

SAIL 17

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Educazione linguistica inclusiva

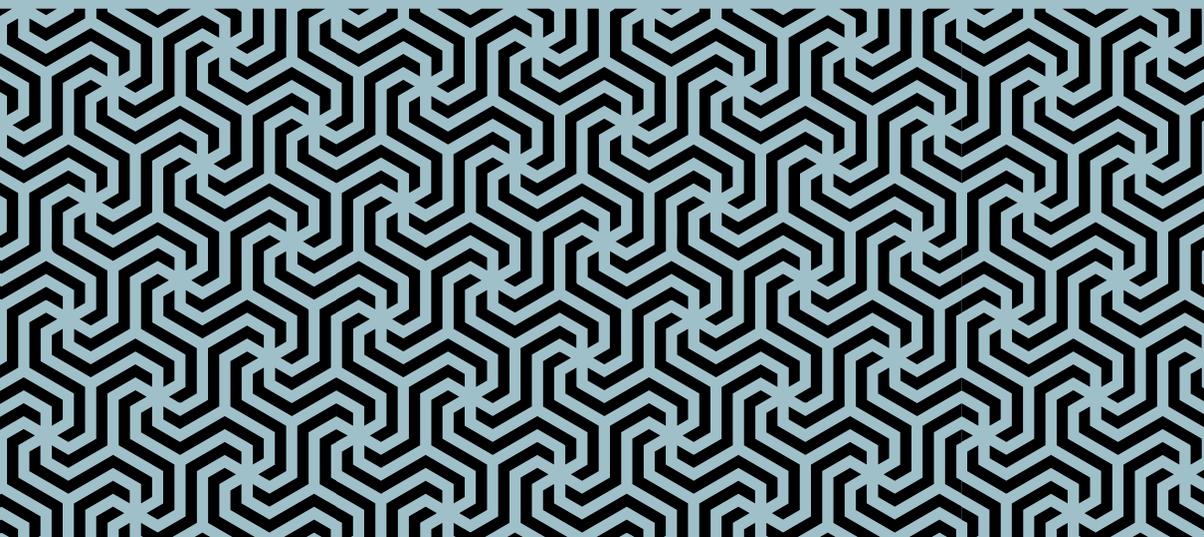
Riflessioni, ricerche
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri



Edizioni
Ca' Foscari



Educazione linguistica inclusiva

SAIL

Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

17



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardesić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Educazione linguistica inclusiva

Riflessioni, ricerche
ed esperienze

a cura di

Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Venezia

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

2021

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

© 2021 Michele Daloiso, Marco Mezzadri per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione febbraio 2021

ISBN 978-88-6969-460-8 [ebook]

Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze / Michele Daloiso, Marco Mezzadri (a cura di) — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 348 pp.; 23 cm. — (SAIL; 17).

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-477-6/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>

Educazione linguistica inclusiva
Riflessioni, ricerche ed esperienze
a cura di Michele Daloiso e Marco Mezzadri

Sommario

Introduzione	
Michele Daloiso, Marco Mezzadri	9
SEZIONE 1	QUESTIONI TEORICHE E RIFLESSIONI INTERDISCIPLINARI
Linguistica generale e lingue segnate Qualche ponte per una riflessione comune	
Davide Astori	19
Translanguaging, intercomprensione e didattica inclusiva in contesti ‘svantaggiati’	
Antonella Benucci	27
Inclusione, valutazione e plurilinguismo: concetti inconciliabili?	
Elisabetta Bonvino, Elisa Fiorenza	39
Linguistica Educativa e bisogni speciali Origini e stato dell’arte della ricerca italiana	
Michele Daloiso	55
Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica	
Vittorio Gallese	67
Per un sillabo linguistico inclusivo Come superare il Deficit comunicativo extra- e paralinguistico	
Matteo Santipolo	81

SEZIONE 2 LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

Formare gli insegnanti all'inclusione

Marco Mezzadri, Giulia Tonelli 95

Educazione linguistica inclusiva e *Language Teacher Cognition*

Proposta di uno strumento di indagine e alcuni dati
da un'indagine in Lombardia

Paola Solerti 107

SEZIONE 3 RICERCHE, PERCORSI E STRUMENTI
PER LA GLOTTODIDATTICA INCLUSIVA

**La rappresentazione delle diversità nei materiali
glottodidattici**

Un'indagine comparativa sui manuali di inglese americano
e d'italiano per stranieri

Michele Daloiso, Barbara D'Annunzio 125

And this is the end of the story: raccontare per includere

Bruna Di Sabato 141

Enneagramma e sviluppo delle soft skills

Un supporto per una didattica inclusiva?

