

ITALIANO A STRANIERI

Rivista semestrale
per l'insegnamento dell'italiano
come lingua straniera/seconda

Anno 2023

Numero 33

Direttore responsabile

Telis Marin

Direttore scientifico

Matteo La Grassa

Comitato scientifico

Paolo Balboni

Università Ca' Foscari di Venezia

Ivana Fratter

Università degli Studi di Padova

Annarita Guidi

Università degli Studi Roma Tre

Elisabetta Jafrancesco

Università degli Studi di Firenze

Giuseppe Paternostro

Università degli Studi di Palermo

Daniel Słapek

Università Jagellonica di Cracovia

Donatella Troncarelli

Università per Stranieri di Siena

Andrea Villarini

Università per Stranieri di Siena

Revisori

Luisa Amenta,

Università degli Studi di Palermo

Antonella Benucci,

Università per Stranieri di Siena

Mario Cardona,

Università degli Studi di Bari

Simone Casini, *University of Toronto*

Nevena Ceković, *Università di Belgrado*

Francesca Gallina,

Università degli Studi di Pisa

Giulia Grosso,

Università degli Studi di Cagliari

Maria Cecilia Luise,

Università degli Studi di Udine

Yahis Martari,

Università degli Studi di Bologna

Laura McLoughlin, *Galway University*

Anthony Mollica, *Brock University*

Francesca Nicora, *Galway University*

Graziano Serragiotto,

Università Ca' Foscari di Venezia

Responsabile di redazione

Antonio Bidetti

Tiratura

8.000 copie

ISSN 1790-5672

INDICE

Editoriale

Matteo La Grassa

pag. 2

SEZIONE MONOGRAFICA

I test di lingua e alfabetizzazione della scuola di lingua italiana per stranieri di Palermo (ItaStra)*

Egle Mocciaro - Università Masaryk di Brno

pag. 3

Donne immigrate e apprendimento della L2.

Un percorso di *empowerment* e formazione

per pubblici vulnerabili e formatori linguistici*

Giulia I. Grosso - Università di Cagliari

pag. 8

L'intervista strutturata: uno strumento per

l'accoglienza e la valutazione in entrata

nei percorsi AALI dei CPIA

Igor Deiana, Teresa Pistis - CPIA 3 Nuoro

pag. 14

ARTICOLI

Classi ad abilità miste e gestione della diversità*

Antonella Benucci, Viola Monaci - Università

per Stranieri di Siena

pag. 19

UNO SGUARDO IN CLASSE

Potenzialità della didattica collaborativa

per l'insegnamento dell'italiano L2/LS

Paolo Nitti - Università degli Studi dell'Insubria

Elena Ballarin - Università Ca' Foscari Venezia

pag. 26

Appuntamenti

pag. 31

Libri e novità

pag. 32

Gli articoli segnalati nell'indice con * sono stati sottoposti a un processo di referaggio anonimo.

La rivista *Italiano a stranieri* è reperibile durante i nostri workshop e presso il nostro stand nelle fiere in cui Edilingua è presente.

Per maggiori informazioni e per consultare la versione sfogliabile visitate il nostro sito www.edilingua.it.

Editore

Edizioni Edilingua

Via Giuseppe Lazzati, 185 00166 Roma

tel. +39 06 96727307, +39 06 94443138

www.edilingua.it, info@edilingua.it

EDITORIALE

di Matteo La Grassa

Direttore scientifico Italiano a stranieri

Tra i pubblici di apprendenti di italiano L2, uno dei potenzialmente più numerosi è senz'altro quello dei migranti, "nuovi cittadini" non italofofoni con un progetto migratorio che può essere stabile e permanente o, all'opposto, mutevole a seconda delle circostanze. In questo secondo caso, la presenza nel nostro paese è vista come un momento di passaggio verso ulteriori destinazioni o, quantomeno, può essere caratterizzata da forte mobilità e continui cambiamenti del luogo di residenza. La presenza dei migranti adulti nelle classi di italiano non è certo una novità; oggi, tuttavia, emerge una più marcata eterogeneità rispetto al passato, in stretta relazione con il mutevole quadro sociopolitico internazionale che incide fortemente sull'andamento dei flussi migratori verso il nostro paese. Sono quindi diversi i profili degli apprendenti migranti e si moltiplicano anche i luoghi della formazione linguistica (non più solo Enti di volontariato e CPIA, ma sempre più spesso anche università) e i percorsi dedicati, nell'intento di intercettare bisogni di apprendimento che, per quanto appena accennato, risultano difficili da definire con nettezza.

