

## MIGRANTI

a cura di

Eleonora Fragai, *Università per Stranieri di Perugia*  
Elisabetta Jafrancesco, *Università di Firenze*

Il contributo di D'Argenzio affronta la questione dello sviluppo delle *life skills*, declinandolo in un percorso di apprendimento dell'Italiano L2 presso i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), rivolto ad adulti e a giovani adulti migranti con una competenza linguistico-comunicativa di Livello A2 in entrata.

Nello specifico, l'articolo propone un percorso di apprendimento, fruibile in parte in modalità *blended*, attraverso la piattaforma *e-learning WeSchool*, costituito da dieci moduli, ognuno dei quali dedicato all'acquisizione di risorse ricollegabili alle dieci competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente, denominate appunto «*life skills*». Tali competenze sono raggruppabili in tre macroaree (competenze emotive, competenze relazionali, competenze cognitive) e sono capaci di porre l'apprendente in grado di superare con efficacia le sfide della quotidianità sia sul piano individuale che sociale.

Le tematiche trattate nel contributo suggeriscono dunque di ripensare l'educazione linguistica e di integrare i paradigmi metodologici anche alla luce dello sviluppo equilibrato di possibili percorsi di formazione delle *life skills* nell'apprendimento linguistico, prospettiva ancora poco esplorata, ma ricca di implicazioni didattiche e di ricadute applicative per il futuro.

### PARLARE ED ESSERE: *LIFE SKILLS* E ALFABETIZZAZIONE LINGUISTICA NEI PERCORSI DI ISTRUZIONE PER ADULTI

Monica d'Argenzio, *Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti Forlì-Cesena*

Le rondini hanno una meta e la raggiungono sempre, spaccando il minuto.  
È per questa ragione che sono considerate eccellenti migratori [...]. Gli orsi vagabondano, sono animali erranti. Prendono e partono, e non è affatto detto che ritornino [...] non c'è nessun varco certo dove aspettarli, né una rotta sicura da intercettare.  
(M. Maggiani. *Il viaggiatore notturno*)

A tutte le rondini e gli orsi, ai loro voli, al loro vagare solitario, alle speranze, ai sogni e alle illusioni infrante. Alle assenze, alle presenze, agli abbandoni e al dolce ritrovarsi... A me che, grazie alle rondini e agli orsi, ho occhi illuminati, consapevolezza e posso ancora sperare di andare *oltre*.  
(M. d'Argenzio)

#### 1. Introduzione

Il presente articolo ha come oggetto un percorso di insegnamento/apprendimento di Italiano L2 incentrato sullo sviluppo delle *life skills* all'interno dei percorsi AALI (Alfabetizzazione e

Apprendimento della Lingua Italiana) dei CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti)<sup>1</sup>. Tali percorsi sono rivolti ad adulti e a giovani adulti che hanno una competenza linguistico-comunicativa almeno di Livello A2 in entrata, cioè che si apprestano a frequentare un percorso di Livello A2, essendo in possesso delle competenze richieste per il Livello A1<sup>2</sup>.

La finalità didattica del percorso è sì l'apprendimento della lingua italiana, ma, contemporaneamente, l'acquisizione di strumenti e risorse riconducibili alle competenze chiave trasversali per l'apprendimento permanente delineate nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2018 (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018) e, più precisamente, alla competenza numero cinque, definita «competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare». Tuttavia, in questa proposta didattica, si farà specifico riferimento a quelle competenze che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), nel 1994, ha denominato «*life skills*» («competenze per la vita»), che permettono alle persone di agire con competenza sia sul piano individuale che su quello sociale e di acquisire un comportamento versatile e positivo, grazie al quale è possibile affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana.

In un'ottica CLIL, cioè di apprendimento integrato di lingua e contenuti, si è pensato a un percorso didattico di Italiano L2 formato da 10 moduli, della durata di 8 ore ciascuno, in funzione delle dieci *life skills* individuate dall'OMS (WHO 1994), in cui l'apprendimento della L2 avviene attraverso *input* linguistici di contenuto strettamente connesso all'ambito sociale e civico, e alla quotidianità (fatta di difficoltà e sfide) di una persona adulta migrante, e con attività che mirano anche a far riflettere e a prendere consapevolezza dell'importanza di dotarsi delle strategie adeguate per affrontare in maniera efficace le situazioni di tutti i giorni, di rapportarsi agli altri e alla comunità di appartenenza in genere con autostima e fiducia in se stessi.

## 2. Che cosa si intende per *life skills*

Non esiste una definizione e una terminologia univoca quando si parla di «competenze per la vita»<sup>3</sup> e neppure un elenco esaustivo di abilità (p. es. sociali), competenze linguistico-comunicative, comportamenti e atteggiamenti che si manifestano sia a livello personale sia a livello relazionale e che rientrano in questa categoria e che hanno numerosi punti di contatto con le cosiddette «competenze chiave per l'apprendimento permanente» individuate in ambito europeo<sup>4</sup>. La pluralità terminologica racchiude però un aspetto sostanziale: le *soft skills* non fanno parte delle *hard skills* (o «abilità dure»), vale a dire le competenze tecnico-specialistiche che dipendono dal bagaglio conoscitivo e che si apprendono, principalmente, in contesti formali (Mariani 2018: 78). L'OMS (WHO 1994), in particolare, individua dieci competenze per la vita

---

<sup>1</sup>Si segnala che la presente proposta didattica è stata sperimentata da chi scrive presso il CPIA di Forlì-Cesena nell'a. s. 2022-2023.

