

# La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili Due scale di valutazione a confronto

Anna De Meo

Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia

Marta Maffia

Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia

Giuseppina Vitale

Università degli Studi Roma Tre, Italia

**Abstract** The high number of low-literate vulnerable refugees and asylum seekers among L2 Italian learners requires a rethinking not only of approaches and teaching methods, but also of assessment strategies. The present study aims to investigate the effectiveness of two different rating scales in the assessment of writing skills for this peculiar target of learners, a Standard Evaluation Scale and a Functional Adequacy Scale. Application of the two assessment methods on a corpus of about 450 written texts produced by 50 refugees and asylum seekers from 16 different countries, with an Italian A2 level competence, demonstrated that a Functional Adequacy Scale can be a more reliable and efficient tool than a Standard Evaluation Scale for valorising also poor writing skills, instead of underlying the limits of low-literate productions.

**Keywords** Adult refugees. Written competence. Standard Evaluation Scale. Functional Adequacy Scale. L2 Italian.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Lo studio. – 2.1 I soggetti. – 2.2 I *task*. – 3 Le due scale di valutazione. – 4 Analisi dei risultati. – 5 Conclusioni.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

#### Peer review

Submitted	2019-05-02
Accepted	2020-12-01
Published	2020-06-04

#### Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** De Meo, Anna; Maffia, Marta; Vitale, Giuseppina (2019). "La competenza scritta in italiano L2 di apprendenti vulnerabili. Due scale di valutazione a confronto". *EL.LE*, 8(3), 637-654.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2019/03/007

637

## 1 Introduzione

Nel corso dell'ultimo decennio, in conseguenza dell'acuirsi di crisi umanitarie localizzate principalmente in alcuni Paesi del Medio Oriente e dell'Africa subsahariana, si è assistito in Italia a una crescita della richiesta di permessi per motivo di asilo politico e protezione umanitaria da parte di cittadini extracomunitari.<sup>1</sup> Nei Centri di Accoglienza governativi per Richiedenti Asilo (CARA), nei Centri di Accoglienza Straordinari (CAS) e nei centri della rete del Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR), essi avviano il lungo percorso burocratico della domanda di protezione e sono coinvolti in progetti di accoglienza integrata e di inserimento socio-lavorativo sul territorio, entrando in contatto anche con la lingua italiana.

Sebbene nel *Manuale operativo SPRAR* si specifichi che «la conoscenza di base della lingua italiana per tutti i beneficiari rappresenta un obiettivo prioritario del progetto di accoglienza» (SPRAR 2018, 47), la formazione linguistica non è sempre adeguatamente valorizzata e viene spesso affidata a volontari privi di qualifiche specifiche, con ripercussioni sulla motivazione all'apprendimento. Quest'ultima, peraltro, è già messa in crisi da iter burocratici lunghi e costellati di ostacoli, quali i dinieghi delle Commissioni Territoriali incaricate di concedere la protezione internazionale, da rapporti indiretti con la lingua e le istituzioni italiane, filtrati dai mediatori culturali presenti nei centri, e da progetti migratori a breve termine, con il desiderio di ricollocamento in altri Paesi europei.<sup>2</sup> Inoltre, a incidere pesantemente sulla motivazione, si aggiunge il diffuso basso livello di scolarizzazione di questi immigrati, provocato in parte anche dal precoce inizio del viaggio migratorio, che in molti casi impedisce la conclusione persino della scolarizzazione primaria. Dai dati dell'*Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018* (Cittalia, Fondazione Anci, Ministero dell'Interno 2019, 45) si evince, infatti, che circa il 12% degli ospiti dei centri SPRAR è privo di titolo di studio, il 37% ha frequentato la scuola primaria, il 26% la secondaria di primo grado, il 19% ha completato la scuola secondaria di secondo grado e solo il 6% ha un titolo universitario. La scarsa abitudine allo studio e la debole alfabetizzazione nella lingua materna sono fattori fortemente demo-

---

**1** Secondo i dati della Commissione Nazionale per il Diritto di Asilo, disponibili al sito <http://www.libertaciviliimmigrazione.dlci.interno.gov.it/it>, nel 2017 si è assistito a un picco delle domande, che sono state 130.119, con un considerevole numero di richiedenti giunto in Italia attraverso le rotte del Mediterraneo. Successivamente, le politiche governative di controllo degli sbarchi hanno provocato un contenimento delle richieste, sebbene nel 2018 siano state ancora 53.596 e nel periodo gennaio-ottobre 2019 31.136.

**2** La percentuale di dinieghi mostra un andamento crescente, che va dal 58% del 2017, al 67% del 2018 fino all'80% del 2019.

tivanti nell'apprendimento della L2, soprattutto nei casi in cui non venga fornito un intervento formativo adeguato.

