato per altri ambiti lavorativi (cfr. § 4).

In riferimento al target degli apprendenti, si tenta di favorire l'integrazione socio-professionale di un pubblico che sia il più vasto possibile e che, al tempo stesso, si trovi nella condizione socio-linguistica più svantaggiata, ossia laddove una formazione sulla lingua per il lavoro è più necessaria. Pertanto, si è deciso di orientare la scelta verso un pubblico adulto di livello A2, ovvero un pubblico linguisticamente non autonomo, per il quale si riscontra un numero limitato di sussidi formativi sulla lingua per il lavoro. Al tempo stesso, questo target risulta abbastanza capace da poter iniziare una formazione linguistica specialistica, seppur di base, poiché può contare sulla presentazione di un più ampio raggio di contenuti rispetto ai livelli precedenti data la cruciale introduzione nel livello delle "funzioni sociali" che l'individuo esperisce nella vita quotidiana (Enti certificatori dell'italiano L2 2011: 11).

Pertanto, lavorare su contenuti di livello A2 non implica necessariamente di dover rinunciare a ciò che riguarda i livelli immediatamente precedenti. Piuttosto, significa presentare possibilità che arrivino fino al livello A2, erogando una formazione linguistico-professionalizzante di sopravvivenza⁸, ma disponendo comunque di uno strumento adattabile dal docente esperto di lingua per i livelli precedenti.

Infatti, l'esperienza del citato progetto FAMI (cfr. § 1.2) – con i suoi tre corsi sulla lingua per il lavoro attivati e all'incirca 70 apprendenti migranti adulti – ci dimostra la possibilità di riadattare le indicazioni del Sillabo di livello A2 utilizzato anche in classi linguisticamente disomogenee e tendenti verso l'A1 o anche il pre-A1, espandendo in questo modo il pubblico apprendente intercettabile. Ciò dimostra l'effettiva possibilità di poter presentare una lingua per il lavoro sin dai livelli di competenza linguistica più bassi – con un focus più centrato sul lessico, se necessario – ma intercettando comunque i bisogni prioritari dei beneficiari adulti legati all'inserimento professionale (Cognigni *et al.* 2022).

2.2 Un sistema di creazione di conoscenza specialistica condivisa

Ciò che si introduce sono un'applicazione informatica ed una procedura per la creazione di conoscenza condivisa che coinvolge diversi ambienti informatici e che è in grado di agevolare il docente di lingua nel generare contenuti didattici specialistici e multimediali che abbiano il vantaggio di risultare il più affidabili possibile rispetto al contesto lavorativo scelto.

Riguardo all'applicazione, si è ricercato un tipo di piattaforma che potesse non solo guidare la fase di creazione dei contenuti, ma che fosse anche idonea a sostenere la futura fase di formazione, così da colmare la disparità linguistica dell'adulto migrante rispetto al dominio, a sostegno di una sua più rapida integrazione socio-professionale.

⁸ Il livello A2 è definito come *Waystage* (di sopravvivenza) dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Il tipo di applicazione in grado di supportare entrambe le funzioni ricercate viene individuato nel *wiki*, tecnologia del web 2.0 che presenta il vantaggio di configurarsi come piattaforma collaborativa. Pertanto, i suoi contenuti possono essere inseriti, modificati e supervisionati da più utenti autorizzati – con diversi ruoli interni e collocati anche in luoghi differenti – consentendo pertanto di condividere la conoscenza e permettendo la creazione di un progetto di ampio respiro.