Claudio Garibaldi 157

**L'Enneagramma: uno strumento inclusivo di indagine
per il docente di lingue straniere**

Flora Sisti 175

Il PEL in chiave inclusiva

Biografie linguistiche in Rete

Maria Cecilia Luise, Giulia Tardi 185

**Il task plurilingue: uno strumento didattico
per la promozione dell'apprendimento interculturale
e di inclusione sociale**

Gisela Mayr 199

SEZIONE 4 L'INCLUSIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI

- Uno strumento per comprendere le difficoltà di apprendimento degli alunni stranieri**
Elvira Graziano, Luciano Romito 213
- Dalla ricerca alla didattica**
Percorsi per un'educazione linguistica inclusiva
Gabriele Pallotti, Stefania Ferrari 223
- Pratiche di mediazione non professionale degli studenti stranieri immigrati di prima o seconda generazione nel sistema scolastico italiano**
Diana Peppoloni 235
- Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva**
App e italiano L2 per migranti
Simone Torsani, Fabrizio Ravicchio 253
- La competenza pragmatica come strumento inclusivo**
Uno studio di caso con bambini stranieri di prima e di seconda generazione
Victoriya Trubnikova 265

SEZIONE 5 L'INCLUSIONE DI STUDENTI
CON BISOGNI SPECIALI

- La prospettiva glottodidattica del *Progetto nazionale per l'inclusione e l'integrazione dei bambini rom, sinti e caminanti***
Paola Desideri 279
- La progettazione inclusiva per gli studenti *gifted* nella classe di lingua**
Alberta Novello 291
- Imparare guardando, insegnare mostrando**
Peculiarità e limiti nella didattica di una lingua non vocale e non scritta
Maria Roccaforte 301
- Bibliografia** 313

Dispositivi mobili per un'educazione linguistica inclusiva

App e italiano L2 per migranti

Simone Torsani
Università degli Studi di Genova, Italia

Fabrizio Ravicchio
Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract The contribution provides an overview of how mobile devices may be integrated into language education for migrants. The first paragraph focuses on the heterogeneity of the migrant population in Italy. In the following paragraph, we argue that Mobile Assisted Language Learning (MALL) may support the personalisation of learning and the hybridisation between classroom and extracurricular. Since the choice of the app may not be easy, we introduce, in the third paragraph, a reference framework for MALL, and we examine four mobile apps for Italian language. We conclude that mobile apps may support the linguistic inclusion and we try to envisage some areas of potential development for this field.

Keywords Inclusion. ICT. Mobile learning. Evaluation.

Sommario 1 Introduzione. Tecnologie mobili e italiano L2 in contesti migratori. – 2 Il *Mobile Assisted Language Learning*. – 3 Quadro di riferimento. – 4 App per l'italiano L2: una panoramica. – 4.1 Ataya. – 4.2 Presente. – 4.3 Fare Parole 1/2. – 4.4 Q-CPlapp. – 5 Conclusioni.

1 Introduzione. Tecnologie mobili e italiano L2 in contesti migratori

Il presente contributo offre una riflessione sulle app per dispositivi mobili sviluppate nell'ambito della didattica dell'italiano a soggetti migranti. In particolare, il lavoro si avvarrà del quadro di riferimento di Rosell-Aguilar (2017) per indagare come tali app possano essere integrate nell'educazione linguistica rivolta a migranti al fine di facilitare sia l'apprendimento della lingua, sia il processo di inclusione sociale.

Le app possono, infatti, costituire una risorsa importante rispetto a due fattori importanti nell'educazione linguistica e collegati, in diversa misura, all'inclusione sociale. Il primo è costituito dalla personalizzazione dell'apprendimento, elemento importante in presenza profili molto diversificati, come nel caso della popolazione migrante. La panoramica sulla popolazione straniera adulta presente sul nostro territorio, infatti, rivela un'alta eterogeneità dei profili linguistici e del loro rapporto con le condizioni socio-culturali dei soggetti (ISTAT 2018). Tale eterogeneità si ripercuote all'interno delle classi di italiano delle diverse realtà come per esempio i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) e le associazioni di volontariato. Nella stessa classe, infatti, è possibile trovare studenti con differenti lingue di origine, livelli di competenza e talvolta, in particolar modo all'interno delle strutture di accoglienza, anche studenti sia scolarizzati sia analfabeti. Tale eterogeneità, che è una caratteristica della didattica dell'italiano in contesti migratori, rappresenta non solo bisogni educativi diversi, ma anche diversi profili di apprendenti (Minuz 2014). Un secondo fattore, forse ancora più importante nell'ottica dell'inclusione, è costituito dall'isolamento linguistico degli apprendenti, i quali si trovano in molti casi ad interagire nella L2 prevalentemente durante le ore di lezione, utilizzando nella vita quotidiana la propria lingua madre o altre lingue franche (Nitti 2019).