La vulnerabilità e i bisogni di questo peculiare target (SPRAR 2010; Gordon 2011; Galos et al. 2017; Nitti 2018) hanno portato a un ripensamento delle pratiche di insegnamento, con una valorizzazione della comunicazione orale e dei compiti reali, legati alle esperienze di vita degli apprendenti, in modo da guidarli verso la piena consapevolezza di sé e delle proprie capacità di inserimento sociale (Condelli et al. 2003; Minuz 2005; Van de Craats, Kurvers 2009; Rocca et al. 2015; Amoruso, D'Agostino, Jaralla 2015; Mocciaro, Arcuri 2016; Consiglio d'Europa 2017; Ameli 2018). Tuttavia, poiché le Commissioni Territoriali, nella loro funzione di organi preposti alla valutazione delle domande di protezione internazionale, tendono a giudicare positivamente l'impegno in percorsi di formazione linguistica e il possesso di una certificazione linguistica, quale testimonianza di una reale volontà di inserimento nella società del Paese ospitante, i corsi di italiano L2 rivolti a questo target finiscono per avere come obiettivo finale anche il conseguimento della certificazione A2. Questa prova, prevista dalla normativa vigente per i soggiornanti di lungo periodo, prevede la verifica delle abilità orali e di quelle di lettura e scrittura.<sup>3</sup> Essa, purtroppo, si traduce spesso per i richiedenti asilo politico in un insuccesso, anche a conclusione di percorsi ben strutturati e con spazio dedicato allo sviluppo delle abilità di letto-scrittura.

Di fronte al ripetersi di tali fallimenti, che hanno ricadute psicologiche particolarmente negative sui soggetti in attesa della conclusione dell'iter di riconoscimento dello status di rifugiato, appare importante porsi il problema del formato valutativo usato nelle prove di certificazione, per verificare se esso sia veramente adeguato a cogliere e valorizzare il grado di sviluppo linguistico raggiunto da apprendenti vulnerabili, spesso scarsamente scolarizzati nella propria lingua materna.

---

**3** Il 9 dicembre 2010 è entrato in vigore in Italia il Decreto Ministeriale 4 giugno 2010 che fissa le modalità di svolgimento del test di conoscenza della lingua italiana al cui superamento è subordinato il rilascio del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo previsto dall'art. 9 del D. Lgs. n.286/1998.

## 2 Lo studio

### 2.1 I soggetti

La presente ricerca è stata condotta a Napoli, in una delle regioni italiane con il più alto numero di presenze di richiedenti asilo e rifugiati nelle diverse strutture di accoglienza,<sup>4</sup> ed è partita dalla constatazione del fallimento nella prova di certificazione A2 da parte di richiedenti e titolari di protezione internazionale inseriti in un corso di lingua italiana della durata di un anno (500 ore), svolto da docenti qualificati, nell'ambito di un progetto della rete SPRAR. Su 36 soggetti, individuati dai docenti del corso come adeguati al sostenimento della certificazione A2, a seguito di verifiche in itinere e finali positive, ben 23 hanno ottenuto valutazioni negative alla prova, esclusivamente nelle abilità di lettura e scrittura. Tale considerazione ha rappresentato il punto di partenza per lo studio, che ha inteso esplorare l'eventuale rapporto tra l'esito della valutazione certificatoria e la scelta di una particolare scala di valutazione, per verificare gli eventuali limiti nella valorizzazione delle competenze, anche parziali, sviluppate da soggetti con percorsi formativi e vissuti complessi, quali i richiedenti asilo e i rifugiati.

Per poter disporre di dati quantitativi adeguati all'obiettivo di ricerca, lo studio ha coinvolto sia i beneficiari del progetto SPRAR già menzionato sia gli ospiti di un CAS di Napoli, per un totale di 50 apprendenti, tutti in attesa della conclusione dell'iter burocratico di riconoscimento dello status di rifugiato. I soggetti, 45 uomini e 5 donne, di età media 26 anni, erano tutti inseriti in corsi di italiano di livello A2, interni o esterni ai centri di accoglienza. L'osservazione e la raccolta dei dati si è estesa su un arco temporale di 6 mesi e ha permesso di costruire un corpus di prove di produzione scritta e di comprensione della lettura, somministrate con una scansione tendenzialmente bisettimanale,<sup>5</sup> sebbene la complicata vita nei centri e la frequenza non sempre costante abbiano reso difficile la regolarità di tali somministrazioni.