La sezione monografica di questo numero è dedicata a un particolare gruppo di apprendenti che per storie personali di migrazione – perché in fuga da zone di guerra o da paesi in cui la vita è divenuta insostenibile – possono essere definiti "vulnerabili". Questi studenti, tra l'altro, spesso hanno lingue distanti dall'italiano e frequentemente bassi tassi di alfabetismo, elementi che, ancora di più, richiedono una offerta formativa specifica. In questo numero si prendono in considerazione tre diverse realtà in cui gli apprendenti "vulnerabili" sono presenti. Due articoli descrivono gli strumenti di valutazione delle competenze in ingresso utilizzati in contesti diversi; il terzo articolo descrive le principali caratteristiche di un percorso di formazione rivolto a donne rifugiate.

L'articolo di Mocciaro descrive i criteri di elaborazione del test di competenze utilizzato presso la Scuola di Italiano per Stranieri di Palermo che da molti anni si rivolge anche a un pubblico di migranti con bassa alfabetizzazione. Dopo aver sottolineato la differenza tra la formazione in italiano L2 e percorsi di alfabetizzazione, l'autrice descrive lo strumento utilizzato dalla Scuola per valutare le competenze di letto-scrittura e di comprensione e produzione orale. Il test mira in primo luogo a valutare il livello generale di alfabetizzazione e pertanto prevede anche delle attività che non richiedono l'uso della lingua italiana.

L'articolo di Grosso descrive le scelte operate per un

percorso formativo di italiano L2 organizzato presso l'Università di Cagliari e rivolto a rifugiate ucraine, pubblico particolarmente "vulnerabile" considerata la drammatica situazione di guerra in corso, ma comunque caratterizzato da una certa vicinanza culturale e da un buon livello di scolarizzazione. Grosso descrive le attività svolte nell'ambito del progetto *Unica4Ukraine* che ha avuto il doppio merito di consolidare le competenze delle studentesse iscritte e di fornire una preziosa occasione di formazione anche a quanti hanno partecipato al progetto come docenti volontari.

Anche Deiana e Pistis nel loro contributo si concentrano sulla descrizione e sulle modalità di utilizzo del test di ingresso adottato presso il CPIA 3 di Nuoro. In particolare, del test vengono descritti la struttura – che consiste in una intervista per rilevare il profilo socio-anagrafico, il bagaglio linguistico e la eventuale formazione pregressa degli apprendenti – e i materiali di supporto che hanno lo scopo di rilevare le competenze linguistico-comunicative in italiano. Deiana e Pistis segnalano anche le criticità rilevate dopo una prima sperimentazione e auspicano che, grazie ai miglioramenti apportati allo strumento descritto, l'offerta formativa dei CPIA possa meglio intercettare anche il pubblico con nessuna o scarsa scolarizzazione.

Nella sezione *Articoli* ospitiamo un contributo di Benucci e Monaci che si focalizza su un tema di grande interesse per la linguistica educativa, ovvero la gestione della classe ad abilità differenziate (CAD). A partire dall'individuazione dei principali fattori che giocano un ruolo nelle CAD, ormai frequentissime nelle scuole italiane, le autrici indicano ai docenti una serie di importanti elementi su cui riflettere per migliorare la loro azione didattica in queste classi e passano poi a descrivere sinteticamente i principi di due possibili metodologie (il *Translanguaging* e l'Intercomprensione) che possono risultare di grande utilità, in primo luogo per valorizzare le differenze linguistiche e culturali degli apprendenti. Infine, spostandosi sempre più sul piano applicativo, Benucci e Monaci riportano utili esempi di tecniche e attività didattiche da adottare con profitto in una CAD. La rivista si chiude con il contributo di Ballarin e Nitti che si concentra sull'importanza dell'approccio collaborativo nella didattica dell'italiano L2, anche con riferimento all'insegnamento delle microlingue. Gli autori riportano poi una serie di esempi distinguendo tra attività *totalmente collaborative* e *parzialmente collaborative*.

