

The Future of Italian Teaching

The Future of Italian Teaching:

*Media, New Technologies
and Multi-Disciplinary
Perspectives*

Edited by

Catherine Ramsey-Portolano

Cambridge
Scholars
Publishing



The Future of Italian Teaching:
Media, New Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives

Edited by Catherine Ramsey-Portolano

This book first published 2015

Cambridge Scholars Publishing

Lady Stephenson Library, Newcastle upon Tyne, NE6 2PA, UK

British Library Cataloguing in Publication Data

A catalogue record for this book is available from the British Library

Copyright © 2015 by Catherine Ramsey-Portolano and contributors

All rights for this book reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording or otherwise, without the prior permission of the copyright owner.

ISBN (10): 1-4438-7190-7

ISBN (13): 978-1-4438-7190-7

TABLE OF CONTENTS

List of Illustrations	viii
List of Tables.....	ix
Foreword	x
Catherine Ramsey-Portolano	
Acknowledgements	xii
Italian Language Teaching with Media, Social Networks and New Technologies	
Chapter One.....	2
L’italiano online: pubblici, percorsi e prospettive	
Donatella Troncarelli and Matteo La Grassa	
Chapter Two	22
Il ruolo del docente di lingue straniere – tra nuove tecnologie e tradizione	
Baiba Bankava and Iveta Jonina	
Chapter Three	36
CLIL and New Technologies in Higher Education	
Giovanna Carloni	
Chapter Four.....	55
Captioning and Revoicing of Clips in Foreign Language Learning-	
Using Clipfair for Teaching Italian in Online Learning Environments	
Laura Incalcaterra McLoughlin and Jennifer Lertola	
Chapter Five	70
Come esercitare la narrazione in lingua italiana per stranieri?	
Una proposta: “Racconto L2.0”	
Alessandra Giglio	

Chapter Six	81
www.italianoAscuola.at: Piattaforma concepita come punto d'incontro fra formazione universitaria di insegnanti di italiano e pratica quotidiana nelle scuole	
Michaela Rückl	
Chapter Seven.....	96
Didattica con i corpora orali di Italiano L2	
Nevena Ceković and Dragana Radojević	
Chapter Eight.....	107
Italiano e informatica, insieme integrati, per l'integrazione di immigrati e rifugiati	
Manuela Lo Prejato	
Interdisciplinary Approaches to Teaching Italian Language, Literature, Culture and the Arts	
Chapter Nine.....	124
+ ARTI = ITALIANO L2. Percorso di apprendimento della lingua italiana2 attraverso il Teatro, l'Architettura, la Pittura e la Scultura	
Maria Antonietta Diana	
Chapter Ten	137
CLIL: definizione, linee di sviluppo e realizzazione	
Graziano Serragiotto	
Chapter Eleven	147
Cracking the Code: What Leonardo Can Show Us about Teaching Art History in Today's Study Abroad Setting	
Sharon Hecker	
Chapter Twelve	162
C'era una volta ... come adesso. Come aggiornare e tecnologizzare i corsi avanzati di lingua, di introduzione alla letteratura o tematici di letteratura	
Annalisa Mosca	
Chapter Thirteen.....	173
L'uso della musica nella classe d'italiano LS	
Mario Pace	

Chapter Fourteen	183
L’italiano attraverso la musica: un esempio di syllabus e di metodo in università americane	
Valentina Dorato	
Conclusion.....	193
Beyond the Horizon: New Topics in Italian as a Foreign Language	
Paolo Balboni	
Contributors.....	208

LIST OF ILLUSTRATIONS

- Fig. 1–1: Struttura dell’unità di apprendimento del percorso “Aula web–Italiano bancario”
- Fig. 1–2: Esempio di compito che apre l’unità di apprendimento
- Fig. 2–1: Tipo di materiale didattico utilizzato dai docenti in aula
- Fig. 2–2: Tecnologie utili per l’apprendimento delle lingue secondo gli studenti
- Fig. 2–3: Esempio attività con Newspaper Generator
- Fig. 2–4: Passato prossimo: ausiliare essere o avere? (Wordle)
- Fig. 2–5: La sagoma della canzone di Jovanotti “Ora”
- Fig. 2–6: I nomi di frutta e verdura con Quizlet
- Fig. 4–1: The ClipFlair Studio interface
- Fig. 5–1: Racconto L2.0–Wordpress
- Fig. 5–2: Racconto L2.0–GoogleDocs
- Fig. 5–3: Rappresentazione geografica della provenienza degli studenti stranieri che hanno testato “Racconto L2.0”
- Fig. 9–1: Amicizia
- Fig. 9–2: Cartolina di Stampone
- Fig. 9–3: Manifesto “Abbecedario Interculturale Interattivo”
- Fig. 9–4: Cartolina di uno studente filippino
- Fig. 9–5: Le Altræ Case
- Fig. 9–6: Le Altre Cenerentole
- Fig. 9–7: Uno, nessuno e centomila
- Fig. 9–8: Il Planetario
- Fig. 13–1: Le tre fasi dell’U.D. e del TLU
- Fig. 13–2: Esempio di una *Unità didattica / Teaching/Learning Unit* basato sul testo di una canzone
- Fig. 15–1: Communicative competence
- Fig. 15–2: Intercultural communicative competence
- Fig. 15–3: The model of educational relations

LIST OF TABLES

- Tab. 2–1: Pro e contro dell'utilizzo delle nuove tecnologie in aula
- Tab. 4–1: Example of ClipFlair activities
- Tab. 5–1: Contesti di sperimentazione di "Racconto L2.0"
- Tab. 14–1: Riflessione grammaticale
- Tab. 14–2: Esempio di esercizi sulla produzione scritta e sul vocabolario specifico
- Tab. 14–3: Esempio di lessico
- Tab. 14–4: Verbi
- Tab. 14–5: Aggettivi

FOREWORD

CATHERINE RAMSEY-PORTOLANO

This volume of essays, the product of a 2-day conference held at The American University of Rome in October 2012, brings together innovative and creative approaches to teaching Italian language, literature, culture and the arts. Featuring the perspectives of Italian professors teaching within a range of geographical contexts, from Europe (with a focus on Italy) to the UK and USA, the essays also address a range of academic and social contexts, from university, study abroad and ERASMUS contexts to the teaching of immigrants and refugees. The diversity of perspectives presented in the essays lends significant depth to the volume, making it of interest to Italian teachers in various geographical and teaching environments. The essays in the volume not only emphasize the importance of foreign language acquisition but propose an understanding of language as a tool for plurilingual citizens of today's global society to achieve social mobility and cohesion.