Il gruppo considerato risulta molto eterogeneo in termini di Paesi di provenienza, di lingue materne dichiarate e di scolarizzazione pregressa. I soggetti provengono in maggioranza da Paesi dell'Africa occidentale (Benin, Burkina Faso, Costa D'Avorio, Gambia, Guinea Bissau, Guinea Conakry, Mali, Nigeria e Senegal), centrale (Camero-

---

<sup>4</sup> Il totale delle presenze migranti in accoglienza in Campania è stato di 16.677 nel 2017, 11.962 nel 2018 e 7.117 nel 2019, secondo i dati del Cruscotto statistico giornaliero relativi al fenomeno degli sbarchi e l'accoglienza dei migranti presso le strutture gestite dalla Direzione Centrale dei servizi civili per l'immigrazione e l'asilo.

<sup>5</sup> I periodo: luglio-agosto; II periodo: settembre-ottobre; III periodo: novembre-dicembre.

on, Ciad, Costa D’Avorio) e orientale (Eritrea e Somalia), ma anche dall’Asia meridionale (Afghanistan e Pakistan). La scolarizzazione ricevuta in patria è molto variabile per cui, ai fini del presente studio, si distinguerà un gruppo a bassa scolarizzazione (0-8 anni di formazione), nel quale rientrano 24 dei 50 stranieri coinvolti nella ricerca, e uno ad alta scolarizzazione (9-18 anni di formazione), nel quale sono raggruppate le rimanenti 26 persone. Tutti hanno dichiarato di conoscere e usare più lingue, con un repertorio che va da 2 a 5 lingue diverse, ma hanno indicato sempre una di esse come lingua materna, spesso non coincidente con la lingua o le lingue di scolarizzazione.<sup>6</sup> Le L1 individuate nel gruppo risultano complessivamente 20 e sono riportate nella tabella 1, con indicazione del livello di scolarizzazione dei loro locutori.

**Tabella 1** Lingue materne dei richiedenti asilo e rifugiati con basso e alto livello di scolarizzazione

Lingua materna	Nr. soggetti bassa scolarizzazione	Nr. soggetti alta scolarizzazione	Totale lingua
Arabo	1	1	2
Bambara	5	1	6
Bissa	1	0	1
Dendi	0	1	1
Dogon	0	1	1
Edo	4	3	7
Fon	1	3	4
Koyaga	1	0	1
Malinké	1	2	3
Mandinka	0	2	2
Manjaco	0	1	1
Pashto	1	0	1
Poular	3	6	9
Somalo	1	0	1
Tigré	0	1	1
Urdu	4	3	7
Wolof	1	0	1
Yoruba	0	1	1
<b>Totale</b>	<b>24</b>	<b>26</b>	<b>50</b>

**6** Ad es. TD, senegalese di 34 anni, 5 anni di scolarizzazione e 5 lingue conosciute (malinké, poular, wolof, mandinka, francese) ha indicato la prima come propria lingua materna. La breve scolarizzazione è, invece, avvenuta in francese.

## 2.2 I task

L'abilità di scrittura è stata verificata attraverso la proposta di *task* aperti monologici, di tipo narrativo e descrittivo, e semistrutturati, di interazione scritta; quella di lettura attraverso diversi test di tipo oggettivo, quali vero o falso e altre tecniche a scelta binaria, scelta multipla a 3 opzioni, riempimento di griglie e/o tabelle. La discussione seguente si concentrerà solo sugli esiti della valutazione delle prove di scrittura, lasciando la lettura ad approfondimenti successivi.

Le tre diverse tipologie di *task* proposte (narrazione, descrizione e interazione scritta) sono quelle normalmente adottate nei test di certificazione della lingua italiana per i livelli elementari di competenza linguistico-comunicativa e la selezione dei contenuti ha risposto all'esigenza di rappresentatività e predittività di compiti che i soggetti avrebbero incontrato nella realtà e in sede di esame certificadorio (Vedovelli 2005).

I *task* descrittivi sono stati utilizzati per elicitarne la capacità cognitiva dei soggetti di percepire oggetti o situazioni nello spazio e di descrivere una realtà concreta o astratta, legata ad ambiti di immediata rilevanza. I *task* narrativi sono stati utilizzati per indagare la loro capacità di percepire eventi o azioni nel contesto temporale e di essere in grado di narrare una storia o un fatto, incentrati su una serie di eventi che si svolgono nel tempo e in cui sono presenti più personaggi. Il *task* che nel presente lavoro è stato definito come 'interazione scritta' si riferisce alla redazione di testi, come una e-mail o un annuncio online, che richiedono un trasferimento di informazioni sulla base di alcune indicazioni contestuali fornite nell'input (Council of Europe 2018, 93).