Questa tecnologia affonda le sue radici nel *costruttivismo* che considera la conoscenza come la messa in condivisione dei processi di “negoziatura interna” con altri individui (Jonassen 1994). In questa sede, tale processo di creazione di conoscenza condivisa si concretizza nel progetto collettivo – sia sincrono che asincrono – di reperimento e manipolazione di materiale testuale⁹, con la finalità di creare contenuti didattici multimediali e specialistici, utili allo sviluppo dell’italiano L2 riferito al settore ristorativo, nel quadro degli obiettivi dell’approccio del *Language for Work* (cfr. § 1.1)

L’ambiente informatico impostato coinvolge (es.: figura 1):

- un *wiki*, per lo sviluppo collaborativo dei contenuti, l’immagazzinamento degli elementi multimediali creati e il futuro momento formativo;
- un Sillabo di livello A2 sulla ristorazione, come modello formativo teorico di riferimento, che definisce l’interfaccia del *wiki* e dove i necessari obiettivi formativi risultano esplicitati;
- RISTO, un corpus specialistico monolingue di dominio costruito per lo scopo;
- una raccolta di materiale multimediale sul settore, come spazio di immagazzinamento di materiale specialistico di vario genere e formato, proveniente dall’esterno del sistema, da cui poter attingere elementi già selezionati tra i tanti e già catalogati per la lavorazione.

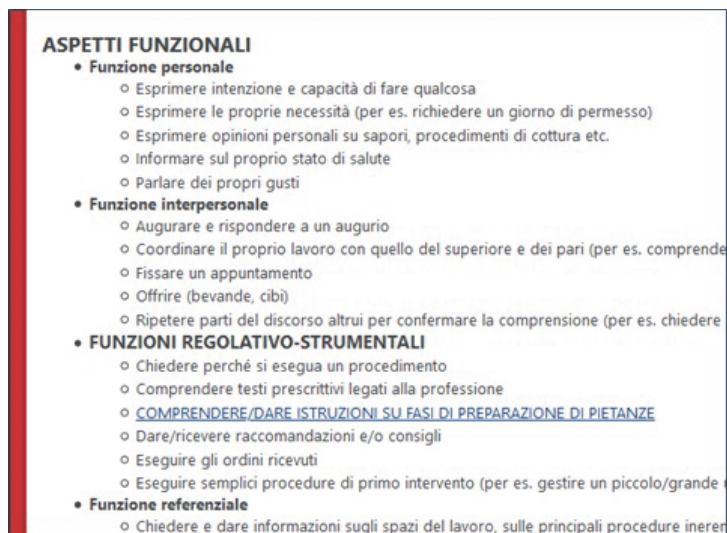
Figura 1 - *Struttura del sistema di creazione di conoscenza specialistica condivisa*



⁹ Con il termine *testo* e l’attributo *testuale* ci si riferisce, oltre alle manifestazioni scritte della testualità, anche ad una visione più ampia del testo che indichi qualsiasi forma di comunicazione, ovvero qualsiasi enunciato scritto o orale che un parlante riceve o produce; inoltre, accanto a questa accezione di *testo*, nel tempo si è affiancato anche il concetto di “testo multimediale” che è il risultato dell’unione di più codici diversi (Maggini 2011: 135-136).

Il *wiki* è stato creato su PBworks¹⁰. L'interfaccia presenta la struttura di un Sillabo di livello A2 sulla ristorazione, pertanto esplicita in modo diretto le funzioni e gli atti comunicativi tipici della mansione, ovvero gli obiettivi formativi necessari a questo tipo di formazione linguistico-professionalizzante (es.: figura 2).

Figura 2 - *Interfaccia del Sillabo-wiki, es. aspetti funzionali*



Rispetto alla procedura – partendo dalla scelta dell'obiettivo formativo virtuale da implementare – il singolo docente può selezionare elementi da manipolare sia a partire dalla raccolta elettronica di materiale multimediale sia dall'esterno di essa. In seguito, laddove necessario, il contenuto di questi elementi viene perfezionato grazie al corpus RISTO, che agevola la ricerca e la verifica terminologico-grammaticale in contesto specialistico. Successivamente, le informazioni vengono riadattate per il livello linguistico dell'apprendente prefissato grazie alle competenze proprie al docente. Infine, i contenuti multimediali lavorati vengono depositati nuovamente all'interno della voce del Sillabo-*wiki* pertinente, pronti per approfondire lo specifico obiettivo formativo in cui si trovano immagazzinati.