Teachers of Italian language, culture, literature and the arts, interested in updating their pedagogical methodology in the classroom, will find value in the suggestions offered within the essays, as they provide teachers with tips for becoming savvy in the current digital humanities age. The volume is particular to the Italian setting, as demonstrated by its emphasis on how cultural heritage lends to the use of culture and the arts in studying language, making it an invaluable tool for those teachers who wish to strengthen their knowledge and expertise in the teaching of the Italian language, culture, literature and arts. The volume represents an invaluable pedagogical tool for Italian educators and departments alike.

Each essay offers practical, useful and innovative suggestions for today's teacher of Italian language, culture, literature and arts. The essays from the first section of the volume, *Italian Language Teaching with Media, Social Networks and New Technologies*, present topics ranging from the formation of blended or completely on-line courses to the use of on-line and technological tools such as corpora, on-line platforms and captioning and revoicing. Making this volume up-to-date with current trends in teaching and student learning are the essays which incorporate

use of media and social networks in classroom language instruction. The essays in the second section, *Interdisciplinary Approaches to Teaching Italian Language, Literature, Culture and the Arts*, suggest creative solutions to fostering learning in and outside the classroom, such as teaching through literature, music and CLIL (Content and Language Integrated Learning) or using the museum or on-site experience to enhance student learning outside the classroom. The volume's conclusion, Beyond the Horizon: New Topics in Italian as a Foreign Language, by Paolo Balboni, one of the leading scholars in Italy in the field of second language acquisition, provides readers with helpful insights into possible future developments in the field of teaching Italian as a foreign language.

The present volume offers an updated contribution to the field of teaching Italian as a foreign language, with suggestions on how to incorporate the latest trends in the field, such as social networks and media, into one's teaching. Furthermore, by addressing the use of technology not only in language teaching but also in the arts and culture, the volume represents an invaluable contribution to the field within the new digital humanities age.

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to thank The American University of Rome for generously hosting the 2-day international conference *The Future of Italian Teaching: media, social networks, new technologies and multi-disciplinary perspectives*, the occasion from which this volume of essays was born. Thank you to all the scholars who contributed essays to this volume and for their collaboration on the project. I am also grateful to Kristen Hook for her editorial help and contributions to the volume.

**ITALIAN LANGUAGE TEACHING
WITH MEDIA, SOCIAL NETWORKS &
AND NEW TECHNOLOGIES**

CHAPTER ONE

L'ITALIANO ONLINE: PUBBLICI, PERCORSI E PROSPETTIVE¹

MATTEO LA GRASSA AND DONATELLA TRONCARELLI

1. I pubblici dell'italiano: la varietà dei profili e delle esigenze formative

Nelle ultime decadi l'italiano ha rafforzato la propria posizione entro il mercato globale delle lingue ampliando i pubblici interessati al suo apprendimento.² La forte tendenza dell'economia ad assumere una dimensione sovranazionale e la riduzione delle frontiere in Europa hanno infatti accresciuto l'esigenza di apprendimento delle lingue seconde facendo uscire l'italiano dalla sua posizione di "lingua di nicchia," come è stata definita da molti (Vedovelli 2009), cioè di lingua la cui attrazione è principalmente legata a motivazioni di natura intellettuale e colta o all'immagine veicolata dal *made in Italy*. Quindi nuovi pubblici si sono avvicinati allo studio dell'italiano richiedendo corsi di lingua centrati sull'acquisizione di conoscenze e abilità linguistico-comunicative inerenti a specifici domini d'uso.

Da un lato si constata un'espansione della richiesta di italiano per scopi professionali. Nel mercato globalizzato e in quello interno europeo privo di frontiere, in cui circolano liberamente merci, servizi, capitali e persone,

1. Il contributo è stato concepito e realizzato in collaborazione fra gli autori; ciononostante, la responsabilità di redazione finale va ripartita nel modo seguente: Donatella Troncarelli è autrice dei parr. 1 e 2.1; Matteo La Grassa dei parr. 2.2, 3 e 3.1. Il par. 4 è stato elaborato in comune.

2. Si utilizza in questa sede l'espressione "mercato delle lingue" nell'accezione usa da Vedovelli in De Mauro *et alii* 2002, per intendere l'insieme dei processi che sono alla base della diffusione internazionale delle lingue in quanto oggetto di apprendimento da parte di stranieri.

la competenza di una seconda o terza lingua straniera oltre quella inglese, è una esigenza fortemente sentita da chi vuole mantenere alta la competitività per vendere i propri prodotti e servizi fuori dai confini nazionali e per intrattenere proficue relazioni commerciali con aziende estere.

Dall’altro anche in abito educativo la domanda di italiano L2 è in crescita. La scelta dell’Europa di sostenere la mobilità studentesca con programmi finalizzati e di dare vita ad un uno spazio europeo dell’istruzione, che consenta ai giovani di muoversi e studiare nei paesi dell’Unione, ha intensificato negli ultimi decenni la domanda di corsi di lingua italiana per scopi generali e accademici. Tale domanda ha conosciuto recentemente un ulteriore incremento grazie ai programmi “Marco Polo,” promosso dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) e Turandot per le arti, la musica e il *design*, promosso dal comparto AFAM (Alta formazione artistica, musicale e coreutica), volti al rafforzamento dei rapporti di collaborazione tecnica, scientifica e culturale tra Italia e Cina.

Ad accrescere la richiesta di formazione linguistica ha dato un forte impulso anche l’immigrazione che negli ultimi trent’anni ha interessato l’Italia. I cittadini stranieri che, con flussi costanti arrivano nella Penisola,³ necessitano di corsi di italiano per acquisire gli strumenti linguistici che consentano loro di interagire in ambito lavorativo e nella vita quotidiana oppure, se non ancora adulti, di supporto per affrontare gli studi primari e secondari in lingua italiana.

Infine, anche pubblici precedentemente non considerati tra gli apprendenti di italiano L2 avanzano richieste di formazione specifica come i sordi segnanti, per i quali l’italiano costituisce una lingua seconda, appresa successivamente alla lingua dei segni, iscritti a scuola e all’università che presentano particolari esigenze nello sviluppo delle abilità scritte (cfr. par 2.3).

Un pubblico così variegato ha esigenze di apprendimento che non possono essere soddisfatte solo con corsi di italiano per scopi generali. Le proposte formative di istituzioni pubbliche e private si sono dunque orientate verso lo sviluppo di competenze inerenti gli specifici ambiti d’uso linguistico a cui i diversi profili di apprendente sono interessati. All’attenzione alla pluralità di obiettivi si è affiancata negli ultimi tempi anche la diversificazione delle modalità didattiche per cui alla formazione d’aula si è aggiunta, sostituendola o integrandola, quella a distanza.