Rispetto al livello di competenza linguistica dei soggetti coinvolti (A2), le tipologie di *task* proposte risultano in linea con quanto previsto nei descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*, in cui si legge che un apprendente con competenza di livello elementare è in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio; è in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali; per quanto riguarda l'abilità di interazione scritta, è in grado di trasmettere informazioni personali in una breve e-mail o lettera e di utilizzare semplici formule convenzionali in messaggi, appunti o note relativi a bisogni e contesti immediati (Consiglio d'Europa 2002; Council of Europe 2018).

I *task* somministrati sono riportati nella tabella 2, in ordine cronologico di somministrazione per ciascuno dei tre periodi in cui è stato articolato lo studio.

**Tabella 2** Task in ordine cronologico di somministrazione

Periodo	Ordine cronologico	Tipo di task	Argomento
I luglio- agosto	1	Narrativo	Descrivi una tradizione del tuo Paese o del luogo dove vivi.
	2	Descrittivo	Descrivi un compagno di classe o un tuo amico: come si chiama, aspetto fisico, abbigliamento e carattere.
	3	Interazione scritta	Immagina di avere un appuntamento oggi pomeriggio con Michele, un tuo collega di lavoro. Invia una mail per dirgli che non ti senti bene, che vuoi spostare l'appuntamento a domani e che più tardi lo chiami al telefono.
II settembre- ottobre	4	Descrittivo	Parla dei tuoi hobby e dei tuoi interessi.
	5	Narrativo	Descrivi cosa fai di solito, da quando ti svegli a quando vai a letto.
	6	Interazione scritta	Cerchi una casa. Scrivi un annuncio e indica: i tuoi dati, il tipo di casa che cerchi (grande/piccola, centro/periferia, numero delle stanze, ecc.), quanto vuoi spendere, il tuo numero di telefono.
III novembre- dicembre	7	Narrativo	Descrivi una festa del tuo Paese o dell'Italia.
	8	Interazione scritta	Cerchi lavoro. Metti un annuncio su internet. Indica i tuoi dati personali e dai informazioni sul tipo di lavoro che cerchi e sulle tue esperienze.
	9	Descrittivo	Descrivi una zona della città dove vivi e che ti piace in modo in particolare.

### 3 Le due scale di valutazione

Le prove di produzione scritta raccolte sono state digitalizzate e successivamente sottoposte a valutazione da parte di due esperti valutatori.<sup>7</sup> A entrambi è stato chiesto di applicare, per ciascun tipo di compito, due diverse scale di valutazione. Al fine di ridurre al minimo l'intervento di variabili soggettive e di rispondere ai criteri fondamentali di validità e di affidabilità del processo valutativo, i valutatori coinvolti nella ricerca hanno svolto periodiche sessioni di standardizzazione dei risultati (in fase iniziale, intermedia e finale). Come di norma in procedure di *standard setting*, durante gli incontri i valutatori hanno effettuato dei controlli incrociati sui punteggi dati ad alcuni testi scelti come campione. Si è inoltre riflettuto sulle

<sup>7</sup> Il processo di digitalizzazione ha comportato inevitabilmente la perdita di alcune informazioni sui testi, relative, ad esempio, al grado di incertezza del tratto nella scrittura dei caratteri latini e alla gestione dello spazio e delle righe nel foglio. Nel presente studio, quindi, non saranno prese in considerazione tali caratteristiche dei testi manoscritti.

scale di valutazione e sulle procedure di attribuzione di un determinato punteggio e, laddove i risultati tra i due valutatori differivano, si è cercato di raggiungere un accordo di valutazione. Tali accorgimenti hanno permesso di aumentare l'affidabilità del test, individuata come la capacità di condurre a risultati costanti (Vedovelli 2010).

La prima scala utilizzata, che definiremo della Valutazione Standard (V-ST), è stata elaborata avendo come modello le scale attualmente utilizzate nelle prove degli Enti certificatori per l'italiano L2.<sup>8</sup> In questo tipo di valutazione è stata confrontata la *performance* del soggetto di studio con alcuni parametri di padronanza della competenza linguistico-comunicativa sulla base di griglie di valutazione analitiche, in cui a ciascun parametro è stato attribuito un punteggio massimo, sia per misurare la prestazione individuale rispetto al raggiungimento delle competenze attese, sia per limitare la soggettività insita nel momento valutatorio stesso. Tale criticità è particolarmente evidente quando si utilizzano strumenti di valutazione non strutturati, diversamente da ciò che accade per le prove oggettive. Alla valutazione dei tratti principali si è proceduto solo dopo la valutazione globale e una o più letture del testo mirate all'analisi dei singoli tratti (Vedovelli 2005).