È importante segnalare che, durante il processo di ricerca e reperimento sistematico di materiale grezzo da lavorare da parte del docente, il sistema è destinato a crescere in parallelo. Infatti, le nuove risorse provenienti dall'esterno del sistema – ad esempio dal web, da e-book, da fonti cartacee digitalizzate ecc. – per mano del docente entrano ad arricchire sia la raccolta che il corpus con nuovo materiale riferito al dominio. Pertanto, il sistema è destinato ad espandersi in maniera, per così dire, spontanea.

Ciascuna voce-obiettivo formativo del *wiki* può ospitare vari tipi di risorse multimediali, che possono prendere la forma di porzioni di lingua scritta, utili a diversi impieghi didattici; file di vari formati, che possono prestarsi a varie manipolazioni,

¹⁰ PBworks. <https://www.pbworks.com/>

anche in aula (documenti Word, presentazioni Power Point, file Excel ecc.), link a siti esterni di interesse; immagini; file audio e video (es.: figura 3, 4, 5), che hanno la capacità unica di saper fornire un valido contesto di simulazione preparatorio alla pratica reale (Zanasi & Rampino 2010: 32) e che risultano particolarmente funzionali con le limitate abilità di letto-scrittura dei migranti debolmente scolarizzati.

Figura 3 - Video



Figura 4 - Immagini

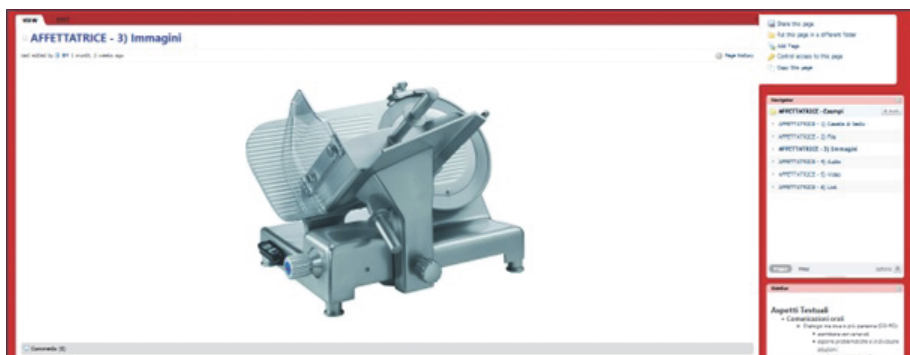
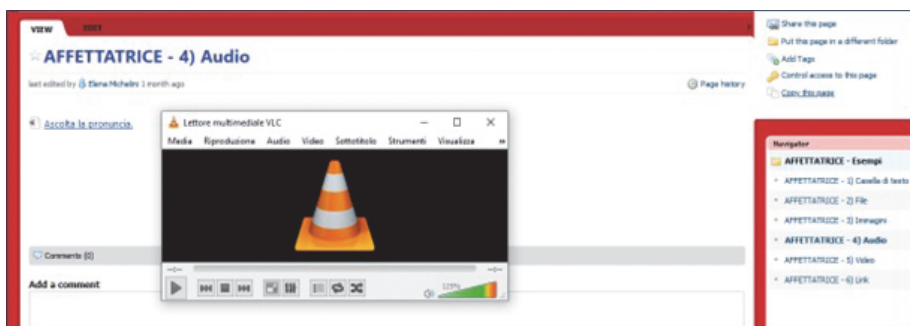


Figura 5 - Audio



Tali risorse multimediali – dopo la fase di lavorazione da parte del docente – risultano immagazzinate in corrispondenza dell’obiettivo formativo pertinente per soddisfare un bisogno formativo *tout court*, auspicabilmente ad integrazione di una didattica “cartacea” tradizionale, in ottica *blended learning*. Tuttavia, è ipotizzabile anche una formazione condotta a partire interamente dal *wiki* che, nella sua implementazione massima, ha le potenzialità per configurarsi come un libro di testo digitale autonomo (Lancaster 2005).