Buona lettura

SEZIONE MONOGRAFICA

I TEST DI LINGUA E ALFABETIZZAZIONE DELLA SCUOLA
DI LINGUA ITALIANA PER STRANIERI DI PALERMO (ItaStra)

Egle Mocciano - Università Masaryk di Brno

1. Palermo, la popolazione migrante, la
Scuola di Lingua italiana per Stranieri

Secondo le ultime stime dell'ISTAT, risiedono a Palermo circa 32.000 individui di origine straniera, cioè il 2,7% della popolazione¹. Sono in gran parte arrivati da adulti, spesso da aree del mondo caratterizzate da bassi tassi di alfabetismo, come è il caso di molti paesi africani e del sud-est asiatico (UNESCO Institute for Statistics 2017)². Si tratta di una popolazione generalmente esclusa dal sistema scolastico italiano, ancora incapace di intercettarne i bisogni formativi ridisegnando i modelli didattici sullo specifico profilo di apprendimento (cfr. D'Agostino 2022; D'Agostino e Sorce 2016)³. A questa popolazione di residenti a medio-lungo termine se ne affianca un'altra, più recente e meno stabile, costituita da nuovi arrivati, per lo più dall'Africa subsahariana e dall'Asia meridionale, che raggiungono le coste siciliane via mare seguendo le rotte del Mediterraneo. È, quest'ultima, una migrazione con caratteristiche in gran parte nuove rispetto a quelle del passato, anche recente: è una mobilità in gran parte individuale, giovane o giovanissima e a larga presenza maschile, che segue percorsi articolati e frammentati, poco pianificati e di durata variabile (D'Agostino 2021a, 2021b). Nella maggior parte dei casi, questi giovani neoarrivati vengono inseriti al loro arrivo in un sistema di accoglienza con aspetti fortemente segreganti. Estremamente mobili per le condizioni stesse della migrazione (poca stabilità territoriale, continue ricollocazioni, difficoltà a ottenere il permesso di soggiorno), non sono quasi mai rappresentati nei dati dell'Anagrafe comunale e nelle percentuali riportate all'inizio di questo paragrafo (D'Agostino, Mocciano 2022). Per questa giovane popolazione, l'inefficacia dei percorsi educativi è, se possibile, ancora più marcata.

1 Al 1° gennaio 2023, 32.119 residenti stranieri su una popolazione di 1.200.957; cfr. <www.istat.it>.

2 I più frequenti paesi di provenienza sono, secondo quanto riportato dal sito del Comune di Palermo, Bangladesh, Romania, Ghana, Sri Lanka, Marocco e Filippine; cfr. <<https://www.comune.palermo.it/noticext.php?id=30145>>.

3 Cfr. anche le osservazioni dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale* (Orientamenti interculturali. Idee e proposte, <www.miur.gov.it>).

Le informazioni ufficiali sul retroterra sociolinguistico dei giovani migranti e, in particolare, sui percorsi educativi seguiti e sulle competenze linguistiche e di letto-scrittura (acquisite nei paesi d'origine o in momenti diversi dell'esperienza migratoria) sono spesso frammentarie e indirette⁴. Dati di prima mano derivano dalle indagini su vasta scala condotte negli ultimi anni alla Scuola di Lingua italiana per Stranieri (ItaStra) dell'Università di Palermo, sullo sfondo del suo ormai decennale impegno con la popolazione migrante, per la quale rappresenta un fondamentale punto di riferimento per l'inclusione linguistica, e non solo. La prima di queste indagini, nel 2017-2018, ha coinvolto 774 partecipanti, sia nuovi arrivati (con un anno di residenza al massimo) sia residenti a medio o lungo termine (cinque anni o più); di questi, 531 erano adolescenti, giovani adulti e adulti (il più anziano aveva 35 anni) provenienti dall'Africa subsahariana (D'Agostino, Lo Maglio 2018). Una parte essenziale dell'indagine è stata la messa a punto di un test per misurare le competenze di lingua (italiana) e di letto-scrittura (in qualsiasi lingua del repertorio dei partecipanti), tenendo separati questi dati da quelli relativi ad altre variabili, tipicamente correlate ma distinte, come la scolarizzazione pregressa e l'inserimento, all'arrivo, in percorsi di lingua (Amoruso, Lo Maglio 2018; D'Agostino, Mocciano 2021; Mocciano 2020, 2022). I test hanno rivelato livelli di competenza linguistica da A1 in giù (cioè, al di sotto del cosiddetto "livello di sopravvivenza", il livello A2 che garantisce autonomia in contesti comunicativi di base) per il 58,5% del campione: un dato percentuale che dava conto non solo, com'era lecito aspettarsi, dei nuovi arrivati, ma anche dei residenti di medio e lungo termine. D'altra parte, il test sulle competenze di letto-scrittura mostrava che circa il 31% dei partecipanti coinvolti non era pienamente alfabetizzato in nessuna delle lingue del repertorio. Le indagini condotte negli anni successivi hanno portato alla luce dati del tutto simili (D'Agostino, Modica 2022).