<sup>2</sup>L'articolo è un estratto della tesina finale realizzata da chi scrive per il Master di II livello ELIAS (E-Learning per l'Insegnamento dell'Italiano A Stranieri) dell'Università per Stranieri di Siena (a. a. 2022-2023).

<sup>3</sup>Per esempio, INVALSI si esprime in termini di *soft skills* (<https://www.invalsiopen.it>); OCSE utilizza la denominazione «key competencies for a successful life and well-functioning society» («competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società»).

<sup>4</sup>Il 22 maggio 2018 il Parlamento e il Consiglio dell'Unione europea (2018) aggiornano la Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, dando un nuovo assetto al quadro delle competenze chiave individuando le seguenti otto competenze: 1. competenza alfabetica funzionale; 2. competenza multilinguistica; 3. competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; 4. competenza digitale; 5. competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; 6. competenza in materia di cittadinanza; 7. competenza imprenditoriale; 8. competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

raggruppandole in tre macroaree (competenze emotive, competenze relazionali, competenze cognitive) e definendole «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»<sup>5</sup> (WHO 1994: 1).

Nelle competenze *emotive* rientrano: consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress; in quelle *relazionali*: comunicazione efficace, relazioni efficaci, empatia; in quelle *cognitive*: pensiero creativo, pensiero critico, prendere decisioni, risolvere problemi. Il documento contiene una serie di indicazioni riferite alle abilità personali e relazionali utili per gestire positivamente i rapporti tra il singolo e gli altri membri della società, nel rispetto dell'ambiente socioculturale di appartenenza<sup>6</sup>. Le competenze *emotive* riguardano, in particolare, la capacità di riconoscere, comprendere e gestire le proprie emozioni, saper sviluppare empatia con gli altri, prendere buone decisioni, costruire solide *relazioni* e gestire efficacemente le situazioni sfidanti. Le competenze relazionali sono quelle abilità che consentono all'individuo di interagire in modo efficace con gli altri, di comunicare chiaramente, di ascoltare attentamente, di negoziare, di gestire i conflitti e di riconoscere il valore dello stare e lavorare in gruppo. Infine, le competenze cognitive riguardano tutti quei processi mentali che consentono di elaborare informazioni, di riconoscere, analizzare e risolvere un problema, di orientarsi, confrontare, categorizzare, trovare analogie, memorizzare, per agevolare anche la comprensione<sup>7</sup>. Da questa breve descrizione si comprende come fattori di natura sociale e culturale determinano la natura delle *life skills*, che non possono essere considerate in modo isolato e autonomo, in quanto sono fra loro strettamente interdipendenti e complementari.

L'aspetto che qui preme sottolineare, ai fini del presente lavoro, è la dimensione comunicativa, relazionale e interattiva messa costantemente in evidenza nel documento dell'OMS (WHO 1994), che rende quanto mai pregnante il binomio *life skills* e apprendimento linguistico. A tal proposito Fratter (2021: 157-158) scrive:

L'apprendimento di una lingua, se guardata nel paradigma funzionale, è uno strumento dell'interazione sociale e come tale ha lo scopo di fornire un mezzo per interagire a livello comunicativo con altre persone e dunque risulta essere uno dei principali strumenti per entrare in relazione con altri. Insegnare e imparare una lingua implica numerose competenze, prima di tutte la capacità di stare in relazione con le altre persone e dunque di vivere nel gruppo e con il gruppo.

La presente proposta didattica ha proprio l'obiettivo di integrare lo sviluppo delle *life skills* all'interno dei programmi scolastici – in particolare nei percorsi di alfabetizzazione in Italiano L2 – e di cui si sostiene con fermezza la necessità, specie nell'ambito dell'istruzione degli adulti.

### 3. Il contesto educativo: l'istruzione degli adulti nei CPIA

I CPIA costituiscono il punto di riferimento istituzionale per coordinare e realizzare azioni destinate alla popolazione adulta – anche straniera – che favoriscano l'innalzamento dei livelli

<sup>5</sup> «Competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento e che rendono l'individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni» [Traduzione a cura di chi scrive].

<sup>6</sup> «Adaptive and positive behaviour while interacting with others, his/her culture and environment» («[Assumere] un atteggiamento flessibile e positivo mentre si interagisce con gli altri, con il proprio contesto culturale e l'ambiente circostante») (WHO 1994: 1) [Traduzione a cura di chi scrive].

<sup>7</sup> Per una descrizione dettagliata delle singole *skills*, cfr. WHO 1994.

di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente<sup>8</sup>. Nella Legge 92 del 28.06.2012 (art. 4, c. 51), riguardante le disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro, lo Stato italiano definisce il concetto di «apprendimento permanente» (*lifelong learning*) nel modo seguente:

Qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità e le competenze, in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale<sup>9</sup>.

Le indicazioni dell'Unione europea riconoscono nell'ambito dell'educazione degli adulti l'apprendimento permanente e lo sviluppo delle competenze come elementi chiave che concorrono a incrementare la competitività e le prospettive occupazionali, favorendo l'inclusione sociale, la cittadinanza attiva e lo sviluppo personale. Inoltre, il diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente è sancito nel *Pilastro europeo dei diritti sociali*. Al Capo I «Pari opportunità e accesso al mercato del lavoro», si legge quanto segue:

Ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro (Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, Commissione europea 2017: 11)<sup>10</sup>.