In tal senso, raccogliendo le diverse risorse in un unico portale, il docente è sollevato dalla difficile “orchestrazione” di materiali diversi e si favorisce la “gestione integrata” dei vari multimedia (Maggini 2011: 134) che, nell’applicazione impostata, si trovano raccolti all’interno di un’unica piattaforma, ed inseriti in un programma di insegnamento virtuale ragionato, espresso nell’interfaccia dal Sillabo di riferimento.

2.3 Il ruolo del corpus specialistico RISTO

Nel sistema il corpus specialistico monolingue RISTO si configura come mezzo di supporto per sostenere il docente di lingua sia nella ricerca sia nella verifica di proprietà e di modelli linguistici specialistici in modo automatizzato e attenti nell’“uso sociale della lingua” (Meyer 2002). Pertanto, il corpus aiuta il docente a sopperire alla sua limitata conoscenza delle peculiarità della microlingua nonostante il suo status privilegiato di parlante nativo, suggerendo inoltre informazioni di priorità didattica attraverso le indicazioni di frequenza d’uso.

Infatti, il docente di lingua può trarre enormi benefici dall’uso dei corpora, sia per migliorare la pratica pedagogica, sia per produrre materiali didattici e per progettare attività didattiche ad alta intensità di dati (Römer 2011). Oltre alla ricerca e alla verifica di informazioni linguistiche specialistiche, a partire dall’analisi del contesto d’uso di un termine – o di più termini messi in relazione – il corpus è in grado di aiutare il docente anche nell’elaborazione di porzioni di lingua scritta utili a diversi impieghi didattici. Tali porzioni di lingua sono pertinenti al dominio ristorativo e, durante la formazione linguistica, veicolano informazioni introduttive alla pratica lavorativa.

Nel sistema impostato, i contesti d’uso esplorati su RISTO (es.: figura 8) conducono all’elaborazione di alcuni esempi di lingua scritta. In particolare, si giunge alle soluzioni finali – mostrate in figura 7 – in seguito a degli adattamenti al livello A2 operati a partire dal contesto originario, adattamenti linguistici che il docente esperto di lingua è tipicamente in grado di operare.

Figura 6 - Esempi di lingua scritta. Avverbi di tempo.

ESEMP:	AVVERBI UTILIZZATI:	FONTE:
"Controlla i prodotti GIÀ aperti PRIMA DI aprire un'altra confezione."	GIÀ, PRIMA DI	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"PRIMA infarina l'almendo, DOPO passato nell'uovo sbattuto, POI passato nella mollica di pane grattugiata PRIMA DI friggerlo."	PRIMA, DOPO, POI, PRIMA DI vs, PRIMA	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"Aggiungi il basilico e SUBITO DOPO la polpa dei pomodori pelati e tagliati a dadini."	DOPO vs SUBITO DOPO	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"Togli il dolce dal forno POCO PRIMA di farlo solidificare completamente."	POCO PRIMA vs PRIMA	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)

Figura 7 - Concordanza termini "togliere" - "prima"

The image shows two screenshots from the RISTO corpus manager. The left screenshot displays a 'WORD SKETCH' for the word 'prima', listing various grammatical and semantic features such as 'verbe modified by "prima" and/or...', 'togliere', 'raccolgere', 'condurre', 'aprire', 'scuotere', 'prosciugare', and 'ritirare'. The right screenshot shows a 'CONCORDANCE' search for the terms 'togliere' and 'prima', displaying search results with snippets of text from the corpus, such as '... lo segreto è quello di togliere poco prima che si solidifichi completamente...' and '... Si cuoce in forno, ma viene servita fredda...'.