Come nota Minuz,¹ tuttavia, anche studenti analfabeti possono possedere una buona competenza digitale, che permette loro di lavorare con tecnologie per fini didattici. Proprio per le caratteristiche fisiche dei dispositivi mobili, in particolare l'ubiquità, le app possono dunque costituire una risorsa importante rispetto ai due fattori citati in precedenza. Da una parte, infatti, esse possono facilitare la personalizzazione della didattica (Demouy et al. 2016; Lai, Zheng 2018), per esempio fornendo un supporto individualizzato nelle diverse attività in classe e contribuire in tal modo a contenere la dispersione e, quindi, ad aumentare l'inclusione scolastica. Dall'altra esse pos-

¹ L'intervista si trova all'indirizzo https://www.edizionilalinea.it/nuovosito/it_it/analfabetismo-strumenti-europei-intervista-fernanda-minuz/.

sono accompagnare un soggetto anche al di fuori del contesto scolastico e, quindi, permettere un'integrazione tra le dimensioni formale e informale dell'apprendimento. Tale integrazione, al di là dei benefici legati all'apprendimento linguistico in sé, è importante, perché agevola i soggetti nell'interazione quotidiana, favorendone di conseguenza l'inclusione sociale.

Tali prospettive aprono dunque nuove possibilità ma, al contempo, richiedono una riflessione sul ruolo che le tecnologie mobili possono avere nel percorso di apprendimento dell'italiano L2 da parte di migranti. Per questo motivo riteniamo utile non tanto presentare una panoramica delle app disponibili, quanto piuttosto vagliare le loro caratteristiche rispetto ai due fattori qui citati della personalizzazione e della continuità dell'apprendimento linguistico. Per fare ciò utilizzeremo un quadro di riferimento sviluppato per valutare le applicazioni per la lingua straniera in maniera generica e lo applicheremo al contesto specifico dell'italiano L2 a migranti e, in particolare, agli obiettivi dell'inclusione tramite l'educazione linguistica.

2 Il Mobile Assisted Language Learning

Le innovazioni digitali a sfondo sociale hanno dimostrato di essere in genere percepite come strumenti utili per affrontare le sfide di apprendimento della lingua da parte di migranti (Virkeyte, Wiklund 2019).

Le tecnologie digitali, come anticipato, hanno un ruolo di mediazione perché da un lato possono supportare la personalizzazione dei processi di apprendimento e, dall'altro, costituiscono un ponte tra l'apprendimento formale e quello informale (Magnaterra, Pentucci 2019). Se l'uso delle tecnologie digitali nella didattica delle lingue non costituisce una novità (Ruggiano 2018), è il rapporto stesso tra dispositivi e società che è profondamente mutato nell'epoca attuale (Floridi 2017). Restringendo il campo all'ambito didattico, la crescente capacità di calcolo dei dispositivi mobili, unita alla diffusa copertura della rete, ha permesso lo scollamento del processo di apprendimento dai limiti fisici e temporali della lezione d'aula. Come mettono in luce Rivoltella e Rossi (2019, 28), la scuola (intesa nel suo senso lato) non è più solo il luogo dove vengono dispensate le conoscenze, ma anche il luogo dove informazioni raccolte in modo frammentario al di fuori della classe sono organizzate e sintetizzate. Le tecnologie, continuano gli autori (2019, 29), sono gli strumenti di supporto che rendono possibile questo processo di sintesi e significazione. Un esempio, tra i tanti, sono i gruppi WhatsApp dei corsi di lingua, nei quali gli studenti possono chiedere aiuto immediato, a docenti e compagni, sul significato di espressioni ascoltate nel contesto in cui si trovano e che diventano argomento di discussione in incontri successivi.

La sintesi tra le possibilità offerte dalle tecnologie mobili alla didattica della lingua è denominata *Mobile Assisted Language Learning* (MALL), un ambito che ha assunto nel tempo una sua autonomia rispetto al più generale campo delle glottotecnologie a cui è pur sempre collegato. Tra i suoi tratti distintivi troviamo, infatti, la mobilità degli apprendenti, l'integrazione tra ambito formale e informale dell'apprendimento (Kukulska-Hulme, Shield 2008; Sharples et al. 2009), l'azione in contesti nuovi e mutabili (Bachmair et al. 2009), la permanenza delle informazioni e l'accessibilità delle risorse (Ogata, Yano 2005).

Le peculiarità elencate, dunque, permettono di comprendere come sia necessario adottare punti di vista specifici nell'analisi delle dinamiche e degli strumenti attinenti al MALL.