Si riporta di seguito la scala V-ST, con i punteggi massimi attribuibili:

- **Appropriatezza testuale** (2,5 punti) che include:
  - a. contenuto, aderenza della *performance* ricevuta dal soggetto rispetto all'input fornito (1,5 punti);
  - b. coerenza e coesione, adeguatezza dei concetti sviluppati e dei meccanismi coesivi usati (1 punto);
  - c. uso della lingua in contesto, adeguatezza della lingua utilizzata rispetto al contesto pragmatico di uso della stessa (0,5 punti).
- **Correttezza morfosintattica** (1,5 punti), che prende in considerazione le regole che riguardano le forme e gli usi degli elementi di una lingua: accordi, concordanze, modi e tempi verbali, posizione dei costituenti frasali, presenza/assenza delle preposizioni, ecc.
  - d. **Appropriatezza lessicale** (1 punto), che si riferisce all'uso di un repertorio lessicale che permette all'apprendente di gestire la propria *performance* adeguandosi al destinatario del testo,

---

<sup>8</sup> I quattro Enti certificatori per l'italiano L2 (le Università di Siena Stranieri, Perugia Stranieri e Roma Tre e la Società Dante Alighieri), pur con un proprio approccio di riferimento, utilizzano tendenzialmente criteri di valutazione comparabili per la verifica del possesso della competenza linguistico-comunicativa. Tali criteri, quali efficacia comunicativa e appropriatezza testuale, correttezza morfosintattica, adeguatezza e ricchezza lessicale e ortografia e punteggiatura, si rifanno ai diversi descrittori degli aspetti qualitativi dell'uso della lingua scritta ricavabili dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2002).

all'argomento e al registro richiesto dalla situazione in questione, esprimendosi con efficacia e precisazione terminologica.

- e. **Ortografia e punteggiatura** (1 punto), si riferisce al rispetto delle convenzioni ortografiche dell'italiano standard, compreso il criterio di impaginazione come uso funzionale dello spazio pagina in relazione al tipo di testo.

La seconda scala utilizzata, quella della Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale (V-AF), è stata elaborata da Vedder e colleghi (Kuiken, Vedder 2011; 2014; 2017; Vedder 2016) ed è stata recentemente applicata in varie ricerche sulla valutazione di testi in italiano L2 (Del Bono 2019; Orrù 2019). Essa tiene conto della dimensione comunicativa e degli aspetti pragmatici della padronanza linguistica. L'adeguatezza funzionale è considerata come la 'felice' esecuzione del compito ed è misurata indipendentemente dalla complessità linguistica e dall'accuratezza delle strutture morfosintattiche impiegate. Tale scala è composta da quattro dimensioni, riportate di seguito con il punteggio massimo attribuibile.

- **Contenuto**, fa riferimento all'adeguatezza del numero e del tipo di unità informative espresse nel testo, la loro pertinenza e rilevanza, indipendentemente dai requisiti specifici riguardo all'esecuzione del *task* (1,5 punti);
- **Requisiti del task**, che considera la misura in cui nel testo si è tenuto conto dei requisiti specifici del *task* che lo scrivente deve svolgere, relativi al genere testuale, all'atto linguistico, alla macro-struttura e al registro del testo (1,5 punti);
- **Comprensibilità**, tiene conto della comprensibilità del testo dello scrivente e lo sforzo richiesto dal ricevente per capire lo scopo e le idee espresse nel testo (1,5 punti);
- **Coerenza e coesione**, si riferisce alla coerenza e coesione del testo, in termini di presenza/assenza di anafore, connettivi, salti logici e argomenti non collegati, ripetizioni, ecc. (1,5 punti).

Poiché nelle due scale utilizzate il punteggio massimo raggiungibile è 6, si considera 4 come un risultato equivalente alla sufficienza per entrambi gli strumenti di valutazione.

## 4 Analisi dei risultati

Di seguito si riportano i risultati ottenuti mediante l'applicazione delle due scale di valutazione, sottoposti ad analisi statistica condotta con il software R (ANOVA, T-test e test HSD post hoc di Tukey).<sup>9</sup>

In **fig. 1** sono riportati i punteggi medi ottenuti dalle valutazioni con le due diverse scale nei 9 *task* complessivi somministrati agli apprendenti.

Con la scala V-AF tutti gli apprendenti ottengono valutazioni significativamente migliori rispetto alla scala V-ST ( $p < 0,001$ ). Sin dalle prime somministrazioni l'andamento delle valutazioni ottenute attraverso la scala V-AF è più costante e si attesta nel *range* di 4-5 punti, quindi al di sopra della sufficienza.