4 Alcuni dati sono ricavabili dai rapporti annuali di SPRAR-SAI (<<http://www.retesai.it>>). Un'eccellente discussione è in D'Agostino (2017, 2018); cfr. anche D'Agostino (2021a) per una sintesi dei modelli di scolarizzazione e alfabetizzazione nell'Africa subsahariana.

2. Strumenti formativi per nuovi migranti: quello che c'è, quello che manca

L'alto tasso di nuovi migranti con competenze di lettura-scrittura assenti o carenti mostra chiaramente come la convergenza tra oralità e scrittura in una lingua seconda non possa essere data per scontata per tutti i profili di apprendimento. E suggerisce, piuttosto, l'urgenza di percorsi formativi in grado non solo di colmare queste assenze o carenze, ma di tenere anche in debito conto il peso che esse esercitano sullo sviluppo delle competenze orali (cfr. Kurvers, van de Craats, Van Hout 2015). Un passo cruciale in questa direzione consiste nel tenere distinte le variabili in gioco e, prima ancora, nel fare chiarezza nell'armamentario nozionale impiegato e nella terminologia che lo rappresenta. Facciamo tre esempi. Anzitutto, un percorso di alfabetizzazione non è un percorso iniziale di lingua seconda (come invece generalmente suggerisce il lessico scolastico; cfr. D'Agostino 2017): i due percorsi possono sovrapporsi, per chi sia appena arrivato in Italia e né conosca la lingua locale né abbia acquisito in passato competenze di letto-scrittura; tuttavia, l'alfabetizzazione coincide specificamente con questo secondo segmento. In secondo luogo, l'alfabetismo (o *literacy*, un'etichetta spesso impiegata per esprimere lo stesso concetto) non sempre è il risultato di percorsi di scolarizzazione primaria che includono l'alfabetizzazione; in molte aree del mondo, infatti, la scuola non garantisce lo sviluppo di abilità di letto-scrittura, perché i percorsi sono inadeguati oppure perché si ispirano a modelli formativi altri, come nel caso delle scuole coraniche classiche (cfr. D'Agostino 2021: 67-92); per contro, l'alfabetismo può svilupparsi attraverso canali alternativi a quello formale, come l'interazione tra pari, anche durante il viaggio migratorio, o le pratiche digitali sui social media, diffuse anche tra gli alfabeti solo emergenti (D'Agostino, Mocciaro 2021); ne consegue che non sia automaticamente possibile inferire dati sull'alfabetismo dalle informazioni sull'esperienza educativa pregressa, generalmente autodichiarata. Infine, il termine alfabetismo, a dispetto della sua forma, non indica soltanto la competenza di un sistema di scrittura alfabetico o, altrimenti detto, chi è competente in un sistema di scrittura non alfabetico non è analfabeta e non va, quindi, alfabetizzato, almeno non in senso stretto: imparare un nuovo alfabeto o persino un nuovo sistema di scrittura non equivale a imparare a leggere e scrivere tout court, processo, quest'ultimo, che porta con sé lo sviluppo di nuove abilità cognitive e tecniche (conoscere e saper tracciare segni grafici, riconnetterli a suoni etc.; cfr. Minuz 2005: 13-14), che possono essere invece date per scontate per chi abbia

già sviluppato la letto-scrittura in una lingua madre⁵.

Queste poche precisazioni preliminari ci permettono se non di comprendere appieno, per lo meno di cominciare a intravedere la complessità dell'universo linguistico (includendo in ciò la dimensione della scrittura) che accompagna i contesti migratori⁶. Ma di questa complessità, così come delle urgenze e delle specificità della popolazione di apprendenti qui in discussione non c'è ancora traccia in ciò che costituisce il fondamentale punto di riferimento della didattica delle lingue in Europa. Nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2001), come è noto, le competenze di letto-scrittura in una lingua seconda progrediscono in parallelo a quelle orali. Il presupposto, in altri termini, è che chi apprende una seconda lingua posseda già competenze letto-scrittore nella propria lingua materna, trasferibili nella lingua seconda più o meno rapidamente, secondo il sistema di scrittura da cui si parte e secondo le pregresse esperienze di apprendimento. Ritroviamo queste assunzioni nel *Volume complementare al Quadro* (Consiglio d'Europa 2021), che d'altra parte riconosce per la prima volta un livello Pre-A1 per il quale prevede descrittori specifici.