3 Quadro di riferimento

La reale integrazione di un'applicazione all'interno di un processo di apprendimento linguistico avviene nella misura in cui essa può fungere da elemento facilitatore di uno specifico approccio didattico (Wang 2017). Emerge, dunque, l'esigenza di individuare parametri che aiutino a comprendere quali caratteristiche della risorsa possono meglio incontrare i requisiti di un dato processo didattico.

In letteratura è possibile ritrovare una sistematizzazione di tali parametri all'interno di diversi quadri di riferimento per il MALL. Tra questi, il quadro proposto da Rosell-Aguilar (2017), incentrato su categorie funzionali, è quello adottato nel presente contributo in virtù della sua origine da solidi modelli nel settore delle glottotecnologie. Come specificato dall'ideatore, infatti, il quadro trae ispirazione dai criteri di valutazione individuati per le glottotecnologie (*Computer Assisted Language Learning*, CALL) da Jamieson e colleghi (2005), a loro volta basati sul noto quadro di Chapelle (2001): «potenziale di apprendimento linguistico, ergonomia della risorsa, focus sulla significatività, autenticità dei contenuti, impatto positivo e praticità nell'utilizzo». ² Tali elementi sono stati rielaborati dall'autore per il MALL e organizzati in quattro categorie: apprendimento della lingua, pedagogia, esperienza utente e tecnologia. Ognuna di tali categorie, analogamente al quadro originario, è articolata in una serie di domande che guidano nell'analisi dello strumento. Più che di una presentazione del quadro in sé, per la quale si rimanda al contributo nel quale è descritto (Rosell-Aguilar 2017), l'interesse qui è piuttosto rivolto al suo potenziale rispetto alla valutazione delle app per l'educazione linguistica inclusiva in contesti migratori.

² Tutte le definizioni dei quadri citati sono tradotte dagli Autori.

La prima categoria, apprendimento linguistico, si concentra sugli aspetti propriamente linguistici, come le abilità, e sulla presenza nell'app di strumenti per il loro sviluppo; per esempio, relativamente ad ascolto, la domanda è: «L'app contiene audio nella lingua target?» Quasi tutti gli elementi di questa categoria sono importanti in virtù del principio di individualizzazione e di supporto all'apprendimento: per esempio, attività mirate a una specifica abilità possono essere somministrate per colmare lacune, mentre contenuti inerenti alla cultura del paese («L'app include informazioni sulle abitudini e le tradizioni delle aree nelle quali è parlata la lingua?») possono favorire il processo di inclusione sociale.

La seconda, didattica, si concentra sugli strumenti e le procedure dell'app che supportano il soggetto nell'apprendimento. Per esempio, la domanda sul feedback chiede: «L'app fornisce un feedback? Il feedback è limitato a giusto/sbagliato oppure fornisce anche spiegazioni?» Per quanto anche in questo caso tutti gli elementi della sezione siano di interesse, alcuni meritano un'attenzione particolare per il caso specifico dell'italiano a migranti. La presenza o meno di elementi multimediali, per esempio, è importante perché questi possono costituire un supporto per apprendenti che rientrano nei diversi profili in esame (pre-alfa, alfa ecc.); così come è importante la differenziazione per livelli, utile ai fini dell'individualizzazione dell'apprendimento.

La terza categoria, esperienza utente, fa riferimento all'uso dell'app. Si tratta della categoria maggiormente incentrata sugli aspetti caratteristici dell'interazione con una app, come si evince da domande come «L'app permette di condividere contenuto sulle reti sociali?». Tale categoria permette di comprendere quali possono essere i fattori che stimolano l'utilizzo dell'applicativo e quali, invece, le frizioni. Nell'uso di una app come supporto a corsi per migranti alcuni elementi di questa categoria, come la gratuità o meno, sono fondamentali, mentre altri, come la possibilità di condividere i propri risultati su reti sociali, appaiono in prima istanza secondari.

L'ultima, tecnologia, si concentra sugli aspetti tecnici dell'app, come la semplicità nella navigazione o la presenza di supporto tecnico. Si trovano in questa categoria domande come «È necessaria una connessione internet per utilizzare l'app?». Per quanto non direttamente collegati alla lingua e al suo apprendimento, gli aspetti tecnici sono fondamentali affinché un dispositivo tecnologico sia usato con continuità dentro e, soprattutto, fuori dalla classe.

Il quadro, in ultima analisi, integra, come già nei lavori sui quali è basato (come quello di Chapelle), questioni linguistico/pedagogiche con aspetti più tecnici. Nella tabella 1, sono riportati, a titolo esemplificativo, alcuni item delle diverse aree del quadro e le loro implicazioni per la didattica dell'italiano a migranti, in particolare relativamente ai fattori di personalizzazione e apprendimento autonomo.