3. Secondo le stime del *Dossier Caritas* 2012, i cittadini stranieri in Italia erano più di 5 milioni alla fine del 2011.

Quest'ultima consentendo l'indipendenza spazio-temporale dell'utente garantisce una maggiore flessibilità dei percorsi che ben si sposa con le differenti esigenze di apprendimento e con la necessità di conciliare lo studio dell'italiano con la propria attività lavorativa o con altri impegni formativi. Pertanto, sperimentazioni nell'impiego della rete ed esperienze di insegnamento linguistico attraverso piattaforme per l'*e-learning* stanno ridisegnando lo scenario dell'offerta formativa per l'italiano e convogliando l'attenzione sulle soluzioni metodologiche da adottare per rendere proficuo il ricorso alle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione.

Il presente contributo intende presentare alcune proposte didattiche, elaborate presso il Centro FAST (Formazione e Aggiornamento anche con Supporto Tecnologico) dell'Università per Stranieri di Siena, per l'insegnamento *online* dell'italiano a specifici profili di apprendenti e offrire alcuni spunti di riflessione sulla progettazione di percorsi per l'insegnamento linguistico in formato *blended* o completamente a distanza.

2. Percorsi per l'apprendimento dell'italiano *online*

2.1. Due proposte per l'insegnamento dell'italiano per scopi professionali

Tra i fattori che contribuiscono alla rapida diffusione dell'*e-learning*, alcuni dei quali sono già stati menzionati nel precedente paragrafo, è da evidenziare la possibilità di sviluppare ambienti virtuali di apprendimento multirelationali in cui sono attivabili diversi tipi di interazione e in cui l'apprendimento può realizzarsi in una dimensione collaborativa. Grazie agli strumenti di comunicazione, che caratterizzano il cosiddetto Web 2.0, è infatti possibile integrare allo studio individuale ed autonomo di materiale didattico multimediale l'interazione sincrona e asincrona tra apprendenti, tutor, docenti e parlanti nativi. Ciò risulta di particolare importanza nello studio di una lingua straniera poiché le opportunità di pratica, basate non solo su esercitazioni ma anche su uso funzionale della lingua, influiscono sulla rapidità e la qualità dell'apprendimento. Inoltre in tali ambienti l'esperienza formativa può superare i confini fisici dell'aula per attingere fonti dalle inesauribili risorse della rete e per interagire con altri parlanti della lingua oggetto di studio. Sull'allestimento di ambienti di apprendimento con queste caratteristiche è stato sviluppato il percorso didattico "Aula-web italiano bancario." Si tratta di un percorso di livello B1 per l'apprendimento dell'italiano rivolto a operatori bancari che mira a

sviluppare competenze linguistiche relative a questo ambito lavorativo e che utilizza un sistema LCMS (*Learning and Content Management System*) *open source*⁴ per la sua erogazione. I materiali didattici sono stati elaborati tenendo conto del tipo di situazione in cui gli operatori devono saper utilizzare l’italiano per svolgere all’attività di *back-office* e quindi dei generi di testo che devono essere in grado di gestire: telefonate, partecipazione a *meeting*, lettura di leggi, circolari, disposizioni e comunicazioni d’ufficio, elaborazione di lettere ed e-mail.⁵ Le attività proposte in parte richiedono allo studente di lavorare individualmente sul materiale didattico e in parte prevedono lo svolgimento collaborativo di compiti. Il percorso infatti è strutturato in unità di apprendimento che si articolano in sezioni, come mostrato in Fig. 1, e che ruotano intorno alla presentazione di due testi. Questi possono appartenere allo stesso genere testuale, per esempio possono essere come nella prima unità una mail di richiesta e una di risposta, oppure costituire due generi diversi che trattano lo stesso contenuto, come una legge e la circolare che ne riporta i riferimenti. Seguono, alle attività di comprensione e di analisi degli aspetti linguistici che caratterizzano il testo, quelle di approfondimento, che mirano ad estendere i contesti d’uso delle forme prese in esame nella sezione “Lavoriamo sui testi” e a dirigere lo studente verso risorse di rete che contengono ulteriori spiegazioni ed esercitazioni. Concludono l’unità una o più attività di produzione basate sul reimpiego delle forme linguistiche presentate ed esercitate. Lo studente svolge individualmente le attività proposte dietro la guida del docente tutor e attraverso il confronto e la discussione con la propria classe virtuale, che si realizza tramite l’interazione su forum.

4. *Learning and Content Management System* è l’insieme dei programmi che costituiscono una piattaforma per l’*e-learning* e consentono di creare, archiviare e pubblicare contenuti didattici, nonché di gestire e tracciare il lavoro degli studenti sui materiali didattici e le interazioni che hanno luogo. Il software è definito *open source* quando il codice sorgente è accessibile e quindi viene sviluppato con la collaborazione degli utilizzatori in modo che il prodotto finale possa raggiungere una complessità maggiore di quella ottenuta da un singolo gruppo di programmazione. Il software definito *open source* è pertanto gratuito.

5. Le prime versioni di questo percorso sono state elaborate per il gruppo Bancario Unicredit, che aveva la necessità di formare gli operatori della sede rumena alla gestione delle pratiche amministrative e all’interazione con i colleghi italiani. Il percorso pertanto è centrato sull’attività di *back-office* e sulla lingua economico-bancaria utilizzata dagli esperti di questo ambito di comunicazione professionale.

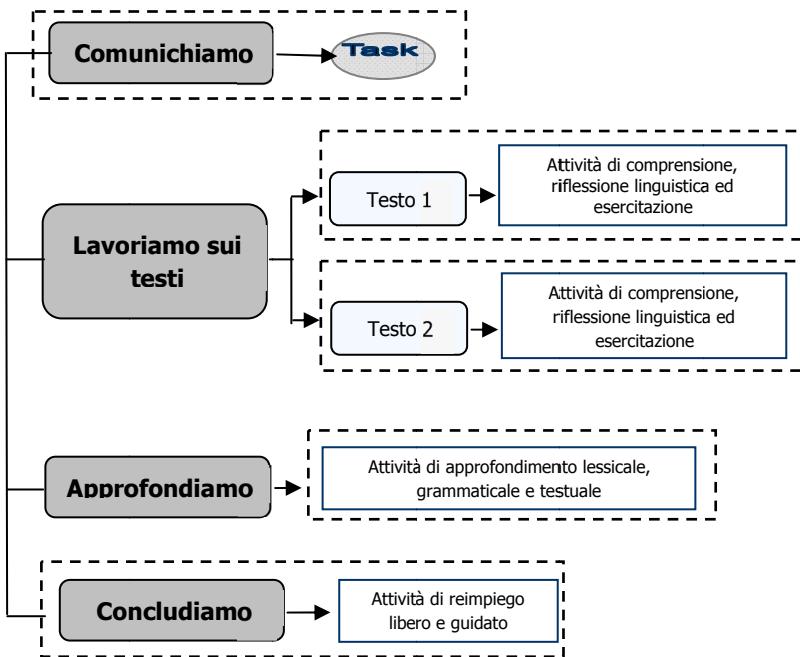


Fig. 1–1 Struttura dell’unità di apprendimento del percorso “Aula web–Italiano bancario”