I primi importanti tentativi di affrontare il vuoto descrittivo e classificatorio in questo settore risalgono solo ad anni recentissimi (cfr. Borri *et al.* 2014; Minuz, Borri, Rocca 2016)⁷, così come recentissimi sono i fondamentali sillabi predisposti dagli Enti certificatori⁸, in particolare il Sillabo Alfa, che

5 Inoltre, chi non sa leggere e scrivere non ha familiarità con l'oggetto "testo" (scritto) e non solo, ovviamente, con i caratteri grafici che lo compongono, ma con la sua struttura, con la dimensione pragmatica in cui esso si inserisce, con il paratesto, con le strategie inferenziali che consentono di ricostruirne l'implicito e, quindi, con le conoscenze enciclopediche (cfr. Arcuri, D'Agostino, Mocciaro 2017).

6 Per una riflessione densa e aggiornata sul retroterra linguistico e sociolinguistico di questa popolazione di apprendenti, cf. D'Agostino (2021a).

7 Va anche menzionato il *Toolkit* del Consiglio d'Europa per il supporto linguistico per i rifugiati adulti (<<https://rm.coe.int/supporto-linguistico-per-rifugiati-adulti-il-toolkit-del-consiglio-d-e/16808b2cb0>>, cfr. Machetti, Rocca 2018) e, ancora, il progetto *LASLIAM (Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants)*, lanciato dal Consiglio d'Europa e orientato alla realizzazione di un framework di riferimento per l'alfabetizzazione e la L2 (cfr. Kurvers, Minuz 2021; Minuz *et al.* 2022). Vedi anche il percorso *Ponti di parole* (ItaStra 2016-2017, <<http://www.pontidiparole.com/>>), con la proposta di materiali che non presuppongono competenze di letto-scrittura o testuali o la dimestichezza con strumenti e materiali connessi alla pratica scolastica.

8 Cfr. in particolare i sillabi Pre-A1, A1 e A2 (<<https://www.linguamigrante.it/articoli/riferimenti-e-documenti-miur-sullitaliano-stranieri-migranti>>), nonché il Sillabo Alfa (a cura di Casi e Minuz).

ha dunque come profilo di riferimento il migrante adulto principiante nell'apprendimento della lingua italiana, orale e scritta, e analfabeta con nulla o limitatissima scolarizzazione, una persona cioè che non ha imparato a leggere e a scrivere né nella lingua madre né in altre lingue (Minuz, Casi 2016, dall'introduzione al Sillabo Alfa).

È su questo sfondo di nuova consapevolezza che si colloca la sperimentazione del nuovo test di letto-scrittura e oralità di ItaStra, condotta a partire dal 2019 e descritta nei prossimi paragrafi.

3. I test di ItaStra e la sperimentazione

La realizzazione e la sperimentazione dei test di letto-scrittura e oralità che sono oggetto di questo lavoro hanno alle loro spalle una quasi decennale riflessione sugli strumenti di valutazione iniziale degli adulti a bassa scolarità ospitati nelle classi di ItaStra (cfr. per esempio Amoruso, Lo Maglio 2018), una riflessione che ha negli anni tratto vantaggio dal confronto con altre esperienze fuori da Palermo (in Italia, cfr. De Meo, Maffia, Vitale 2019).

Tra gli obiettivi che hanno orientato le nostre scelte, figurava indubbiamente la realizzazione di uno strumento non solo accurato nel valutare i livelli di competenza orale (in italiano L2) e di letto-scrittura (in qualsiasi lingua del repertorio), ma anche snello ed ergonomico, che permettesse una somministrazione relativamente rapida e semplificasse il posizionamento nelle classi. Ciò significava garantire ai somministratori la possibilità di un'interpretazione autonoma e relativamente univoca dei dati raccolti, quindi la predisposizione di griglie analitiche strettamente strutturate (con un punteggio o una risposta secca per ciascun descrittore) che limitassero la soggettività inevitabilmente operante in fase di valutazione.

A partire dalla riflessione su queste necessità, abbiamo approntato uno strumento articolato in due sezioni, una dedicata alle competenze orali in italiano L2, in comprensione e in produzione, l'altra a quelle di letto-scrittura; le due sezioni sono precedute da un segmento riservato alla ricostruzione del profilo sociolinguistico.

La sezione sociolinguistica consiste in un'interazione orale con gli apprendenti per raccogliere dati su età, paese di provenienza, repertorio linguistico, esperienze di scolarizzazione, contesti di esposizione all'input in italiano. L'interazione prevede anche l'uso di lingue diverse dall'italiano, reso possibile grazie alla presenza a ItaStra di un certo numero di mediatori linguistici in grado di comunicare in molte delle lingue presenti nei repertori degli apprendenti, specialmente in quelle di ampia diffusione come lingue franche nell'Africa subsahariana (mandinka, bambara etc.), oltre che ovvia-

mente nelle lingue europee di ampio uso. La possibilità di impiegare lingue note nella fase iniziale del test ha permesso non solo una più efficiente raccolta di dati, ma anche un importante abbassamento del filtro affettivo, normalmente piuttosto alto in questi contesti.