Tabella 1 Item del quadro e loro applicazione in contesti migratori

Categoria	Item	Utile per
Apprendimento linguistico	informazioni sulla cultura	favorire l'integrazione e l'inclusione sociale
Didattica	feedback	fornire feedback accurato nel caso di un uso extrascolastico
	differenziazione	personalizzare l'apprendimento in classi eterogenee
	coinvolgimento	stimolare i soggetti a lavorare con l'app al di fuori della classe
Esperienza utente	interattività	stimolare un atteggiamento attivo nell'apprendente e stimolare all'uso
	prezzo	disporre di risorse digitali gratuite
Tecnologia	navigazione	facilitare l'uso dell'app
	lavoro non in linea	usare l'app anche in assenza di rete

Nel presente contributo il quadro di Rosell-Aguilar ha guidato l'analisi di quattro applicazioni per l'apprendimento dell'italiano L2, gratuite e compatibili con i dispositivi Android. L'utilizzo del modello ha permesso, da un lato, di comprendere quali fossero i caratteri comuni e tratti distintivi tra le applicazioni individuate, dall'altro, invece, ha mostrato come alcuni item proposti suggeriscano linee di sviluppo per future funzionalità o strumenti.

4 App per l'italiano L2: una panoramica

Nei paragrafi seguenti verranno analizzate tramite il quadro presentato nella sezione precedente quattro applicazioni per l'apprendimento dell'italiano L2: *Ataya*, *Presente*, *Fare parole (1-2)* e *Q-CPIApp*. A valle di un'esplorazione preliminare, sono state scelte, tra le numerose disponibili sul mercato, solo le *app* gratuite e realizzate in collaborazione con attori del territorio nel campo dell'educazione linguistica inclusiva (per lo più, CPIA e cooperative sociali). Sono stati scelti, inoltre, strumenti auto-consistenti, che possono essere utilizzati dallo studente in completa autonomia, sia all'interno di un percorso di apprendimento strutturato, sia come attività autonoma completamente gestita dallo studente. Le applicazioni selezionate, infine, sono rivolte ad apprendenti con scarse competenze in italiano L2 e includono esercizi dedicati all'apprendimento della letto-scrittura. All'interno di *Ataya* e *Presente*, le attività insistono sulla ricezione e produzione globale della parola, *Q-CPIApp*, al contrario, contiene attività di riconoscimento delle sillabe all'interno delle parole presentate mentre *Fare Parole* insiste sulla sintesi sillabica.

4.1 Ataya

La prima applicazione, *Ataya*, pur essendo un prodotto auto-consistente, è stata concepita dai realizzatori, la cooperativa Ruah, come ausilio all'omonimo libro cartaceo. L'applicazione è divisa in categorie tematiche (per esempio, 'cibo' e 'salute') alle quali si può accedere direttamente dalla schermata iniziale. Ogni categoria contiene esercizi nelle quattro abilità, mentre è assente la grammatica.

Considerando gli indicatori inseriti nel quadro di riferimento, nella sezione apprendimento linguistico, è possibile rilevare che l'applicazione permette di lavorare su tutte e quattro le abilità, anche se in realtà gli esercizi si concentrano piuttosto su vocabolario e pronuncia, che sembrano il vero focus dell'app. Gli esercizi di produzione orale permettono all'utente di registrare la propria voce e riascoltarla, ma non offrono un feedback sull'input dal momento che l'applicazione è priva di un sistema di riconoscimento del parlato. Tali esercizi di ripetizione, inoltre, presentano la parola a livello globale e sono assenti attività dedicate allo sviluppo dei requisiti metafonologici e metaortografici per l'apprendimento della letto-scrittura.

Gli indicatori della sezione didattica mostrano in maniera evidente come l'app si configuri più come uno strumento di supporto, più che un corso a sé: non vi sono infatti spiegazioni o informazioni, ma solo esercizi e il feedback fornito è binario (cioè indica solo se una risposta è giusta o sbagliata), ma è comunque adeguato alle attività proposte. I progressi dell'utente sono tracciati, ma i dati sono cancellati al termine della sessione. Per contro l'utente può navigare l'applicazione scegliendo, ad un primo livello, la categoria tematica di suo interesse e, ad un secondo livello, l'abilità. L'applicazione, inoltre, pur proponendo attività ripetitive, mantiene vivo l'interesse dello studente grazie alla qualità dei contenuti, specialmente quelli multimediali. La sezione esperienza utente permette di osservare che l'applicazione non prevede una dimensione sociale, come la condivisione di contenuti o dei riconoscimenti ottenuti, né richiede registrazione. Infine, analizzando gli indicatori della sezione tecnologia, è possibile dire che la sua interfaccia è chiara e la navigazione intuitiva, nonostante non siano presenti funzioni di supporto né istruzioni sull'uso.