I percorsi di istruzione degli adulti sono suddivisi in percorsi di I livello, percorsi di II livello<sup>11</sup> e percorsi AALI, questi ultimi per conseguire un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al Livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2001/2002). Alle persone adulte straniere che si iscrivono ai percorsi di istruzione sono destinate specifiche attività di accoglienza e di orientamento con la finalità di produrre il Patto Formativo Individuale (PFI), che consente di personalizzarne il percorso e alla cui definizione tali utenti partecipano attivamente e responsabilmente.

In questo lavoro ci si occuperà specificatamente dei percorsi AALI e, in particolare, dei gruppi di Livello A2<sup>12</sup>. Il percorso di Livello A2 prevede un monte ore complessivo di 80 ore, distribuite in quelli che nelle Linee guida del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR 2012, 2015) vengono definiti «ambiti» (ascolto, lettura, interazione orale e scritta, produzione orale, produzione scritta). I risultati di apprendimento sono articolati in termini di conoscenze, abilità e competenze. All'interno delle 80 ore è prevista la possibilità di fruire a distanza di una parte del percorso in misura non superiore al 20% del monte ore complessivo.

Coerentemente con le indicazioni ministeriali, la proposta didattica oggetto del presente

---

<sup>8</sup> Per approfondimenti sul ruolo dei CPIA, cfr. la sezione a loro dedicata del sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito (<https://www.miur.gov.it/web/guest/istruzione-degli-adulti>).

<sup>9</sup> Per la Legge 92 del 28.06.2012, cfr. la Gazzetta ufficiale (<https://www.gazzettaufficiale.it/>).

<sup>10</sup> Il *Pilastro europeo dei diritti sociali* stabilisce 20 principi e diritti fondamentali PER una comunità equa, inclusiva e ricca di opportunità. Si struttura su tre capisaldi: 1. pari opportunità e accesso al mercato del lavoro; 2. condizioni di lavoro eque; 3. protezione sociale e inclusione.

<sup>11</sup> I percorsi di I livello sono finalizzati al conseguimento del titolo di studio conclusivo del I ciclo di istruzione (ex diploma scuola media). I percorsi di II livello, di durata annuale, corrispondono al primo biennio della scuola secondaria di II grado, in particolare degli istituti tecnici o professionali, e hanno come finalità l'acquisizione della certificazione attestante le competenze di base connesse all'obbligo di istruzione di cui al DM 139/2007.

<sup>12</sup> Per una descrizione completa sull'assetto organizzativo didattico dei CPIA cfr. MIUR 2012. Per quanto riguarda il PFI relativo al Livello A2.

lavoro intende “sfruttare” la possibilità di «fruizione a distanza» (FAD) di parte del percorso didattico, in funzione sia della personalizzazione del percorso che delle particolari esigenze dell’utenza e, non da ultimo, dello sviluppo di competenze nell’uso delle Tecnologie per l’Informazione e la Comunicazione (TIC) (MIUR 2012, 2013, 2015), coerentemente con quanto suggerito, in tema di competenza digitale, nei documenti europei (cfr. anche par. 1):

La competenza digitale presuppone l’interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con destrezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l’alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l’alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l’essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cbersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Parlamento europeo, Consiglio dell’Unione europea 2018: 9)<sup>13</sup>.

Come appena indicato, il percorso prevede 10 moduli di 8 ore ciascuno; per le finalità del presente lavoro, in questa sede ne verrà presentato solamente uno. Si prevede che la proposta didattica sia fruibile in modalità *blended* attraverso la piattaforma *e-learning WeSchool*, che verrà descritta successivamente.

I destinatari di tale percorso sono persone adulte immigrate che vivono più o meno stabilmente nella realtà italiana e che frequentano i corsi AALI del CPIA presso cui chi scrive lavora per apprendere la lingua italiana con motivazioni varie, legate principalmente all’ambito lavorativo, sociale, familiare, culturale<sup>14</sup>. Spesso frequentare un corso in un CPIA significa, anche, recuperare un’“occasione mancata” nel periodo dell’adolescenza e avere l’opportunità di concretizzare quell’idea di cambiamento che, in particolar modo per l’istruzione degli adulti, può essere assunta come concetto ordinatore del discorso pedagogico (Demetrio 2001)<sup>15</sup>. Si tratta, quindi, di ripensare il momento educativo nelle sue due dimensioni di «education as training of spirit» e di «education as training for work» (Beshiri, Puka 2016: 33). Con le parole di Beshiri e Puka (2016: 35): «The adult does not need only the tools used to read and write, but he especially needs to recover the reasons of his own identity and freedom, to have a full awareness of his dignity as a human being»<sup>16</sup>.

#### 4. L’impianto metodologico

Come afferma Balboni (2002) non esiste un metodo giusto o sbagliato, ma si tratta di operare delle scelte coerenti con l’approccio che si intende adottare, le finalità didattiche da perseguire, il profilo degli apprendenti interessati e il contesto educativo.

<sup>13</sup> Per la competenza digitale, cfr. Vuorikari, Kluzer, Punie 2022. Nel documento si fornisce una visione dettagliata della competenza digitale. Cfr., ai fini del presente lavoro, la seconda area di competenza («Comunicazione e collaborazione»).

<sup>14</sup> Per approfondimenti sullo specifico profilo di apprendenti, cfr. Minuz 2013; De Marco 2014; Vedovelli 2010; Diadori 2019; Diadori, Palermo, Troncarelli 2021.