Le competenze di letto-scrittura vengono valutate in quanto tali, non in relazione a una lingua specifica (per esempio, in italiano). L'obiettivo è quello di chiarire se l'apprendente abbia sviluppato o meno e in che misura le abilità (motorie, cognitive etc.) connesse alla lettura e alla scrittura in una qualsiasi lingua del repertorio. Ciò perché le competenze di letto-scrittura possono svilupparsi in qualsiasi lingua e trasferirsi poi in altre lingue; anche chi è alfabetizzato in un sistema di scrittura differente dall'alfabeto latino si trova comunque in una condizione diversa da quella di chi apprende a leggere e scrivere per la prima volta. Questa parte del test è disponibile in alcune delle lingue e dei sistemi di scrittura in uso nei contesti di scolarizzazione dei partecipanti (sistema latino: albanese, italiano, francese, inglese; sistema arabo: arabo standard, egiziano tunisino; sistema e lingua bangla; sistema e lingua urdu) ed è l'apprendente a scegliere lingua e sistema di scrittura.

Il test di letto-scrittura si articola in due sezioni di complessità crescente, ognuna costituita da quattro compiti (due per la lettura, due per la scrittura). La prima sezione misura le abilità di decodifica e codifica di parole isolate, di sillabe e di grafemi (per es., scrivere il proprio nome o parole corrispondenti a immagini di oggetti facilmente noti all'apprendente; leggere parole di diversa complessità per numero e struttura della sillaba nel sistema di scrittura scelto). La seconda sezione misura l'abilità di leggere e costruire sintagmi e frasi che codificano eventi o generano azioni (per es., leggere o scrivere brevi frasi sulla base di immagini, dare istruzioni, descrivere azioni quotidiane); questa seconda sezione è somministrata se l'apprendente completa più della metà dei compiti della prima. Per ogni compito, il test include istruzioni nella lingua scelta, sebbene, per garantire condizioni omogenee per tutti gli apprendenti, i somministratori o i mediatori danno anche istruzioni orali. Se l'apprendente ha completato i compiti della seconda sezione, ne viene somministrata una terza, consistente in alcuni compiti funzionali di complessità superiore per una più precisa valutazione delle competenze in italiano. La griglia analitica è articolata in tre livelli di competenza, sottesi agli specifici descrittori: nessuna alfabetizzazione (l'apprendente non è in grado di svolgere i task), bassa alfabetizzazione (l'apprendente è parzialmente in grado di svolgere i task), alfabetizzazione, da media ad alta (l'apprendente è in grado di svolgere i task). La griglia contiene anche uno schema di piazzamento per livelli, che permette una più facile collocazione nelle classi disponibili.

Chi abbia dimostrato competenze di letto-scrittura in una lingua qualsiasi passa alla terza fase del test, dedicata alle abilità di comprensione e produzione orale in italiano. Sono previsti tre blocchi di domande, a struttura progressiva di livello (da Pre-A1 a A2), seguiti da un compito narrativo; quest'ultimo consiste nella richiesta di ricostruire una serie di eventi, allo scopo di stabilire preliminarmente lo stato di interlingua italiana⁹. Le domande si basano su un supporto visivo (immagini da nominare/descrivere), ma sono formulate oralmente avendo come punto di riferimento i Sillabi degli Enti certificatori (da Pre-A1 a A2) per la modalità di espressione, la struttura grammaticale, il lessico e il dominio tematico. Inoltre, come le altre sezioni del test, sono accompagnate da una griglia di analisi per il docente.

3.1. La sperimentazione

Cominciata nel 2019 e a tutt'oggi in corso, la sperimentazione ha finora coinvolto circa novecento apprendenti dai venti ai cinquant'anni, con diversa provenienza geografica¹⁰, repertorio linguistico di par-

⁹ In particolare, l'organizzazione dell'enunciato e del sistema verbale e nominale, secondo il modello della "varietà basica" (cfr. Giacalone Ramat 2003; Klein e Perdue 1997).