Ataya, in conclusione, è un'applicazione che supporta lo sviluppo delle quattro abilità con esercizi piuttosto meccanici e un feedback semplice, comunque adatti agli obiettivi, ma con materiali coinvolgenti e utili ai soggetti. Il pregio maggiore dell'app è da un lato, quello di suddividere i contenuti per temi, concreti e immediati, propri sia del livello di istruzione dei soggetti, sia dei loro bisogni quotidiani, dall'altro quello di offrire una navigazione intuitiva.

4.2 Presente

L'app *Presente* è stata realizzata nel 2018, all'interno del programma FAMI (Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione), grazie alla collaborazione tra Regione Emilia-Romagna ed CPIA di Bologna.

Analizzando la sezione apprendimento linguistico del quadro è possibile notare che l'app presenta esercizi comunicativi, cioè incentrati sui bisogni dei soggetti (presentarsi, parlare della propria famiglia o andare dal medico), che però fanno riferimento per lo più ad ascolto e lettura; non sono, invece, previste attività finalizzate all'apprendimento della grammatica o della pronuncia. La particolarità di questo applicativo è la presenza, oltre ad attività linguistiche, sia di informazioni di carattere socio-culturale (per esempio, 'scuola e lavoro' e 'istituzioni') e di un frasario di base, con traduzioni nella lingua che l'utente ha impostato come predefinita all'avvio di ciascuna sessione. Questo aspetto è fondamentale per un uso extrascolastico dell'app perché, fornendo questo genere di informazioni, l'app va a costituire un supporto al soggetto nell'interazione quotidiana.

Analizzando la sezione didattica è possibile notare che l'applicazione offre spiegazioni sulla lingua, traccia i progressi dell'utente, in termini di esercizi completati ma, analogamente all'applicativo precedente, cancella i dati ad ogni nuovo avvio di sessione. È possibile, inoltre, individuare nella successione degli esercizi una progressione di difficoltà dei compiti. All'interno di ogni unità didattica, infatti, gli esercizi sono presentati secondo una scala di difficoltà. In tutte le attivazioni, infine, il feedback è binario (giusto/sbagliato) e segnalato all'utente attraverso i colori, che evidenziano l'input immesso o scelto.

Analogamente ad *Ataya*, nella sezione esperienza utente si può osservare che l'app è gratuita e di facile utilizzo, ma non è orientata all'interazione. Infine, nella sezione tecnologia è da segnalare che l'applicazione ha un'interfaccia chiara, la sua navigazione è molto intuitiva e agevole, e il sistema fornisce informazioni sulle abilità e sulle competenze affrontate in ogni modulo.

Presente, in conclusione, è un'applicazione intuitiva e molto utile a soggetti migranti. Da una parte, infatti, la forte impronta comunicativa rende gli esercizi linguistici motivanti per gli utenti, dall'altra essa fornisce sia informazioni socio-culturali utili, sia un frasario che può costituire un utile supporto nella comunicazione quotidiana. L'app, dunque, integra l'esercizio linguistico in contesti simulati con risorse che l'apprendente può utilizzare quando impiega la L2 nell'interazione con il mondo reale.

4.3 Fare Parole 1/2

Fare Parole è un'interfaccia dedicata ai dispositivi mobili che permette di interagire con i contenuti dell'omonimo sito. L'applicazione è rivolta agli studenti scarsamente alfabetizzati e orientata allo sviluppo delle competenze grafemica e metafonologica. Fare Parole consiste, in realtà, di due diverse app, *Fare Parole 1* e *Fare Parole 2*, all'interno delle quali sono raggruppate esercitazioni di differenti livelli. Rispetto alla sezione apprendimento linguistico, si osserva che i contenuti riguardano sia le istruzioni sull'esercizio, sia i contenuti sui quali l'utente è invitato a lavorare. Analogamente, è possibile inserire testo in lingua italiana, ma questa possibilità è inquadrata all'interno di esercizi di tipo *cloze*.

Scorrendo gli indicatori della sezione didattica, invece, si osserva che l'applicazione è divisa in una sezione didattica propriamente detta e in una sezione di gioco. Il feedback fornito dal sistema è di tipo visivo e sonoro e riporta solo la correttezza o l'erroneità dell'input fornito dall'utente. Non è previsto, invece, un sistema di tracciamento dei progressi. È possibile, tuttavia, accedere direttamente ad esercizi con differenti livelli di difficoltà.