Contemporaneamente al lavoro sull’unità è richiesto lo svolgimento di un compito, come quello riportato in Fig. 2, che consiste nella produzione di un testo, correlato per genere di appartenenza e argomento trattato a quelli presentati nella sezione “Lavoriamo sui testi.” Il compito può essere eseguito solo collaborativamente in modo da attivare la dimensione sociale dell’apprendimento che deve condurre all’uso attivo della lingua per negoziare soluzioni, chiedere e dare spiegazioni, confrontare opinioni, condividere conoscenze, non solo in questa prima fase dell’unità ma anche in quelle successive. In altre parole, la funzione primaria del compito, posto per questo proprio nella sezione iniziale, è quello di creare una cerniera tra la modalità di studio individuale assistito e quella collettiva in maniera tale che lo studente si senta inserito in una comunità di apprendimento e possa cogliere i vantaggi offerti dalla formazione con tecnologie di rete in tutte le fasi di cui si compone il percorso da seguire.



ISTRUZIONI PER IL COMPITO:

Scrivete due mail a vostri colleghi di una filiale del gruppo bancario UniCredit. Nella prima mail dovete chiedere informazioni su una pratica in sospeso. Nella seconda mail chiedete scusa ai colleghi perché vi siete accorti che le informazioni che richiedete erano già state inviate.

COSA FARE PRIMA DI SVOLGERE IL COMPITO:

Ecco alcune cose che potete fare prima di iniziare a scrivere il dialogo:

- pensate a cosa si dice quando si inizia una mail
- fate una lista delle informazioni che volete chiedere
- pensate alle parole che vi servono per chiedere queste informazioni
- pensate alle forme grammaticali che vi sono utili per chiedere queste informazioni
- pensate a come si chiede scusa (per la seconda mail)
- pensate a cosa si dice quando si chiude una mail

Dopo aver pensato e preso nota di queste cose fare il compito diventa più facile.

ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO:

Dividetevi in due gruppi. Ogni gruppo scrive una mail.

Il gruppo 1 scrive la mail di sollecito. Sul forum dedicato decidete quali informazioni volete chiedere. Usate E-Wiki per elaborare la mail e il forum per discutere come procedere.

Il gruppo 2 scrive la mail di scusa. Sul forum dedicato decidete cosa dire e usate Usate E-Wiki per scrivere la mail.

Fig. 1–2 Esempio di compito che apre l’unità di apprendimento

L’ambiente in cui è implementato il percorso comprende quindi, accanto ai contenuti didattici, strumenti per la comunicazione sincrona, asincrona e lo scambio di file quali chat, videoconferenza, forum e blog; software per la scrittura condivisa;⁶ strumenti per l’integrazione dei materiali, come glossari e link a risorse di rete; strumenti che consentono una migliore gestione del percorso e degli utenti, come le FAC, la mappa e l’elenco dei corsisti.

In un ambiente con le stesse caratteristiche sono realizzati i percorsi di apprendimento rivolti ai mediatori culturali del progetto Acume (*Advancing cross CULTural MEDiation*). Si tratta di un progetto europeo,

6. I sistemi per la scrittura condivisa permettono ad un gruppo di utenti di agire sullo stesso file, residente in un server remoto. Dato che il documento da realizzare è condiviso, gli utenti comunicano tramite chat o forum per accordarsi sui contenuti e le modalità di stesura del documento. I software per la scrittura condivisa, se usati in un ambiente di apprendimento, spingono il gruppo a condividere conoscenze, a stabilire connessioni tra argomenti e a riflettere su quanto si sta imparando. Inoltre permettono al docente-tutor di seguire da vicino il processo che conduce alla realizzazione del documento e quindi di intervenire per fornire suggerimenti e supporto.

finanziato all'interno del Programma Leonardo da Vinci LLP (Long Life Learning Programm–TOI), centrato sulla formazione linguistico-professionale del mediatore da realizzare in modalità *blended*. Il segmento di percorso attuato in presenza, che si basa sull'adozione di diverse metodologie di intervento didattico,⁷ si centra sullo sviluppo di competenze strettamente connesse all'attività di mediazione e in particolare sulle abilità interculturali, sulla capacità di cognizione sociale, sulla comprensione e gestione del conflitto. Il segmento realizzato a distanza mira invece a migliorare le capacità di interazione del mediatore sul piano linguistico-comunicativo e si articola in sei moduli di venti ore ciascuno. I primi due, rivolti a un livello A2 di competenza, prendono in considerazione conoscenze e capacità trasversali all'attività di mediazione in ambito sanitario e scolastico, oggetto dei successivi moduli destinati al livello B1. Ciascun modulo si compone di unità di apprendimento, strutturate in sezioni che si sviluppano in modo diverso nei due livelli di competenza:

- Cominciamo
- Una parola tira l'altra
- Grammaticando
- Testo e contesto
- Con parole tue

Nel percorso per il livello A2 la prima sezione ha lo scopo di presentare l'argomento su cui è centrata l'unità attraverso supporti visivi costituiti da immagini fisse e/o in movimento, di introdurre un compito collaborativo e il testo intorno a cui ruota il lavoro sulla lingua. Il compito collaborativo richiede ai mediatori di condividere le proprie esperienze discutendo su forum ed elaborando un breve testo con il sistema di scrittura condivisa (Fig. 3), in modo tale che si venga a creare un terreno di conoscenze comuni e che si attivi la dimensione sociale dell'apprendimento.

La sezione “Una parola tira l'altra” è dedicata allo sviluppo della competenza lessicale, pertanto propone attività sul lessico estraneo al vocabolario di base presente nel testo e schede esplicative.⁸ Sull'approfondimento delle strutture invece si focalizza la sezione successiva con attività di trasformazione, individuazione e completamento e schede grammaticali, mentre la sezione “Testo e contesto” si centra sulle

7. Nella formazione in presenza vengono utilizzate modalità didattiche come la lezione frontale, il lavoro di gruppo, lo studio di caso, l'osservazione guidata, la simulazione per poter giungere allo sviluppo delle competenze, posto come obiettivo formativo.

8. Si fa riferimento alla stratificazione del lessico dell'italiano.

caratteristiche del genere a cui è ascritto il testo. La sezione conclusiva dirige lo studente verso risorse di rete da cui trarre ulteriori informazioni sull’argomento dell’unità per poi poter elaborare un testo, sempre in scrittura condivisa.