¹⁰ In larghissima parte, i partecipanti provenivano da diversi paesi dell'Africa subsahariana (centrale: Congo; orientale: Eritrea, Etiopia, Kenya, Madagascar, Somalia, Tanzania; occidentale: Benin, Burkina Faso, Camerun, Costa d'Avorio, Gambia, Ghana, Guinea, Guinea Bissau, Liberia, Mali, Nigeria, Senegal, Sierra Leone, Togo), dall'Africa settentrionale (Algeria, Egitto, Libia, Marocco, Tunisia) e dal Bangladesh; in misura minore, da altre aree dell'Asia

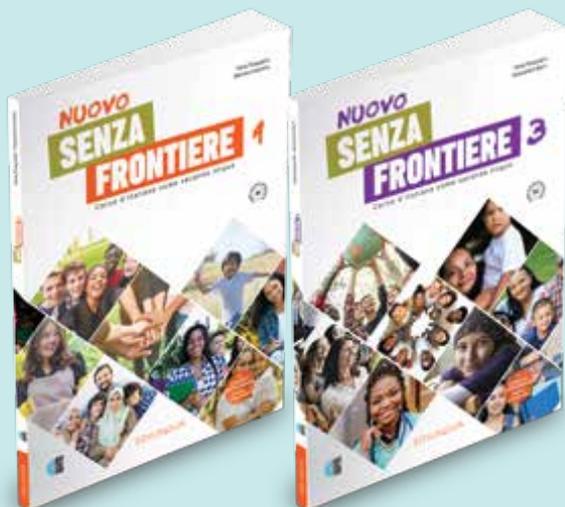
centro-meridionale (oltre al già menzionato Bangladesh, India, Pakistan e Sri Lanka), dall'Asia orientale (Cina) e occidentale (Iran, Iraq, Yemen) e dal sud-est asiatico (Filippine), dall'Europa orientale (Georgia, Romania, Russia, Ucraina) e sud-orientale (Albania), dall'America settentrionale (Messico, Stati Uniti), centrale (Cuba, El Salvador) e meridionale (Argentina, Brasile, Colombia, Ecuador, Perù).

enza e livelli di scolarizzazione e alfabetizzazione. La somministrazione è stata affidata a un gruppo di docenti e mediatori di ItaStra, formati ad hoc nei mesi che precedevano i test. Gli incontri di formazione, di carattere metodologico e pratico, sono continuati anche nel corso delle fasi di sperimentazione e immediatamente dopo, così da accogliere anche i resoconti e le osservazioni dei somministratori e dei docenti e, quindi, rivedere diversi dettagli in corso d'opera.

La fase sperimentale non è ancora conclusa e, di conseguenza, non è possibile una valutazione definitiva dell'efficacia dei nuovi test. I dati preliminari, che ricaviamo dai resoconti dei somministratori e dei docenti (sull'ergonomia dei test, sulla rapidità e affidabilità dei piazzamenti) suggeriscono però l'efficacia diagnostica del nuovo strumento, che sembra garantire un sufficiente grado di dettaglio nella raccolta di informazioni preliminari sulle competenze orali e di letto-scrittura degli apprendenti, nonché una più chiara distinzione tra i due aspetti della competenza. La nuova tornata di sperimentazione, prevista nei prossimi mesi, confermerà – ci si augura – queste prime impressioni e fornirà nuovi suggerimenti per affinare ancora lo strumento e offrirlo, anche al di fuori della scuola, nella sua forma finale.

centro-meridionale (oltre al già menzionato Bangladesh, India, Pakistan e Sri Lanka), dall'Asia orientale (Cina) e occidentale (Iran, Iraq, Yemen) e dal sud-est asiatico (Filippine), dall'Europa orientale (Georgia, Romania, Russia, Ucraina) e sud-orientale (Albania), dall'America settentrionale (Messico, Stati Uniti), centrale (Cuba, El Salvador) e meridionale (Argentina, Brasile, Colombia, Ecuador, Perù).

NUOVO SENZA FRONTIERE



Un corso di lingua italiana in 3 volumi (A1-A2-B1) per adulti immigrati alfabetizzati.