<sup>15</sup> Demetrio (2001:17), nel considerare le dimensioni dell’educazione della vita adulta, non fa solo riferimento al piano del lavoro, ma al piano più ampio dell’esistenza umana che «è riconducibile alle circostanze della vita che nell’adulto generano auto-riflessione, coscientizzazione, meditazione, sulla propria storia personale».

<sup>16</sup> «L’adulto non necessita solo degli strumenti per leggere e scrivere, ma ha bisogno soprattutto di recuperare le radici della propria identità e della propria libertà, per avere una piena consapevolezza della propria dignità di essere umano» [Traduzione a cura di chi scrive].

L'approccio metodologico qui considerato parte dal riconoscere la centralità dell'apprendente, inteso come «agente epistemico» (Balboni 2002: 41) e come gestore attivo, autonomo e autoregolatore dei propri processi di apprendimento. Ciò rappresenta il quadro teorico-metodologico di riferimento, ma anche uno degli obiettivi dell'apprendimento stesso. Il coinvolgimento attivo dell'apprendente è proprio il frutto di questa stretta relazione tra motivazione, autonomia e autoregolazione<sup>17</sup>, che rappresenta un proficuo incontro tra la teoria sociocognitiva – che definisce l'apprendimento come acquisizione di conoscenze attraverso l'elaborazione cognitiva di informazioni – e la teoria socioculturale di matrice vygotskijana (Dolci 2004; De Marco 2014; Ciliberti 2018) –, che contempla la partecipazione attiva dell'individuo nel proprio processo di apprendimento sotto forma di autoregolazione.

Il documento dell'OMS, nell'edizione del 1996 (WHO 1996), relativamente alla pianificazione e alla progettazione della ricerca nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle *life skills*, suggerisce uno specifico approccio metodologico, basato su una didattica attiva, di tipo *learner centered*, incentrata su un apprendimento partecipativo ed esperienziale, collaborativo, condiviso, co-costruito e negoziato. In questa prospettiva, l'apprendimento è inteso come creazione di significati, sviluppo di identità, appartenenza a un gruppo, risultato di una pratica all'interno di una comunità (cfr. Midoro 2002) e che trova l'appropriata cornice metodologica nella teoria del *Social Learning*<sup>18</sup>, oltre che una perfetta corrispondenza, in merito all'apprendimento linguistico, con quanto espresso nel QCER e nel *Volume Complementare* (Council of Europe 2001/2002; 2020).

Come già indicato, il percorso è in modalità *blended*, con l'alternarsi di incontri in aula e attività proposte dal docente in ambiente online e asincrono. Per realizzare la FAD è stata scelta la piattaforma *WeSchool* coerentemente con il *target* di apprendenti, la loro scarsa familiarità con la strumentazione digitale e il possesso – quasi esclusivo – del solo smartphone. *WeSchool* è piattaforma *open source, user friendly*, di facile accessibilità per gli studenti e agevolmente gestibile dal docente, a cui consente di monitorare le attività svolte online in asincrono dagli apprendenti, il tempo da loro impiegato e di poter dare loro un *feedback*. Inoltre, la piattaforma offre un'applicazione scaricabile gratuitamente sia su smartphone Android che su quelli IOS, che ne agevola l'uso; non richiede requisiti essenziali se non la connessione a una rete Internet. In fase di progettazione è possibile, da parte del docente, verificare come le attività e i materiali proposti siano visualizzati attraverso lo schermo di un telefono cellulare, così da poterne calibrare dimensioni e densità di contenuti.

*WeSchool* si presta a essere usata sia nella didattica in aula che per quella online (sincrona o asincrona). È pensata per sfruttare e condividere contenuti, risorse e materiali di varia natura (documenti di testo, video, audio, immagini) e presenta funzionalità che consentono agli apprendenti di poter collaborare e cooperare in gruppo per crearne di nuovi. Per quanto la piattaforma sia dotata di un tutorial che ne spiega l'uso e le sue caratteristiche, si è preferito elaborare un video pensato proprio a sostegno degli apprendenti del CPIA (cfr. par. 5.1). È infine presente una pagina *Web* di supporto per il docente, distinta in argomenti, in cui è possibile trovare assistenza e spiegazioni rispetto a possibili problematiche o dubbi.

Il modello teorico-operativo scelto è il modulo perché valutato più coerente rispetto ai con-

---

<sup>17</sup> Bandura (1989) parla di «*human agency*» («sistema del sé») intendendo la capacità dell'individuo di agire intenzionalmente nel contesto sociale in cui opera per generare un cambiamento, indipendentemente dall'esito delle sue azioni.

<sup>18</sup> Il *Social Learning* si lega alla Teoria dell'apprendimento sociale sviluppata da Bandura (1977) e si basa sulla premessa che gli individui imparano non solo attraverso l'autoapprendimento, ma anche attraverso l'osservazione, l'interazione e la partecipazione attiva in gruppi sociali, comunità o ambienti di lavoro.

tenuti di natura non linguistica, perno dell'intero percorso. In particolare, di esso si evidenziano gli aspetti dell'autonomia, della raccordabilità e della complessità (Diadori, Palermo, Troncarelli 2021). Ogni modulo presuppone contenuti relativi a una singola *life skill*, di per sé autonomi e autosufficienti, ma che, proprio per la natura e le caratteristiche delle competenze per la vita, è raccordabile con altri moduli. Tali collegamenti sono opzionali e non obbligati così che l'intero percorso può avere sviluppi alternativi, ma, allo stesso tempo, complessi in quanto la medesima situazione routinaria presentata come contesto *input* può comportare soluzioni differenti, sollecitando di volta in volta l'uso di abilità cognitive, emotive o relazionali.