Tale esito è evidente anche per rapporto alla variabile scolarizzazione (**fig. 2**), con valori significativamente migliori e più stabili sia intra-gruppo sia inter-gruppo (bassa scolarizzazione V-AF vs V-ST  $p < 0,001$ ; alta scolarizzazione V-AF vs V-ST  $p < 0,001$ ; bassa scolarizzazione vs alta scolarizzazione V-AF  $p < 0,001$  e V-ST  $< 0,005$ ). La scala V-ST produce risultati discontinui, spesso nella fascia di punteggio 3-4.

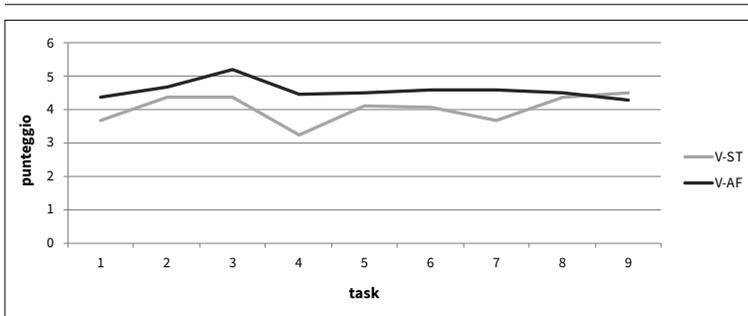
I dati dello studio evidenziano un andamento evolutivo della competenza nella scrittura lento e non sempre lineare. Il lavoro mirato svolto in classe produce tuttavia miglioramenti, con una convergenza negli ultimi *task* (8-9), somministrati tra novembre e dicembre, dei punteggi ottenuti mediante l'applicazione delle due scale di valutazione.

Se si analizzano i dati disagregati per tipologia di *task* (**fig. 3**) emerge una significativa differenza nell'uso delle due scale per la narrazione ( $p < 0,001$ ) e per l'interazione scritta ( $p < 0,005$ ), ma non per la descrizione, che si rivela meno dipendente dal sistema valutativo utilizzato ( $p < 0,05$ ).

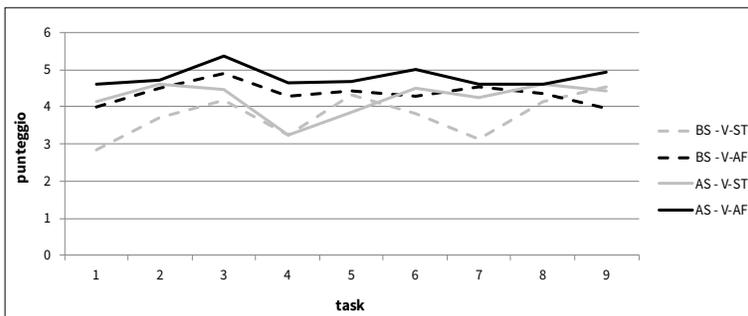
La verifica della connessione tra tipologia di *task* e livello di scolarizzazione (**figg. 4-5**) conferma nuovamente la dipendenza significativa delle valutazioni dalla scala utilizzata. Nello specifico, per il gruppo con più basso grado di scolarizzazione si osserva una significatività molto alta nel caso del compito narrativo ( $p < 0,001$ ). Per il gruppo con alta scolarizzazione si rileva una differenza significativa tra le due scale sia nel caso del compito narrativo ( $p < 0,05$ ) sia nel caso dell'interazione scritta ( $p < 0,01$ ). In nessuno dei due gruppi è significativa la differenza per rapporto al compito descrittivo.

Infine, mettendo a confronto la valutazione media attribuita dai valutatori e la valutazione massima attribuibile per ciascuno dei parametri previsti dalla scala di Valutazione Standard, emerge che l'appropriatezza testuale e la correttezza morfosintattica sono i livelli in

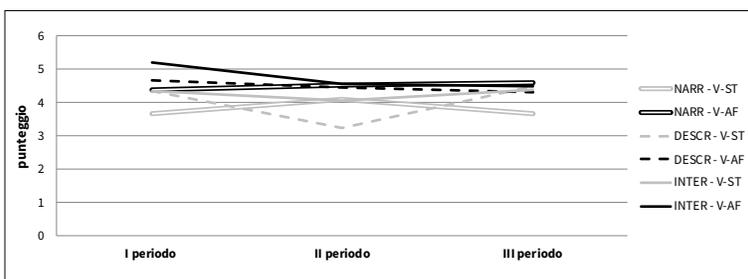
<sup>9</sup> R versione 3.5.1 (Feather Spray).