Nel percorso per il livello B1 la prima sezione introduce un compito comunicativo, basato sul confronto di esperienze come nel livello A2, e si centra sulla presentazione di una parte di una relazione relativa ad un caso di mediazione. Lo scopo di questo livello è infatti di migliorare l’abilità di scrittura del mediatore in modo che possa realizzare report, con cui si conclude in genere l’attività di mediazione, più articolati ed efficaci. Seguono poi le sezioni di approfondimento lessicale, grammaticale e testuale, come nel livello precedente, e chiude l’unità una seconda attività collaborativa che consiste nella stesura, in scrittura condivisa, di una sezione di relazione a partire dal un caso su cui i mediatori sono chiamati a discutere e a ricercare soluzioni. Scopo di quest’ultima attività non è solo quello di sviluppare l’abilità di scrittura in una dimensione collaborativa, ma anche gettare le basi per la costituzione di una comunità di pratica tra i mediatori che, le sfruttando le risorse e gli strumenti di comunicazione in rete, può accrescere il senso di identità professionale e dare continuità all’azione formativa (Trentin 2004). Le comunità di pratica permettono infatti di creare una rete di professionisti che, attraverso il dibattito, il confronto e il supporto reciproco, aggiornano le proprie competenze professionali e fanno circolare buone pratiche, mettendo in atto processi di rinnovamento.

2.2. L’italiano *online* per immigrati adulti

La formazione linguistica in italiano L2 viene giustamente indicata come uno dei servizi fondamentali da garantire agli immigrati adulti residenti in Italia:⁹ la conoscenza della lingua del paese ospitante è, infatti, uno strumento necessario, anche se ovviamente non sufficiente, per consentire il soddisfacimento dei bisogni dei migranti—che emergono nelle fasi di regolarizzazione, ricerca di un’abitazione, ricerca di un lavoro, fruizione dei servizi presenti nel territorio—favorendone così il successo del progetto migratorio.

Da numerose indicazioni elaborate in ambito europeo viene sottolineata l’importanza nell’utilizzo delle nuove tecnologie per garantire

9. Fondamentale risulta anche la formazione linguistica da garantire ai bambini e agli adolescenti non italofoni, soprattutto nella cosiddetta “lingua per lo studio” (cfr., tra gli altri, Caon 2006).

una adeguata formazione ai migranti e favorirne, in questo modo, l'inserimento professionale e l'inclusione sociale.¹⁰ Per raggiungere questi obiettivi l'insegnamento delle lingue dovrebbe assumere una posizione di rilievo: è la competenza linguistico-comunicativa, infatti, che consente di agire con efficacia nei diversi "domini di comunicazione"—secondo la proposta terminologica del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002)—da quelli più comuni (dominio personale e familiare), a quelli più specialistici (dominio professionale ed educativo). Anche gli immigrati adulti rappresentano, dunque, un pubblico di apprendenti che può sicuramente beneficiare dei vantaggi della formazione linguistica online.

Tuttavia, in Italia le esperienze di formazione linguistica in modalità *e-learning* attualmente portate avanti sono poche, probabilmente anche a causa della convinzione che gli immigrati adulti abbiano, in genere, scarso accesso all'uso rete e siano poco alfabetizzati dal punto di vista informatico.¹¹ La formazione agli immigrati in italiano L2 si svolge pertanto in contesti di apprendimento tradizionali in cui vengono proposti corsi di lingua (Centri Territoriali Permanentini e mondo dell'associazionismo, ma anche Centri Linguistici Universitari).¹² La scelta di puntare su una formazione in presenza trova giustificazione se si considerano due aspetti: il primo è correlato alla rilevante eterogeneità del gruppo di apprendenti immigrati adulti per quanto riguarda il profilo linguistico e socioculturale; se si considerano, infatti, le differenze nei tempi di apprendimento e nelle difficoltà che apprendenti con profilo diverso possono riscontrare sul piano linguistico, è opportuno che ad essi venga garantita una didattica differenziata che si realizza preferibilmente con l'intervento di un docente in presenza. Il secondo aspetto è invece correlato al fatto che gli immigrati che decidono di svolgere un percorso di formazione linguistica presentano, in misura più rilevante rispetto ad altri, bisogni non strettamente linguistici e maggiormente legati alla volontà di socializzazione e aggregazione con altri migranti e con italiani, nonché alla necessità di conoscere e utilizzare al meglio le strutture del territorio in cui si trovano a vivere per un periodo

10. Per una sintetica presentazione di buone pratiche realizzate in Europa con l'uso delle nuove tecnologie per l'inclusione sociale dei migranti si rimanda a Recker *et al.* (2010)

11. Questi fattori sono senza dubbio da tenere in considerazione, tuttavia non è possibile generalizzare; infatti, alcuni studi svolti sull'uso delle nuove tecnologie da parte dei migranti in Italia, hanno rilevato un livello di competenza del tutto paragonabile a quello degli italiani (Vittadini 2009).

12. Per maggiori informazioni sui principali contesti di apprendimento dei migranti si rimanda a Maddii (2004); Grosso (in stampa).

più o meno lungo. I contesti di apprendimento adeguati per la soddisfazione di tali bisogni, sono stati considerati, almeno fino a pochi anni fa, soltanto quelli della formazione in presenza.

Sebbene siano innegabili i punti a favore di una didattica dell’italiano L2 in presenza per gli immigrati adulti, si ritiene che anche presso questo pubblico di apprendenti debba contestualmente essere diffusa una proposta di formazione linguistica online: infatti, se i bisogni relativi alla socializzazione con gli altri vengono soddisfatti principalmente dalla formazione di tipo tradizionale, è vero anche che un percorso formativo a distanza che consente di ridurre i vincoli di presenza in aula, limita gli svantaggi di una frequenza discontinua delle lezioni che caratterizza spesso i corsi rivolti a immigrati adulti; inoltre, come si è detto, la formazione tramite *e-learning* favorisce anche presso la popolazione immigrata una maggiore competenza nell’uso delle nuove tecnologie, una delle abilità fondamentali che i cittadini delle “società basate sulla conoscenza” (Commissione delle Comunità Europee 2001) devono conseguire.

Tenendo conto dell’eterogeneo profilo socioculturale e dei bisogni linguistici e non linguistici che caratterizzano gli immigrati adulti, il Centro FAST ha elaborato una proposta di formazione in italiano L2 online che non intende sostituire quella in presenza, preferita ancora da molti apprendenti e docenti, ma che possa risultare efficacemente integrativa ad essa.