I contenuti di natura linguistica e non sono stati integrati all'interno del percorso con un *focus* prioritario su quelli caratterizzanti le difficoltà della routine quotidiana di cui una persona straniera fa esperienza giornalmente. Riconoscendo e definendo gli aspetti di un problema, analizzandolo, mettendone a fuoco le peculiarità, considerando il contesto e gli individui coinvolti, provando a trovare soluzioni accettabili, si sposta l'attenzione degli studenti verso situazioni concrete. L'abbinamento di lingua e contenuti si presta all'apprendimento cooperativo e comporta l'uso della lingua da apprendere per attività significative e per scopi che oltrepassano l'apprendimento linguistico in sé. È richiesto all'apprendente di eseguire operazioni di selezione, comparazione, *problem solving*, scambio di esperienze personali in funzione del raggiungimento di uno scopo (in questo caso la risoluzione di un problema). Parallelamente il docente guida l'attenzione degli apprendenti sul contenuto, stimolando l'individuazione di parole difficili e la ricerca del loro significato in modo che le attività di confronto, negoziazione e collaborazione possano beneficiare di un linguaggio più autentico e calibrato a quel contesto esperienziale.

## 5. I materiali del percorso didattico

Per la realizzazione del percorso didattico sono state elaborate due risorse a supporto degli apprendenti da presentare prima dell'avvio del corso:

- una Guida per scaricare l'applicazione di *WeSchool* ed effettuare la registrazione, sotto forma di video, creato con *Clideo*<sup>19</sup>. Il video spiega passo dopo passo che cosa lo studente deve fare per scaricare e registrarsi all'applicazione e come funziona la piattaforma. Il video è stato caricato sul canale personale *YouTube* della docente e all'interno della piattaforma. Si tratta di un "protocollo" che ha l'obiettivo di chiarire il corretto funzionamento dell'ambiente digitale scelto, le modalità didattiche operate, le aspettative della docente e di garantire la migliore fruibilità da parte degli apprendenti<sup>20</sup>;
- un *e-book* con brevi FAQ per la risoluzione di eventuali problematiche di carattere informatico e didattico, realizzato con *Book creator*. L'*e-book* è inserito nella sezione «*Wall*» di *WeSchool*. La scelta di *Book creator* riguarda la presenza nella applicazione della funzione «*Reader*», che supporta l'apprendente nella visione e nella comprensione dei materiali<sup>21</sup>.

Segue un prototipo di modulo a esemplificazione di un percorso di Livello A2, secondo quanto dettagliato nelle pagine precedenti.

<sup>19</sup> Si tratta di un programma per l'*editing* (<https://clideo.com/it>).

<sup>20</sup> È possibile visionare il video al seguente *link*: [https://youtu.be/uZ4oJ-z\\_qP4](https://youtu.be/uZ4oJ-z_qP4).

<sup>21</sup> L'*e-book* è visionabile al seguente *link*: <https://shorturl.at/CDS38> (<https://bookcreator.com/>).

### 5.1. Il modulo esemplificativo

Il modulo «Basta conoscere l'italiano per avere nuovi amici?» fa riferimento all'area delle competenze cognitive (WHO 1994)<sup>22</sup>, cioè all'insieme dei processi grazie ai quali un individuo utilizza le informazioni a sua disposizione per svolgere un compito o affrontare un evento nella quotidianità. Ciò comporta saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguere la realtà dalle proprie impressioni soggettive, riconoscere i fattori che influenzano il proprio e l'altrui comportamento, trovare soluzioni originali o alternative possibili a una situazione difficile tenendo conto del contesto e delle persone coinvolte, e, infine, prendere una decisione.

La proposta didattica è incentrata su un evento (cfr. testo *input*) che l'apprendente può comprendere facilmente e in cui può immedesimarsi, perché rimanda a un contesto di vita reale rappresentativo anche della quotidianità di una persona migrante. Il percorso propone, in particolare, quel momento in cui una persona immigrata inizia a stabilire dei rapporti amicali all'interno della società d'accoglienza, spesso con altri immigrati. Si tratta di legami importanti perché colmano quel vuoto affettivo e relazionale che il processo migratorio comporta, con l'allontanamento dalle reti di familiari e di conoscenti che garantiscono una stabilità sociale e un senso di appartenenza. L'immigrazione mette in crisi infatti la cifra identitaria di un individuo e lo costringe a ricostruirsi un ruolo e una posizione nuovi stabilendo legami significativi con persone che condividono sì l'esperienza migratoria, ma che possono provenire da altri paesi. Poiché ciò avviene in situazioni di forte instabilità emotiva e sociale, oltre che di solitudine, non sempre si riescono a mettere in atto strategie per affrontare con obiettività la quotidianità, in quanto fragili e privi di riferimento. Il rischio è pertanto quello di diventare parte di relazioni che nascono con secondi fini, che agiscono sul disagio, le difficoltà del momento e che sfruttano l'incapacità della persona di agire proficuamente assumendo comportamenti flessibili e positivi. Il testo *input* è incentrato proprio sul breve racconto di una relazione amicale fallita perché minata da comportamenti falsi e poco trasparenti.