Gli indicatori delle sezioni esperienza utente e tecnologia confermano la tendenza delle app presentate precedentemente. Non sono previsti, infatti, meccanismi di interazione sociale mediati direttamente dall'applicazione o che poggiano su piattaforme esterne.

Fare parole, in sintesi, è un'applicazione che insiste in modo specifico sulla letto-scrittura e sulla competenza metafonologica, combinando, in modo efficace, l'approccio teorico di riferimento con soluzioni tecniche *ad hoc*. Rispetto alle app precedenti, insomma, Fare Parole è meno orientata ai bisogni comunicativi e più all'apprendimento del sistema linguistico, ma rimane un importante strumento per la personalizzazione delle esercitazioni individuali, sia durante le lezioni, sia a valle di queste.

4.4 Q-CPIapp

Analogamente a Fare Parole, Q-CPIapp è in primo luogo un'app pensata per la navigazione via web. La particolarità di questo applicativo riguarda l'alto numero di sezioni e un target di riferimento multi-livello. Gli esercizi contenuti sono differenti e spaziano dall'apprendimento del lessico alla sillabazione, fino agli esercizi di grammatica.

Analizzando la sezione apprendimento della lingua, infatti, è possibile notare che nel software sono inseriti contenuti testuali e audio in lingua italiana. Non è possibile, tuttavia per l'utente, registrare input audio. A differenza delle altre risorse esplorate, invece, in Q-CPIapp sono presenti esercizi dedicati all'apprendimento della grammatica.

Questi sono organizzati per livello e prevedono domande a scelta multipla, *cloze*, esercizi di flessione delle forme dei sostantivi e degli aggettivi. Complementari agli esercizi di grammatica sono le attivazioni finalizzate all'acquisizione del lessico e le spiegazioni di carattere socio-linguistico. Un discorso a parte va fatto circa l'utilizzo di contenuti multimediali, visuali e audio-visuali. Immagini e video, infatti, hanno sia un ruolo funzionale sia una funzione di supporto all'interno delle attivazioni. È interessante, inoltre, ritrovare video realizzati con piattaforme terze, che permettono di creare montaggi e animazioni.

Gli indicatori della sezione didattica, invece, mostrano come i feedback siano differenti rispetto alle precedenti app. Essi sono, infatti, non si limitano a comunicare se il testo inserito da un apprendente è giusto o sbagliato, ma usano colori, come il rosso per segnalare eventuali errori o il verde per testi corretti. Aspetto più importante, ai fini della personalizzazione del processo di apprendimento è costituito dalla possibilità di accedere direttamente a esercitazioni specifiche. L'apprendente, infatti può scegliere il livello linguistico (Alfa/Pre-A1; A1; A2), l'argomento desiderato e, infine, l'esercizio specifico.

Le sezioni esperienza utente e tecnologia riprendono la tendenza mostrata negli applicativi precedentemente illustrati. L'utente, infatti, ha abilitando un ruolo attivo nell'interazione con il software, ma non sono previsti meccanismi di interazione sociale.

Q-CPIapp, in conclusione, è un software che permette di intraprendere molteplici percorsi, calibrati per livello e comprensivi di differenti esercizi, anche di grammatica. Il suo pregio maggiore, dunque, è la versatilità, che rende quest'app integrabile in azioni didattiche anche diverse tra loro e rivolte ad apprendenti con profili linguistici molto eterogenei.

Tabella 2 Vantaggi e svantaggi delle app per la didattica in contesti migratori

App	Vantaggi	Svantaggi
Ataya	navigazione intuitiva; organizzazione delle attività intorno a domini e abilità; materiale multimediale coinvolgente e di qualità;	feedback binario; assenza di meccanismi di gestione dell'input vocale (ma solo registrazione dello stesso);
Presente	molte informazioni di carattere socio-culturale; frasario di base per l'interazione quotidiana;	impossibilità di interagire con l'app attraverso la voce; produzione scritta limitata agli esercizi <i>cloze</i> ;
Fare Parole	chiara impostazione metodologica; focus su un obiettivo didattico specifico (competenza metafonologica);	impossibilità di gestione dell'input vocale; feedback binario nelle esercitazioni;

App	Vantaggi	Svantaggi
Q-CPlapp	ricchezza dei contenuti e delle attività. organizzazione delle attività su livello di competenza e domini; presenza di esercizi fruibili indipendentemente dal percorso di apprendimento;	interfaccia poco adatta ai dispositivi mobili;

5 Conclusioni

L'esplorazione delle app tramite il quadro di riferimento adottato ci ha permesso di comprendere più a fondo l'offerta per l'ambito dell'italiano L2 a migranti. Il quadro che emerge dall'analisi condotta è, in conclusione, piuttosto articolato, ma in genere rappresentativo di una concezione dell'app come strumento di supporto linguistico, adeguato ai bisogni di personalizzazione e flessibilità dei percorsi di apprendimento espressi dal pubblico di riferimento. Alla luce dell'analisi effettuata è, dunque, interessante interrogarsi sul ruolo che tali applicazioni possono giocare nei percorsi di integrazione linguistica di migranti adulti.