3. La didattica dell’italiano online per immigrati adulti: formazione e autoformazione

Partendo dal presupposto che possa essere data una risposta più adeguata alla domanda di formazione linguistica degli immigrati adulti se vengono proposte anche delle forme di insegnamento/apprendimento in *e-learning*, il Centro FAST ha elaborato percorsi formativi specificatamente rivolti a questo pubblico.¹³ La proposta formativa è indirizzata prevalentemente ad immigrati alfabetizzati residenti nel territorio della Regione Toscana con un livello di competenza linguistica che va dall’A1 al B2 del QCER. Per i motivi a cui si è accennato nel paragrafo precedente, l’erogazione del percorso è avvenuta in formato *blended*, mediante l’uso della piattaforma *e-learning* adoperata anche negli altri

13. Si tratta di percorsi formativi proposti all’interno dei progetti *Lingua e cittadinanza* e *Rete e cittadinanza* realizzati dall’Università per Stranieri di Siena e dalla Regione Toscana.

corsi del Centro FAST in modo da mettere insieme i vantaggi della formazione linguistica a distanza e in presenza. Considerato il profilo di apprendenti di riferimento (adulti residenti nella Regione Toscana), gli obiettivi da conseguire sono stati di diversa natura, ma comunque strettamente interrelati tra loro: accrescere le competenze linguistico-comunicative dei corsisti e, contestualmente, creare le condizioni per favorire la loro integrazione e promozione sociale.

L'elaborazione del percorso è stata realizzata a partire da una approfondita analisi dei bisogni degli apprendenti che, come è noto, hanno necessità di utilizzare le loro competenze linguistico-comunicative prevalentemente all'interno del dominio professionale: nella scala gerarchica dei bisogni degli adulti immigrati, infatti, quelli professionali occupano il primo posto (Vedovelli 2010). Gli altri bisogni considerati, soprattutto per i livelli A1 e A2, sono stati prevalentemente quelli legati alla fruizione dei servizi presenti nel territorio: Sanità, Scuola uffici pubblici, trasporti, luoghi di socializzazione. I contenuti presentati sono stati, pertanto, fortemente legati alla vita quotidiana degli immigrati, sostenendo in questo modo, insieme alla competenza linguistico-comunicativa, la loro migliore conoscenza dei diritti e dei doveri di nuovi cittadini. Il livello B1 e B2, invece, considerando già acquisite le competenze per muoversi nei domini di comunicazione più comuni, si è focalizzato prevalentemente sul dominio lavorativo,¹⁴ presentando unità didattiche incentrate su testi di tipo specialistico.¹⁵

Dal punto di vista metodologico, l'elaborazione di questo percorso presenta alcuni elementi di novità rispetto a un tradizionale corso in presenza, oltre ai vantaggi dell'abolizione dei vincoli spazio-temporali che sono già stati ricordati. Il percorso, infatti, non segue una progressione lineare, ma presenta una serie di unità di lavoro utilizzabili in maniera

14. Nello specifico, anche in base ai dati forniti dalla Regione Toscana sulle principali aree occupazionali in cui sono impiegati i migranti, sono stati considerati i seguenti ambiti lavorativi: edilizia; agricoltura; turismo; assistenza familiare.

15. È importante sottolineare un altro aspetto che riguarda i contenuti delle unità realizzate, ovvero la scelta di presentare, anche a livelli di competenza elementare, testi input con cui realisticamente gli immigrati adulti possono venire a contatto. Questo ha implicato la scelta di testi scritti autentici senza nessuna o con pochissime modifiche. La priorità nella selezione dei testi è stata data, quindi, alla rilevanza che questi assumono per l'apprendente, mentre meno importante è stato considerato il loro livello di complessità linguistica. Alcuni testi, pertanto, da un punto di vista strettamente linguistico possono apparire non del tutto idonei al livello di competenza degli apprendenti a cui si rivolgono; si è preferito, infatti, lasciare inalterati i testi, calibrando invece sul livello degli apprendenti la difficoltà delle attività.

autonoma e non necessariamente consequenziale. Nello specifico, sono possibili quattro diverse modalità di fruizione dei materiali proposti. I materiali, infatti, possono:

- Essere scaricati e utilizzati in autoapprendimento grazie alla presenza delle chiavi di ogni attività;
- Essere utilizzati in classe, come materiale integrativo di lezioni svolte sugli stessi contenuti;
- Essere utilizzati nella piattaforma *e-learning*, in autoapprendimento con attività in autocorrezione;
- Essere utilizzati nella piattaforma *e-learning* e integrati con attività interattive.

In questo modo si è cercato di coniugare i vantaggi dell’apprendimento guidato e dell’autoapprendimento prendendo in considerazione le esigenze di corsisti e docenti che potrebbero avere necessità di materiale di approfondimento su temi di interesse trattati durante le lezioni. Infine, questa modalità di erogazione delle unità ha consentito ai partecipanti di avere la possibilità di interagire come una comunità di apprendimento anche senza la presenza di un tutor: è stata prevista, infatti, l’interazione tra i corsisti su forum, per approfondire i contenuti presentati nelle diverse unità.

Il livello di interazione che, come si è detto, dovrebbe rappresentare il principale tratto distintivo rispetto ai corsi in presenza, è stato garantito anche per l’oralità che risulta generalmente l’aspetto maggiormente trascurato nei corsi erogati in modalità *e-learning*: la gran parte della comunicazione, infatti, avviene in forma scritta asincrona, modalità, questa, senza dubbio vantaggiosa se si fa riferimento alla possibilità di organizzare ed esporre il proprio pensiero, di analizzare e riflettere sul pensiero degli altri e, in generale, alla possibilità di sviluppare il pensiero critico. Tuttavia, è innegabile che nei corsi di lingua straniera lo sviluppo delle abilità orali, e in particolare di quelle interazionali, risulta generalmente sacrificato. La proposta formativa del Centro FAST per immigrati adulti ha cercato di compensare questa limitazione della formazione linguistica online, mediante la realizzazione di *eventi sincroni*: si tratta di attività di interazione orale della durata di circa un’ora, guidate da un tutor, su contenuti comuni a quelli trattati nelle varie unità. La conversazione tra gli apprendenti viene generata a partire da materiali messi a disposizione del gruppo, per esempio brevi testi o immagini; il tutor, può far svolgere l’attività a seconda degli obiettivi previsti, ad esempio focalizzando l’attenzione sulla fluenza o sulla correttezza linguistica, oppure utilizzando l’abilità di interazione orale per sviluppare competenze interculturali che prevedono il confronto tra aspetti della

cultura italiana e aspetti delle numerose culture di appartenenza dei diversi corsisti. Il sostegno delle competenze interculturali anche tramite l’interazione orale tra apprendenti di diverse nazionalità, risulta particolarmente importante all’interno di una proposta formativa che intende non soltanto sviluppare le competenze linguistico-comunicative, ma anche fornire ai partecipanti alcuni strumenti utili per l’esercizio di una reale cittadinanza attiva.