Concludendo, è dunque possibile affermare che, in mancanza di un ideale esperto del settore a disposizione, il corpus specialistico è in grado di avvicinare il docente per quanto possibile all'affidabilità dell'informazione, fornendo informazioni attendibili e una valida introduzione alla pratica lavorativa.

RISTO è stato creato sul corpus manager Sketch Engine¹¹. Inoltre, è stato impiegato BootCat¹² nelle sue diverse funzionalità per il reperimento semi-automatico e mirato di testi dal web, nonché per acquisire maggior controllo sulla qualità dei testi ad alto contenuto iconico, per i quali Sketch Engine ha mostrato qualche limite. Al momento contiene circa 350 documenti ed è in via di espansione.

I tipi di testo all'interno di RISTO sono quelli suggeriti direttamente dalla sezione degli "aspetti testuali" nel Sillabo formativo di riferimento impiegato per la futura formazione. Quest'ultimo è stato riadattato per il livello A2 a partire da un Sillabo sul settore originariamente di livello B2 (Binotto *et al.* 2014). Tale Sillabo adotta un approccio centrato sul testo, uno degli aspetti fondanti della proposta del *Common European Framework of Reference for Languages*. Questo approccio assume il testo come principio organizzatore e considera la componente testuale "una rete"

¹¹ Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu/>

¹² BootCat. <https://bootcat.dipintra.it/>

che attraversa tutti gli altri livelli di competenza (Vedovelli 2010: 79-80). Su questa scia, gli “aspetti testuali”, ovvero i tipi di testo indicati in quel Sillabo, costituiscono la fonte da cui vengono ricavate le liste dei restanti descrittori, ovvero gli “aspetti funzionali”, “linguistici”, “culturali” e “sociolinguistici” (Benucci *et al.* 2014: 63).

Pertanto, si può concludere che l’approccio centrato sul testo – tanto del Sillabo originario quanto di quello di adottato – con la finalità di costruire corpus e raccolta di materiale, permette di attingere direttamente dalla lista dei testi elencati tra i suoi “aspetti testuali”, poiché sono idonei ed esaustivi da poter condurre un’analisi linguistica completa, nonché utili ad una futura pratica didattica basata sul testo.

Il corpus contiene ricette, recensioni, liste della spesa, articoli, materiali informativi e altro; include alcune trascrizioni di comunicazioni orali, testi specialistici, ma anche testi didattici – utili a “trasmettere con neutralità il ‘paradigma’, ossia “le conoscenze ampiamente consolidate e basilari del settore” (Magris *et al.* 2002: 88) – e quest’ultima ripartizione è riflessa dai 3 sotto-corpora organizzati al suo interno.

Parte dei testi didattici proviene da manuali scolastici digitali reperiti presso un Istituto Alberghiero della regione Marche in seguito a dei sopralluoghi utili ad individuare le materie, le annualità di studio e i relativi libri di testo adatti ad essere inclusi nel sistema.

3. *Il docente di Italiano L2 in ambiente tecnologico e collaborativo*

L’organizzazione in ambiente tecnologico dello strumento presentato muove dal riconoscimento delle grandi opportunità che le tecnologie informatiche portano in campo formativo. Queste presentano non solo grandi potenzialità nella gestione delle attività didattiche, ma hanno anche importanti vantaggi legati al carattere “polisensoriale” degli stimoli, portando effetti positivi sull’apprendimento in generale e, in particolar modo, sulla memoria (Maggini 2011).

Nel caso dell’adulto immigrato l’utilizzo della tecnologia è in grado di accrescere la motivazione all’apprendimento, di alleggerire il momento formativo, rendendolo un momento piacevole, così da coniugare l’apprendimento con finalità linguistiche e professionali di tipo concreto. In linea con gli obiettivi di questo progetto, le tecnologie informatiche presentano notevoli vantaggi anche per i docenti nella fase di progettazione.