**Figura 1** Punteggi ottenuti con le scale V-ST e V-AF da tutti gli apprendenti nei 9 task somministrati, ordinati cronologicamente (val. medi)



**Figura 2** Punteggi ottenuti con le scale V-ST e V-AF nei 9 task dal gruppo di bassa scolarizzazione (BS) e da quello di alta scolarizzazione (AS) (val. medi)



**Figura 3** Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione da tutti gli apprendenti per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

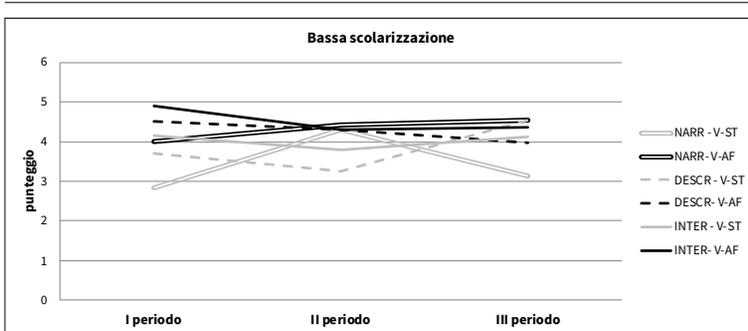


Figura 4 Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione dagli apprendenti di bassa scolarizzazione per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

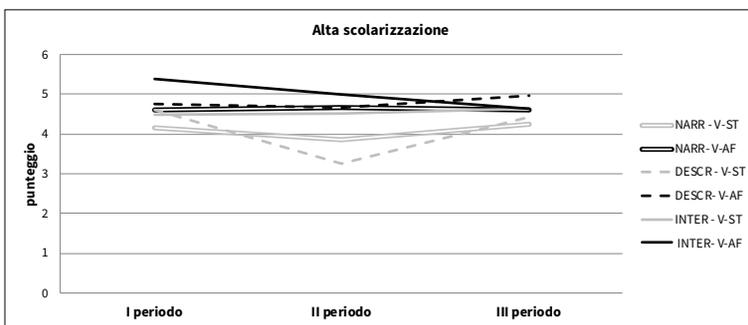


Figura 5 Punteggi ottenuti con le due scale di valutazione dagli apprendenti di alta scolarizzazione per tipologia di task: narrativo (NARR), descrittivo (DESCR) e interazione scritta (INTER) (val. medi)

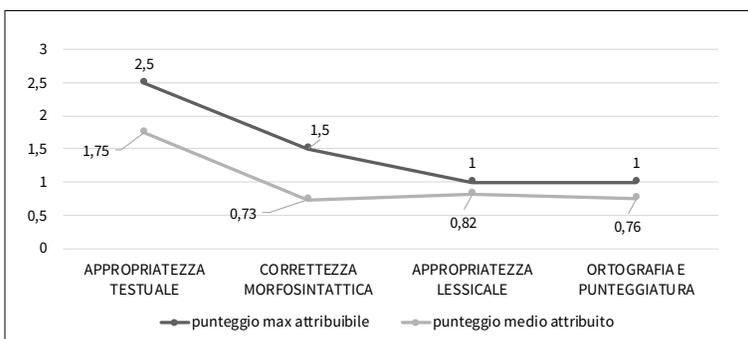


Figura 6 Scala di Valutazione Standard: punteggio medio attribuito a ciascuno dei 4 parametri per i 9 task e punteggio massimo attribuibile

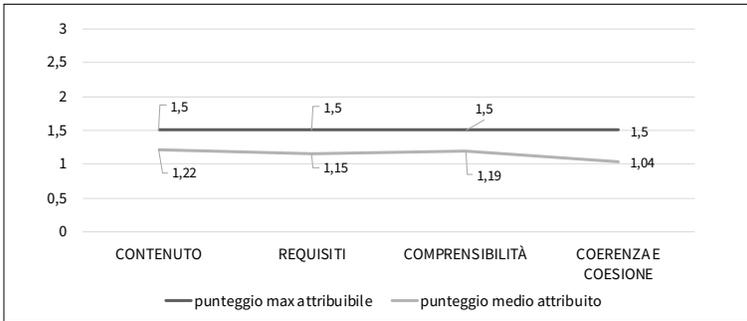


Figura 7 Scala di Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale: punteggio medio attribuito a ciascuno dei 4 parametri per i 9 task e punteggio massimo attribuibile

cui gli apprendenti incontrano maggiori difficoltà e per i quali i valutatori hanno attribuito valutazioni medie inferiori del 30% e del 51% rispetto al valore massimo previsto, come illustrato nella fig. 6. In particolare, la correttezza morfosintattica riceve la valutazione media in assoluto più bassa, anche rispetto all'appropriatezza lessicale e all'ortografia e punteggiatura. Gli altri due parametri si attestano al 18% (adeguatezza lessicale) e 24% (ortografia e punteggiatura) in meno.