Gli eventi sincroni rappresentano indubbiamente un punto a favore della scelta di adottare una didattica tramite *e-learning*, come forma integrativa rispetto a quella in presenza, per un pubblico di apprendenti immigrati adulti; tali eventi, infatti, possono consentire lo svolgimento di attività che incoraggiano il confronto tra culture, l’identificazione di somiglianze e differenze tra modelli culturali diversi, la loro accettazione e possibilmente il loro apprezzamento (Balboni 2007), favorendo in questo modo lo sviluppo di competenze multiculturali; inoltre possono anche favorire la produzione e l’interazione orale che *in absentia* risultano generalmente meno rischiose per quanto riguarda l’innalzamento del filtro affettivo.

Oltre ai percorsi didattici appena descritti, il Centro FAST ha realizzato dei *repository*, archivi di risorse *open source* disponibili in Rete e rivolte specificatamente ad immigrati. La funzione della Rete come potenziale bacino di risorse per l’insegnamento/apprendimento della lingua è nota; tuttavia, perché la Rete possa essere sfruttata in modo didatticamente efficace è fondamentale che le risorse siano selezionate criticamente in base ai bisogni degli apprendenti a cui ci si rivolge e che la loro fruizione sia resa agevole, tenendo conto anche delle possibili limitazioni linguistiche dei potenziali utenti (Troncarelli, La Grassa 2011).

Considerando questi aspetti, il Centro FAST ha creato due diversi tipi di *repository*: il primo è finalizzato a fornire risorse per l’approfondimento di aspetti della cultura italiana¹⁶ e per una migliore conoscenza di aspetti utili ad esercitare correttamente i propri diritti e doveri di cittadino; il secondo ha invece finalità più strettamente linguistiche. Quest’ultimo, a sua volta, prevede una serie di risorse diverse: strumenti di consultazione (dizionari, traduttori, coniugatori ecc.), risorse di approfondimento e reimpiego di aspetti linguistici, corsi di lingua completi fruibili online in maniera gratuita. Ciascuna risorsa di approfondimento linguistico è stata etichettata in maniera che l’utente possa selezionarla a seconda dei suoi personali interessi, indicando il livello di competenza e il principale

16. Per l’uso della Rete finalizzato allo sviluppo delle competenze culturali vedi Pavan 2002.

aspetto linguistico a cui la risorsa cercata deve fare riferimento. Accanto al *link* di ogni risorsa, poi, è stata aggiunta una sintetica descrizione del suo contenuto. Infine, per facilitarne l’uso autonomo da parte dell’apprendente¹⁷ è stato inserito un glossario consultabile in fase di ricerca.

I *repository*, in definitiva, rappresentano una utile risorsa per i docenti che operano con immigrati per realizzare attività integrative o, facendo riferimento alla terminologia usata da Balboni (1994), di ‘rinforzo’ o ‘recupero’ di aspetti linguistico-comunicativi poco assimilati, come spesso può accadere in corsi in cui la presenza degli apprendenti è discontinua; possono rappresentare un valido strumento per favorire forme di autoapprendimento, uno degli obiettivi che ci si deve porre nell’insegnamento di una lingua non materna; possono, infine, rappresentare una ricca fonte per l’approfondimento di temi relativi all’esercizio della cittadinanza attiva, il cui sostegno è uno dei principali obiettivi delle proposte formative per immigrati realizzate dal Centro FAST.

Considerati i vantaggi indicati, si ritiene che la didattica online che preveda anche momenti di interazione orale possa rappresentare una efficace modalità di insegnamento dell’italiano L2 integrativa a quella in presenza anche per il pubblico di apprendenti immigrati adulti.

3.1 La didattica dell’italiano online per sordi: l’ambiente DELE

Dall’utilizzo delle nuove tecnologie per lo sviluppo delle competenze linguistiche, e in particolare dalle dinamiche interazionali che grazie ad esse è possibile attivare, possono trarre un significativo vantaggio anche gli apprendenti sordi che presentano, nella maggior parte dei casi, la necessità di sviluppare le proprie competenze nella lingua italiana scritta.

I sordi italiani costituiscono un gruppo di apprendenti eterogeneo, difficilmente categorizzabile in maniera univoca dal punto di vista linguistico: alcuni, infatti, utilizzano l’italiano come lingua di principale comunicazione; altri, invece, utilizzano prevalentemente la lingua dei segni italiana (LIS) acquisita in contesti e in età diversi. Le competenze linguistico-comunicative in lingua italiana sembrano fossilizzarsi per buona parte dei sordi, compresi gli studenti iscritti alla scuola superiore e all’università, a livello basico o post-basico (La Grassa 2011; La Grassa *et al.* 2012), sebbene in alcuni casi tali competenze possano svilupparsi

17. Si ricorda che le risorse di Rete possono essere utilizzate anche dal docente come materiale integrativo del corso.

anche significativamente in rapporto a fattori individuali (livello di sordità; educazione ricevuta; principale lingua utilizzata, ecc.). È evidente, pertanto, che vi sia la necessità improrogabile di rendere accessibili ai sordi ancora inseriti in percorsi di formazione formale i contenuti nelle materie disciplinari. Per gli studenti sordi, la fruizione autonoma di testi tecnico-specialistici linguisticamente complessi come i testi di studio, rappresenta un obiettivo che difficilmente potrà essere conseguito senza passare da una “fase ponte” (Favaro 2002) che preveda specifici percorsi formativi volti allo sviluppo sia delle competenze linguistico-comunicative in italiano, sia delle abilità di studio che risultano imprescindibili strumenti per una efficace gestione della testualità utilizzata in ambito educativo. Per raggiungere questo obiettivo, un ausilio fondamentale può essere rappresentato dalle nuove tecnologie che consentono di sfruttare al meglio il canale visivo, l’unico attraverso il quale sono processate le informazioni da parte dei soggetti sordi, grazie all’utilizzo di testi scritti, di video, di videochat, ecc.