Balboni (2008: 38) evidenzia che la lingua è un fatto sociale e che, pertanto, nell’apprendimento, al necessario lavoro individuale deve essere affiancato anche un lavoro di tipo sociale, in cui gli studenti collaborano alla soluzione di “problemi linguistici” comuni, integrando le loro strategie risolutive e traendo vantaggio dalla natura “differenziata” delle diverse proposte. Spostando tale approccio dall’allievo al docente (cfr. § 2.2), in questa sede si è trattato di considerare la costruzione di contenuti didattici specialistici come un fatto sociale che si presta a guadagnare notevoli benefici dalla messa in campo di apporti di natura “differenziata” per la soluzione di un “problema linguistico” comune. In chiave collaborativa, ogni docente ha la possibilità di contribuire allo sviluppo del medesimo progetto, intervenendo in una

o più fasi della creazione, contando sulle competenze, sugli stili e sulle strategie degli altri membri del gruppo di lavoro e realizzando una sorta di grande *brainstorming* virtuale (Sharp *et al.* 2018), così da agevolare tempi di implementazione e qualità del prodotto finale, nonché il mutuo arricchimento nei saperi.

In occasione di una rilevazione preliminare svolta nell'ambito del già citato progetto FAMI, in particolare al termine del corso online *ItaLavoro* rivolto alla formazione dei docenti (cfr. § 1.2), un campione di 44 rispondenti, tra docenti effettivi e docenti in formazione, ci restituisce alcuni dati utili.

Riguardo all'aspetto collaborativo di sviluppo delle attività didattiche in ambiente digitale, la quasi totalità del campione (95,5%) valuta in maniera molto positiva l'approccio sperimentato sulla co-costruzione di attività didattiche sulla lingua per il lavoro.

Rispetto all'impiego del corpus specialistico, per il quale il campione ha ricevuto formazione ed ha messo in pratica lo strumento durante il corso, la quasi totalità (88,6%) ne ripeterebbe l'utilizzo per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici oppure semplicemente per reperire validi esempi di lingua scritta. Peraltro, alla domanda su quali siano i bisogni principali in fase di creazione di materiali didattici, la maggioranza dei rispondenti dichiara "reperire contenuti testuali", seguito immediatamente da "reperire contenuti audio-visivi".

Infine, la quasi totalità del campione (97,7%) si dichiara interessato a ripetere un corso improntato sulla creazione collaborativa di materiali didattici in ambiente tecnologico e collaborativo, attestando un interesse crescente verso l'impiego della tecnologia sia nell'ambito della progettazione che della formazione in aula.

4. Conclusioni

I mezzi della tecnologia e della ricerca linguistica applicata possono essere di grande utilità per una didattica dell'italiano L2 incentrata sul lavoro e, quindi, di grande supporto per sostenere in modo concreto l'inclusione socio-professionale degli adulti migranti. A tal proposito, è fondamentale che il docente di lingua sia in grado di sfruttare al meglio l'impatto positivo della tecnologia sulla progettazione di percorsi formativi specialistici e sulla formazione futura stessa.

Quanto introdotto costituisce il modello di partenza per il progetto di una futura applicazione web e di un metodo di creazione di contenuti che si trovano in fase di registrazione brevettuale e per i quali si auspica un congruo sviluppo informatico. Ciò che ci si prefigge nell'immediato è l'espansione del corpus, della raccolta di materiale e la messa a punto dell'applicazione *wiki* affinché possa supportare un processo di creazione preliminare.

Il fine è arrivare alla validazione finale della piattaforma e del metodo di creazione collaborativa creati per poter osservare il reale impatto della natura tecnologica e collaborativa sulla progettazione didattica del docente, per valutare l'efficacia del sistema di generazione di contenuti specialistici impostato, nonché auspicabilmente ottenere un primo prototipo utile alla progettazione multimediale.