Le attività del percorso sono state pensate con l'obiettivo di stimolare e far esplorare quelle *soft skills* che un adulto deve possedere per affrontare con successo la vita quotidiana. Ciò ha significato l'ideazione di compiti di natura collaborativa, riflessiva, miranti al confronto su opinioni individuali, ma anche legate alla cultura di appartenenza degli apprendenti. Il confronto si è trasformato a volte in scambio proficuo, altre in scontro. Il ruolo svolto dall'insegnante è consistito nel guidare gli apprendenti alla scoperta di soluzioni efficaci, positive e durature senza mai perdere di vista l'apprendimento della L2.

Il percorso è articolato in tre incontri in aula di 2 ore ciascuno, integrati da attività da svolgere in FAD. L'intero modulo è fruibile sulla piattaforma *WeSchool*, dove sono presenti tutte le opportune indicazioni che permettono di distinguere quali attività si svolgono in aula e quali online in asincrono<sup>23</sup>. La scelta di rendere disponibile l'intero modulo online consente anche agli studenti che non riescono a garantire una frequenza costante a scuola di poter seguire e completare il percorso.

Nel primo incontro sono disponibili immagini con licenza di *Creative Commons* (CC); nel secondo è possibile creare immagini e ambientazioni attraverso le funzionalità messe a disposizione dalla piattaforma, che sono state utilizzate per creare la narrazione grafica del video *input* trasformata successivamente in video con *Clideo*.

Per le attività presenti su *WeSchool* sono state utilizzate applicazioni diverse, coerenti con gli obiet-

---

<sup>22</sup> Tali competenze sono riferibili alla competenza cinque del documento europeo sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare). Cfr. Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018.

<sup>23</sup> Si segnala che i materiali sono autoprodotti. Per le immagini sono state utilizzate due applicazioni: *Freepik* (<https://www.freepik.com/>) e *Pixton* (<https://www.pixton.com/welcome>).



tivi e le finalità da perseguire. Nello specifico si è fatto ricorso a *Wordwall* e a *Learningapps*<sup>24</sup>, e alle attività presenti su *WeSchool*, che prevedono il lavoro individuale o di coppia, in aula come online in asincrono. Per le attività cooperative, di gruppo e collegiali, sono stati privilegiati strumenti che consentono la collaborazione e la condivisione tra gli apprendenti sia per la consultazione di risorse e materiali proposti dalla docente che per la creazione di nuovi. In particolare *Mentimeter*, *Jamboard* e *Padlet*<sup>25</sup>.

Si segnala che il *link* alla piattaforma *WeSchool* è <https://www.weschool.com/>. Per visualizzare il modulo è necessario registrarsi e inserire il codice gruppo **mb6ZU** oppure utilizzare il seguente *link* di invito <https://app.weschool.com/#/join/mb6ZU>.

La tabella riassuntiva (cfr. Tab. 1) riporta una breve descrizione delle attività proposte sulla piattaforma *WeSchool*, suddivise in momenti in aula e momenti in asincrono così come dettagliato nel paragrafo 4.

INCONTRO 1 – IN CLASSE		
Attività	Finalità	Modalità di svolgimento
1, 2	Contestualizzazione. Due <i>brainstorming</i> in forma orale e scritta con l'obiettivo di esprimere liberamente le idee, elicitare le conoscenze pregresse ed esercitare la competenza lessicale.	gruppo-classe
3	Avvicinamento al testo <i>input</i> attraverso la presentazione di una immagine tratta dal video con domande orali attraverso cui si guidano gli apprendenti a formulare ipotesi rispetto ai contenuti del video.	gruppo-classe
4	Presentazione del testo <i>input</i> (visione del video) e riproposizione delle domande dell'attività 3 da verificare. Le domande fungono anche da guida alla comprensione globale.	gruppo-classe
INCONTRO 1 – A CASA		
5	Visione del video in forma di video-quiz con domande interattive che mirano ad approfondire la comprensione del testo <i>input</i> .	individuale
6	Attività di <i>matching</i> per associare determinate informazioni ai personaggi del video. Ulteriore momento di comprensione dell' <i>input</i> .	individuale
INCONTRO 2 – IN CLASSE		
7	Attività di <i>matching</i> parola/frase-significato. L'obiettivo è di procedere a una comprensione analitica del testo <i>input</i> .	in coppia
8	Attività di riconoscimento di informazioni, richiede di ritornare sul testo <i>input</i> e di individuare specifiche informazioni. Ulteriore comprensione analitica. Riflessione sul valore culturale di atteggiamenti e comportamenti che non sono universalmente dati.	in gruppi
9	Si entra nella fase di analisi. Completamento di uno schema attraverso la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> per riflettere su uno dei contenuti centrali del modulo	in gruppi
10	Riuso del lessico presente nel testo <i>input</i> attraverso il supporto di immagini ricavate dal video. Attività collaborativa tramite la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> .	in gruppi
11	Momento di analisi/riflessione sui contenuti non linguistici del modulo. È svolto tramite una breve presentazione multimediale della docente. Invito a considerare la differenza tra comportamento verbale e comportamento non verbale.	gruppo-classe
INCONTRO 2 – A CASA		
12	Riutilizzo del lessico relativo alla descrizione degli stati d'animo contestualizzati nella situazione comunicativa proposta nel testo <i>input</i> .	individuale
INCONTRO 3 – IN CLASSE		
13	Compilazione di una griglia attraverso la <i>Jamboard</i> di <i>Google</i> .	in coppia
14	Discussione libera con l'obiettivo di lasciare esprimere il proprio parere personale. L'insegnante sintetizza le idee emerse alla lavagna.	gruppo-classe
15	Produzione scritta collettiva con <i>Padlet</i> per il reimpiego delle conoscenze acquisite e, allo stesso tempo, la negoziazione delle proprie e altrui idee al fine di giungere a un pensiero condiviso, risultato di attività di ascolto attivo, <i>problem solving</i> , sviluppo del pensiero critico e creativo.	gruppo-classe

**Tabella 1.** *Le attività del percorso.*

<sup>24</sup> Cfr. il sito Internet di *Wordwall* (<https://wordwall.net/>) e quello di *Learningapps* (<https://learningapps.org/>).