Nell’intento sia di migliorare le competenze di *literacy* dei sordi, sia di accrescere, con l’ausilio delle nuove tecnologie, il loro livello di competenza nella gestione dei testi di studio, è stato realizzato il progetto FIRB/VISEL *E-learning, sordità, lingua scritta: un ponte di lettere e segni per la società della conoscenza*.¹⁸ Il progetto è stato, infatti, finalizzato alla realizzazione di percorsi formativi per studenti sordi da implementare su un ambiente *e-learning* denominato con l’acronimo DELE (*Deaf-centered E-Learning Environment*) specificatamente creato sulla base delle particolari caratteristiche del pubblico di riferimento.¹⁹ All’interno di tali percorsi è stata inserita una sezione focalizzata sulla comprensione dei testi di studio elaborata dall’unità di ricerca dell’Università per Stranieri di Siena. La struttura della sezione elaborata ha tenuto conto delle specificità degli utenti, mirando principalmente al miglioramento delle abilità di comprensione e di produzione scritta legate ai testi di studio e ha enfatizzato particolarmente il ruolo della comunità di apprendimento coerentemente con un’ottica costruttivista della conoscenza (Varisco 2002). Il percorso include una serie di attività volte alla facilitazione della comprensione dei testi, in modo da rendere fruibile

18. Il progetto è stato realizzato da cinque unità di ricerca: si tratta dell’Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR (unità capofila del progetto), dell’Università per Stranieri di Siena, dell’Istituto Statale Sordi di Roma, del Dipartimento di Informatica (Sapienza Università di Roma) e del Dipartimento di Studi Glottoantropologici e Discipline Musicali (Sapienza Università di Roma).

19. Per una dettagliata descrizione dell’ambiente DELE si rimanda, tra gli altri, ai contributi di Roccaforte, Giunchi (2013).

l’accesso ai contenuti, e allo sviluppo delle abilità di studio. Nello specifico sono state realizzate: attività di precontatto con il testo di studio; attività di comprensione del testo; attività per lo sviluppo delle abilità di studio; attività di riflessione metalinguistica; schede di approfondimento su aspetti linguistici; schede di approfondimento per lo sviluppo delle abilità di studio; attività di scrittura condivisa; schede di controllo per gli elaborati scritti prodotti in modalità collaborativa.

DELE ha rappresentato l’ambiente ideale per la realizzazione del percorso formativo, favorendo l’adozione di modalità di apprendimento di tipo cooperativo²⁰ e consentendo di utilizzare in maniera rilevante elementi iconici e paratestuali particolarmente importanti per facilitare la comprensione dei testi scritti da parte degli apprendenti sordi. Si segnala che il percorso formativo realizzato ha messo a frutto anche modalità di insegnamento che utilizzano come supporto la LIS che, come dimostrano numerose ricerche (cfr. Caselli, Maragna, Volterra 2006), riveste un ruolo facilitante nell’educazione bilingue rivolta a sordi. I sordi segnanti sono, infatti, soggetti plurilingui con un repertorio linguistico che include una o più varietà di LIS—la lingua più frequentemente utilizzata per la comunicazione—e di italiano a vari livelli di competenza. L’utilizzo della LIS anche in contesto di apprendimento guidato in modalità *e-learning* è pertanto in linea, oltre che con i positivi risultati rilevati dalle ricerche, con un adeguato sostegno di una condizione plurilingue che deve prevedere anche l’uso e la valorizzazione delle competenze in lingua madre.

Il progetto ha evidenziato che l’utilizzo a fini didattici e formativi delle nuove tecnologie può rappresentare una importante risorsa per il miglioramento delle abilità di ricezione e produzione dell’italiano scritto da parte di apprendenti sordi. Inoltre, l’ambiente DELE, consentendo di realizzare scambi comunicativi sincroni e asincroni in LIS, fornisce un utile supporto anche per le spiegazioni di tipo metalinguistico. La particolare condizione plurilingue che caratterizza i sordi segnanti potrà pertanto essere sostenuta e valorizzata dalle opportunità offerte dalle nuove tecnologie impiegate a fini didattici.

4. Prospettive

Le prospettive che si stanno delineando per l’insegnamento dell’italiano come lingua non materna sembrano condurre verso un incremento

20. Si segnala, in particolare, la possibilità di usare una chat testo o una video chat per confrontarsi con la comunità di apprendimento su ogni attività inserita in DELE.

quantitativo delle richieste formative volte a sviluppare livelli di competenza più avanzati e specialistici rispetto a quelli di base. Si tratta sia di un auspicio che di una ipotesi basata sulla semplice osservazione di alcuni dati di fatto, già accennati nel paragrafo 1 come le caratteristiche dell’immigrazione in Italia, l’internazionalizzazione del mercato del lavoro, apparentemente irreversibile nonostante le criticità e gli aspetti da modificare, e la sempre più agile mobilità delle persone, soprattutto all’interno dei paesi dell’Unione europea.

L’immigrazione è infatti in costante crescita da anni e assume, nella maggior parte dei casi, i tratti della permanenza.²¹ Questo implica, accanto alla formazione linguistica di base da garantire ai neo-arrivati, uno spostamento l’attenzione verso gli studenti presenti in Italia anche da diversi anni, ma che, non di meno, hanno bisogno di un adeguato supporto linguistico focalizzato principalmente sul cosiddetto “italiano per lo studio,” in modo da poter compiere il loro percorso scolastico con successo e in autonomia (Troncarelli, La Grassa in stampa).²²

Una formazione linguistica di tipo specialistico in ambito lavorativo è necessaria a tutti gli stranieri che lavorano in Italia o a contatto con aziende italiane. Oltre che per i mediatori linguistici, la formazione specialistica sarà fondamentale per tutti i lavoratori che intendono essere competitivi nei vari campi professionali: da quelli più comuni (l’edilizia, l’agricoltura, il turismo, l’assistenza) a quelli più qualificati (l’attività bancaria). Ovviamente, i numeri degli apprendenti che studiano l’italiano L2 con motivazioni professionali potranno mutare a seconda dell’andamento del “sistema Italia,” ma è incoraggiante che anche in tempi di prolungata crisi economica si registri un crescente interesse verso l’ottenimento di una certificazione linguistica che, in molti casi, viene acquisita proprio per la sua spendibilità sul mercato del lavoro.

Di fronte alla differenziazione dei bisogni di apprendimento e alla richiesta di formazione specialistica in italiano L2, una soddisfacente risposta può essere data soltanto tenendo in debita considerazione l’uso delle tecnologie di rete. È tramite il loro uso che è possibile abbattere i vincoli spazio temporali e, di conseguenza, intercettare e moltiplicare la domanda di formazione anche all’estero. È grazie al supporto tecnologico

21. Sebbene possa sembrare prematuro parlarne adesso, come afferma Vedovelli (2010) una adeguata offerta formativa in italiano L2 andrebbe garantita anche ai migranti in età avanzata destinati ad aumentare in un prossimo futuro.

22. Come si è detto (cfr. par. 2.3) questo bisogno di autonomia e di sviluppo della competenza nella lingua dello studio appartiene anche al gruppo di apprendenti, numericamente meno rilevanti, dei sordi.