È opportuno segnalare che il modello elaborato si presta a poter essere replicato per altri tipi di professioni. Infatti, la procedura introdotta potrebbe essere replicata a partire dall'adozione di un nuovo Sillabo di settore, dalla creazione di un nuovo corpus specialistico e di una nuova raccolta di materiale di dominio. Inoltre, è auspicabile prevedere ulteriori livelli linguistici per lo stesso dominio ristorativo. Ovvero, tralasciando le implicazioni informatiche di presentazione, tale procedura non comporterebbe ampi sforzi di progettazione, poiché la lingua dei testi nel corpus e nella raccolta è la lingua reale dei suoi parlanti ed è quindi adatta ad essere affidata alle manipolazioni del docente di lingua compilatore.

Bibliografia

- Associazione CLIQ, Enti certificatori dell'italiano L2. 2011. *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio: livelli A1, A2, B1 e B2. SILLABO A2*, <http://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2019/01/SILLABO-A2.pdf>.
- Balboni, Paolo E. 2008. *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Beacco, Jean-Claude & Krumm, Hans-Jürgen & Little, David & Thalgot, Philia. 2017. *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes*. Council of Europe. Berlin: De Gruyter.
- Benucci, Antonella (a cura di). 2014. *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET Università.
- Binotto, Vanessa & Giunta, Alessia & Giusti, Alba & Lazzari, Manuela & Salvi, Natalia. 2014. Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione. In Benucci, Antonella (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, 223–248. Torino: Utet Università.
- Braddell, Alexander & Grünhage-Monetti, Matilde (a cura di). 2018. *Lingua e lavoro*. (Vol. 40). Torino: Loescher Editore.
- Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti. 2019. *Dossier statistico Immigrazione 2019*. Roma: IDOS Centro Studi e Ricerche.
- Caon, Fabio & Cognigni, Edith (a cura di). 2022. *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro*. Macerata: ODG Edizioni.
- Cognigni, Edith & Michelini, Elena, & Vitrone, Francesca. 2022. ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona. In Caon, Fabio & Cognigni, Edith (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro*. 80-93. Macerata: ODG Edizioni.
- Fonzi, Ada (a cura di). 2001. *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Jonassen, David. H. 1994. Thinking technology. Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology* 34(4). 34-37.
- Lancaster, Sean. 2005. Wiki, wiki, wiki... Textbook? *Colleagues*. 1(2), 5.
- Magris, Marella & Musacchio, Maria Teresa & Rega, Lorenza & Scarpa, Federica. 2002. *Manuale di terminologia. Aspetti teorici, metodologici e applicativi*. Milano: Hoepli.

Meyer, Charles. F. (2004). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Michelini, Elena. 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*. Macerata: Università degli Studi di Macerata. (Tesi di laurea non pubblicata).

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>.

Pintaldi, Federica & Pontecorvo, Maria E. & Tibaldi, Mauro. 2019. Occupati e disoccupati stranieri nella Rilevazione sulle forze di lavoro Istat. In Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti, *Dossier statistico Immigrazione 2019*, 259–267. Roma: IDOS Centro Studi e Ricerche.

Römer, Ute. 2011. Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205-225.

Sharp, Laurie. A & Whaley, Brigitte. 2018. Wikis as online collaborative learning experiences: A Different Kind of Brainstorming. *Adult Learning*, 29(3). 83-93.

Vedovelli, Massimo. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo alla Sfida salutare*. Roma: Carocci editore.

Vedovelli, Massimo. 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 Benucci, Antonella (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, 3-37. Torino: Utet Università.

Zanasi, Lorenzo & Rampino, Piera. 2010. *Lavoratori stranieri e lingue speciali: indagine pilota nell'area di Bolzano*, https://www.academia.edu/3125055/Lavoratori_stranieri_e_lingue_speciali.