Riferimenti bibliografici

- Amoruso M., Lo Maglio A., 2018, *I test e la griglia di valutazione. Una sperimentazione continua*. In D'Agostino M. (a cura di), 2018, *La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione* (Strumenti e ricerche 8), Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, pp. 181-183.
- Arcuri A., D'Agostino M., Mocchiario E., 2017, "Teacher of Italian as a non-native language for low educated users". A new professional profile. In Sosiński M. (ed.), 2017, *Alfabetización y aprendizaje de idiomas por adultos: Investigación, política y práctica docente*, Granada, Editorial Universidad de Granada, pp. 33-42
- Borri A., Minuz F., Rocca L., Sola C., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1* (Quaderni della ricerca 17), Torino, Loescher.
- Consiglio d'Europa, 2021, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, «Italiano LinguaDue»*, 13 (2). URL: <urly.it/3w46m> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- Consiglio d'Europa, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg, Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/1680459f97> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- D'Agostino M., 2022, *Giovani in movimento: multilingui, connessi, spesso analfabeti. Una nuova migrazione fra risorse e bisogni*, «Italiano LinguaDue», 14 (1).
- D'Agostino M., 2021a, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, Il Mulino.
- D'Agostino M., 2021b, *Multilingual young African migrants: between mobility and immobility*. In De Fina A., Mazzaferro G. (eds.), 2021, *Exploring (im)mobilities*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 17-37.
- D'Agostino M. (a cura di), 2018, *La forza delle lingue, nelle migrazioni e nella inclusione* (Strumenti e ricerche 8), Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri.
- D'Agostino M., 2017, *Analfabeti nell'Italia di ieri e di oggi. Dati, modelli, persone, parole. La lezione di Tullio De Mauro*, «Bollettino del Centro di studi filologici e linguistici siciliani», 28: pp. 35-58.
- D'Agostino M., Lo Maglio A., 2018, *Profili dei migranti: competenze linguistiche e alfabetizzazione*. In D'Agostino M. (a cura di), *La forza delle lingue, nella migrazione e nella inclusione* (Strumenti e ricerche 8), Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, pp. 23-29.
- D'Agostino M., Mocchiario E., 2022, *Palermo 2000-2020: Sicilian in old and new migrations*. In Goglia, F., Wolny, M. (eds.), 2022, *Italo-Romance dialects in the linguistic repertoires of immigrants in Italy*, Cham, Palgrave Macmillan, pp. 19-46.
- D'Agostino M., Mocchiario E., 2021, *Literacy and literacy practices: plurilingual connected migrants and emerging literacy*, «Journal of Second Language Writing», 51. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100792>.
- D'Agostino M., Sorce G. (a cura di), 2016, *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA Palermo 1*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri (Strumenti e ricerche 6).
- De Meo A., Maffia M., Vitale G., 2019, *La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili*, «EL.LE», 8 (3): pp. 637-654. URL: <urly.it/3w46x> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- Enti certificatori, 2016, *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: dall'alfabetizzazione all'A1; Livello A1; Livello A2*. URL: <urly.it/3w46y> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- Giacalone Ramat, A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci.
- ItaStra, 2016-2017, *Ponti di parole. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti dai più bassi livelli di scolarità*, Palermo, Palermo University Press. URL: <http://www.pontidiparole.com/> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- Klein W., Perdue C., 1997, *The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)*, «Second Language Research», 13 (4): pp. 301-347.
- Kurvers J., Minuz F., 2021, *LASLLIAM. A European reference guide for LESLLA learners*. In D'Agostino M., Mocchiario E. (a cura di), 2021, *Languages and literacy in new migration. Research, practice and policy. Selected papers from the 14th Annual Meeting of LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults)* (Strumenti e ricerche 10), Palermo, Palermo University Press, pp. 453-470.
- Kurvers J., van de Craats I., van Hout R., 2015, *Footprints for the future: cognition, literacy and second language learning by adults*. In van de Craats I., Kurvers J., van Hout R. (eds.), *Adult literacy, second language and cognition*, Nijmegen, Center for Language Studies (CLS), pp. 7-32
- Machetti S., Rocca L., 2018, *A Council of Europe toolkit: from design to piloting*. Comunicazione presentata al 14th Annual Symposium LESLLA (Literacy Education and Second Language Learning for Adults), Palermo, 4-6.10.2018.
- Minuz F., 2005, *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Roma, Carocci.
- Minuz, F. et al., 2022, *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg, Council of Europe. URL: <urly.it/3w475> (ultimo accesso: 7 giugno 2023).
- Minuz F., Casi P. (a cura di), 2016, *Sillabo per la progettazione di percorsi sperimentali di apprendimento a livello Alfa*. URL: <urly.it/3w476> (ultimo accesso: 7.6.2023).
- Minuz F., Borri A., Rocca L., 2016, *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri* (Quaderni della ricerca 28), Torino, Loescher.
- Mocchiario E., 2022, *Acquisizione della lingua seconda e alfabetizzazione: un caso di studio a Palermo*, «Italiano LinguaDue», 14 (1): 28-39.
- Mocchiario, E., 2020, *The development of L2 Italian morphosyntax in adult learners with limited literacy* (Strumenti e ricerche 9), Palermo, Palermo University Press.
- UNESCO Institute for Statistics, 2017, *Literacy rates continue to rise from one generation to the next*. Fact sheet n. 45, September 2017. URL: <urly.it/3w47k> (ultimo accesso: 7.6.2023).