La personalizzazione e la continuità fuori dalla classe dell'esperienza di apprendimento costituiscono, come già detto, due dimensioni nelle quali i dispositivi mobili possono avere un ruolo importante. Le app considerate, infatti, possono offrire agli apprendenti occasioni per esercitare la lingua in autonomia in virtù delle interfacce intuitive, dell'immediatezza nell'interazione e della progettazione didattica. Tale autonomia, tuttavia, varia rispetto al contesto di riferimento. Nelle classi, infatti, le app possono costituire uno strumento utile a diversificare le attività, per esempio, dirigendo i soggetti più deboli verso attività di recupero. Ciò è ancora più vero nel caso di app con un focus preciso, come Fare Parole orientata alla competenza metafonologica. Soprattutto, nella prospettiva di un uso in classe alcune debolezze, come la povertà del feedback delle app, non sembrano particolarmente gravi, anzi esse potrebbero stimolare l'interazione e la riflessione comune. Al di fuori del contesto classe, la situazione è diversa. Alcune app, infatti, costituiscono piattaforme didattiche e, poiché possono essere fruite in autonomia, gli aspetti della chiarezza d'uso, della capacità di coinvolgere e motivare assumono qui un ruolo di primo piano: per esempio, la povertà del feedback può costituire un limite, mentre un approccio più ludico (come nel caso di Fare Parole) può favorire la motivazione. Nell'ottica della continuità dell'apprendimento e dell'integrazione tra la dimensione formale e informale, le app sembrano particolarmente utili come strumenti di riferimento per l'interazione linguistica quotidiana ed extrascolasti-

ca (cf. l'esempio dei frasari di *Presente*) e, quindi, strumenti capaci di supportare l'integrazione delle dimensioni informale e incidentale nell'apprendimento e di favorire di fatto l'inclusione e l'integrazione.

È possibile, sulla base di tali conclusioni, individuare prospettive di sviluppo e ricerca. La prima riguarda lo sviluppo di funzionalità, o strumenti, che possano espandere le potenzialità degli applicativi attuali. La riflessione può partire proprio dagli item del quadro che non hanno trovato corrispondenza negli strumenti analizzati. Un primo caso può essere l'integrazione di tecnologie che permettono di comprendere l'input vocale dello studente (grazie ai servizi di *Automatic Speech Recognition*). Analogamente, l'inserimento di feedback adattivi, in sostituzione ai feedback binari rilevati, può costituire un'importante linea di sviluppo, per garantire una maggiore personalizzazione dell'apprendimento ed una più alta efficacia nell'utilizzo autonomo. La dimensione sociale dell'apprendimento, inoltre, può essere integrata nelle applicazioni, fornendo all'utente funzionalità di condivisione di contenuti e ricompense su piattaforme social esterne (attraverso le *Application Programming Interface* messe a disposizione dalle piattaforme stesse). Un secondo ambito sul quale lavorare è il quadro di riferimento stesso. Per quanto solido e articolato, infatti, il quadro di Rosell-Aguilar è comunque uno strumento generico. Come visto nel caso della ricchezza del feedback, tuttavia, al variare dell'uso di un'applicazione possono variare anche i criteri di valutazione e il loro peso. Non pare quindi superflua l'idea di declinare il quadro sulla base di obiettivi e contesti d'uso differenti anche ai fini di una formazione continua di docenti e apprendenti all'uso delle tecnologie per l'apprendimento autonomo.

L'esplorazione delle applicazioni considerate, priva di ogni pretesa di esaustività, ha restituito, dunque, un panorama di strumenti digitali interessanti, che possono trovare una collocazione all'interno dei differenti percorsi di apprendimento dell'italiano L2. L'utilizzo del quadro per l'analisi, inoltre, ha costituito una risorsa importante, perché ha permesso di evidenziare punti di forza delle diverse applicazioni rispetto ad obiettivi specifici, come anche eventuali ambiti di sviluppo per il futuro. Oltre a una disamina delle diverse app per l'italiano L2, infatti, il contributo vuole costituire un esempio di uso di tale quadro ad uso degli attori del settore che intendano svolgere analisi complete, ma puntuali, sugli strumenti e, in base ad esse, operare scelte riguardo all'utilizzo delle singole app.