<sup>25</sup> Cfr. il sito Internet di *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>), quello di *Jamboard* (<https://jamboard.google.com/>) e quello di *Padlet* (<https://it.padlet.com/>).

## 6. Valutazione e conclusioni

Il percorso qui presentato nasce dal tentativo di dare voce ai tanti racconti che animano un'aula del CPIA dove l'apprendimento della lingua diventa anche il momento in cui raccontarsi e definirsi in una nuova realtà socioculturale. L'idea di un percorso integrato di apprendimento dell'Italiano L2 e di sviluppo delle *soft skills* tenta di dare un riconoscimento a difficoltà di natura relazionale e affettiva che frequentemente sono taciute perché messe in ombra da contingenze più pregnanti quali la ricerca di un lavoro o di alloggi oppure la mancanza di documenti per regolarizzare la propria presenza sul territorio italiano.

Spesso gli adulti che frequentano i percorsi dei CPIA sono stati sradicati dalla loro cultura e catapultati in un'altra dove devono non solo imparare una lingua nuova, ma anche norme sociali, valori, visioni del mondo e stili di vita sconosciuti, molti dei quali possono anche scontrarsi con la loro cultura d'origine. Pensare a un materiale didattico che tenga conto di questi aspetti e che ne metta in evidenza le peculiarità e la complessità può garantire una più efficace consapevolezza di sé, delle conoscenze possedute e di ciò che con esse si sa fare, favorendo così lo sviluppo personale e culturale, oltre che professionale di un individuo adulto.

L'ambito d'uso di questo materiale e lo scopo per cui è stato progettato fa riferimento a un contesto di apprendimento specifico, in cui gli apprendenti sono (giovani) adulti migranti, sebbene non si escluda la sua spendibilità per *target* di apprendenti diversi, allo scopo di sensibilizzare all'esercizio di abilità cognitive, relazionali e sociali fondamentali per tutti nella pratica giornaliera.

La difficoltà incontrata nella progettazione e nello sviluppo del materiale è stata non solo di natura linguistica, ma ha riguardato anche altri aspetti. Infatti, proporre contenuti linguisticamente complessi a un gruppo-classe di livello base, con *background* migratorio diverso, disomogenea scolarità pregressa, biografie linguistiche molto difformi e contesti socioculturali di origine variegati, ha rappresentato una sfida. Per le questioni di natura linguistica si è deciso di non utilizzare materiale già esistente che poteva adattarsi alle finalità del percorso, ma di autoprodurlo in modo da elaborare delle risorse che potessero meglio rappresentare la specificità e la poliedricità degli apprendenti coinvolti.

I contenuti linguistici del modulo sono semplici e lineari, il linguaggio utilizzato nelle spiegazioni e nelle consegne delle attività da svolgere è accessibile. Non sono presenti tecnicismi e i termini «sincrono» e «asincrono», che individuano correttamente le due diverse modalità di fruizione del modulo, sono stati sostituiti con «in classe» e «a casa», in quanto più comprensibili per i destinatari. Il modulo è stato suddiviso, visivamente, in 5 «lezioni», numerate, in modo che l'apprendente possa avere anche un quadro di insieme delle attività da svolgere. Per ogni «lezione» è opportunamente indicato se è da svolgersi in classe o a casa; le attività sono numerate in ordine crescente così che lo studente possa rispettare l'ordine di esecuzione. Si è scelto inoltre di utilizzare sempre lo stampato maiuscolo sia per agevolare quegli studenti che, all'inizio di un percorso di Livello A2, non hanno completamente sviluppato l'abilità di lettura in *script*, sia per venire incontro a coloro che hanno problemi di vista e per i quali risulta faticosa la lettura sullo *smartphone*.

Le soluzioni qui riportate tengono conto sia delle scarse competenze digitali degli apprendenti, sia del fatto che essi hanno accesso alla piattaforma solo attraverso lo *smartphone*. Per tali motivi è stata scelta una piattaforma, *WeSchool*, con una alta accessibilità e sono state elaborate attività con applicazioni facilmente utilizzabili con il telefonino, che non richiedono l'iscrizione su ulteriori siti o piattaforme. Prima dell'inizio del modulo, è stato necessario far acquisire agli apprendenti familiarità con la piattaforma e con le attività da svolgere in modo da poter essere il più possibile autonomi.

Alle difficoltà di natura linguistica e tecnologica si sono sommate quelle determinate dall'aver idee diverse su che cosa significa apprendere una lingua e, più in generale, su cosa significa andare a scuola per imparare. In particolare, è stata proprio la richiesta dell'uso dello *smartphone* a far emergere queste criticità dal momento in cui il telefono è un oggetto considerato esclusivamente per la comunicazione e la sua versatilità nella didattica non è stata compresa immediatamente ed è stata inizialmente valutata come momento di distrazione, di non lezione o perdita di tempo. Si è pertanto reso necessario dedicare del tempo alla discussione e alla condivisione di questi aspetti, tenendo conto del parere di tutti ed esplicitando dettagliatamente le motivazioni che hanno spinto il docente a operare determinate scelte. Diversamente le attività di natura cooperativa e collaborativa sono state molto apprezzate perché garantiscono un supporto e un sostegno reciproco e la possibilità di un continuo confronto.

È necessario infine segnalare che l'uso del telefono cellulare tende a limitare le possibilità di progettazione didattica, che risulta a lungo andare ripetitiva nelle modalità proposte. Sarebbe necessario prevedere uno specifico percorso di alfabetizzazione digitale per gli apprendenti in modo che il docente possa prevedere un uso più ampio di risorse, anche di quelle che non hanno una fruibilità e intuibilità immediata.

Concludendo, sarebbe interessante pensare per il futuro a percorsi che trattassero tutte e dieci le *life skills* dell'OMS, coerentemente con gli obiettivi di apprendimento linguistico del livello, integrandole nei sillabi.

### Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino. UTET Università.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs (NJ). Prentice Hall.
- 1989. *Human Agency in Social Cognitive Theory*. «American Psychologist», 44, 9: 1175-1184.
- Beshiri D., Puka, E. 2016. *Adult Education in a Global Society: An Historical Point of View*. «Formazione & Insegnamento», XIV, 2: 31-43. URL: <https://shorturl.at/iuHV8> (<https://ojs.pensamultimedia.it/>) (ultimo accesso: 09.03.2024).
- Ciliberti, A. 2018. *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Roma. Carocci.
- Commissione europea 2017. *Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni. Istituzione di un pilastro europeo dei diritti sociali. Bruxelles, 26.4.2017. COM(2017) 250 final*. URL: <https://bit.ly/3TvB2cC> (<https://eur-lex.europa.eu/>) (ultimo accesso: 27.03.2024).
- Council of Europe 2001/2002. Council of Europe, 2001/2002. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano Firenze. RCS Scuola La Nuova Italia Oxford).
- 2020/2020. *Common European Framework of References for Languages: Learning, teaching, assessment Companion volume*. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue », 2. URL: <https://bit.ly/3vWq4VE> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 9.04.2024).

- De Marco, A. (a cura di) 2014. *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma. Carocci.
- Demetrio, D. 2001. *Manuale di educazione degli adulti*. Roma-Bari. Laterza.
- Diadori, P. (a cura di) 2019. *Insegnare italiano L2*. Firenze. Le Monnier Università.
- Diadori, P., Palermo M., Troncarelli D. 2021. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma. Carocci.
- Dolci, R. 2004. *Glottodidattica, Costruttivismo e Tecnologie*. In G. Serragiotto (a cura di) 2004. *Le Lingue Straniere nella Scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino. UTET Libreria: 83-104.
- Fratte, I. 2021. *Le life skills nel Volume Complementare del QCER*. «Italiano LinguaDue», 13, 1: 157-168. URL: <https://shorturl.at/bftG2> (<https://riviste.unimi.it/>) (ultimo accesso: 9.03.2024).
- Mariani, L. 2018. *Discipline, linguaggi, culture: imparare a imparare attraverso il curriculum*. In E. Jafrancesco (a cura di) 2018. *Le competenze trasversali dello studente universitario di Italiano L2*. Siena. Becarelli: 73-92.
- Midoro, V. 2002. *Dalle comunità di pratica alle comunità di apprendimento virtuali. Idee per la definizione di una base teorica per la progettazione di ambienti di apprendimento cooperativo online*. «TD Tecnologie Didattiche», 25, 1: 3-10.
- MIUR 2012. *Istruzione degli adulti (DPR 263/2012). Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento (Art.11, comma 10, DPR 263/2012)*. URL: [https://urly.it/3\\_2pr](https://urly.it/3_2pr) (<https://www.gazzettaufficiale.it/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- 2013. *Progetti assistiti a livello nazionale (art.11, comma 1 del DPR 263/12). “10 passi verso i CPIA...”*. Documento contenente le indicazioni per la realizzazione delle azioni in cui si articola il progetto assistito a livello nazionale (nota. N. 4241 del 31 luglio 2013). URL: [https://urly.it/3\\_2x9](https://urly.it/3_2x9) (<https://www.edscuola.eu/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- 2015. *Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (DPR 12 marzo 2015)*.
- Minuz, F. 2013. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma. Carocci.
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione Europea, Commissione europea 2017. *Pilastro europeo dei diritti sociali*. URL: <https://bit.ly/3vx5WcG> (<https://commission.europa.eu/>) (ultimo accesso: 27.03.2024).
- Parlamento europeo, Consiglio dell'Unione europea 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, 2018/C 189/01*. URL: [https://urly.it/3\\_2nz](https://urly.it/3_2nz) (<https://eur-lex.europa.eu/>) (ultimo accesso: 07.04.2024).
- Vedovelli, M. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal “Quadro comune europeo per le lingue” alla “Sfida salutare”*. Roma. Carocci.
- Vuorikari, R. Kluzer S., Punie Y. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- WHO (World Health Organization. Division of Mental Health) 1994. *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes, 2nd rev.* Geneva. World Health Organization.