Con la scala della Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale, invece, lo scarto tra i valori medi dei punteggi attribuiti e i punteggi massimi appare in generale meno consistente, come evidente nella fig. 7, e il parametro più complesso appare quello della coerenza e coesione che riceve una valutazione inferiore del 30% rispetto al massimo attribuibile, simile dunque all'appropriatezza testuale della scala di Valutazione Standard.

## 5 Conclusioni

Questo studio è stato condotto su un particolare target di apprendenti vulnerabili, stranieri extracomunitari giunti in Italia attraverso la rotta del Mediterraneo, inseriti in progetti di accoglienza territoriali e in attesa di una decisione della Commissione Territoriale per il Riconoscimento della Protezione Internazionale in merito alla richiesta di asilo. Tra questi *boat people* numerose sono le vittime di tortura e di violenze, subite nei Paesi d'origine, ma anche durante il viaggio, nei Paesi di transito o per mare, e tra di loro non sono rari i disturbi da stress post traumatico e la depressione (SPRAR 2010). Nell'iter per la richiesta di protezione internazionale, il colloquio personale fra il richiedente asilo e la Commissione Territoriale è uno dei

passaggi più importanti e decisivi, poiché quest'ultima può esprimere un parere positivo e decidere di garantire una protezione oppure può esprimere un parere negativo, costringendo il richiedente a presentare un ricorso giurisdizionale. Gli operatori del terzo settore o i volontari di SPRAR e CAS che si occupano dei richiedenti asilo e li preparano all'audizione spingono per il superamento di una certificazione di livello A2, a conclusione di un percorso di formazione linguistica, quale dimostrazione, presso la Commissione, di una reale volontà di inserimento sociale e integrazione. Il peso attribuito dal richiedente asilo al superamento della prova è certamente superiore al solo valore di attestazione di una competenza linguistica raggiunta e l'insuccesso è spesso fonte di depressione.

Il frequente non superamento delle prove di lettura e scrittura previste da una certificazione della lingua italiana, con una particolare criticità evidenziata soprattutto per la competenza scritta, a fronte di giudizi positivi su tali livelli della lingua attribuiti dai docenti dei corsi di lingua italiana L2 erogati per questo specifico target, ha spinto le autrici di questo lavoro a mettere in discussione la scala di valutazione applicata, per verificare se l'esito del processo di valutazione non possa dipendere anche da questa.

Lo studio è stato condotto su un gruppo di 50 richiedenti asilo, 45 uomini e 5 donne, di età media 26 anni, provenienti da 16 diversi Paesi dell'Africa e dell'Asia meridionale, tutti bi- o plurilingui, con 18 diverse lingue materne dichiarate e divisi equamente tra soggetti con bassa (0-8 anni di formazione scolastica) e alta scolarizzazione (9-18 anni di formazione). Tutti i soggetti erano inseriti in un corso di lingua italiana di livello A2, di 10 ore settimanali, realizzato all'interno di un progetto SPRAR e di un CAS. Tutti i richiedenti erano in attesa della convocazione da parte della Commissione Territoriale e desideravano superare una certificazione A2.

Nel corso di 6 mesi, ai soggetti sono stati somministrati 9 *task* aperti o semistrutturati di tipo descrittivo, narrativo e di interazione scritta, finalizzati alla verifica dello sviluppo dell'abilità di scrittura. Le prove sono state valutate con l'impiego di due diverse scale di valutazione: la Valutazione Standard, elaborata sul modello delle scale utilizzate nelle prove di certificazione, che verificano la competenza sulla base di parametri di padronanza linguistico-comunicativa, e la Valutazione dell'Adeguatezza Funzionale, elaborata da Vedder e collaboratori, che tiene conto della dimensione comunicativa e degli aspetti pragmatici della competenza linguistica.

I dati complessivi mostrano uno sviluppo lento dell'abilità di produzione scritta in italiano L2 da parte di questo particolare target, ma la valutazione basata sul costrutto dell'Adeguatezza Funzionale si rivela in grado di valorizzare le competenze sin dalle prime fasi del percorso formativo e in maniera più costante [fig. 2], dato evidente anche se si osservano gli esiti dalla prospettiva del livello di sco-

larizzazione pregressa. La scala della Valutazione Standard si caratterizza, invece, per valutazioni complessivamente più basse e meno stabili nel corso dei tre periodi di svolgimento dell'indagine.

Dal punto di vista della tipologia di *task* proposta, i testi narrativi sono quelli per i quali le due scale producono risultati più divergenti, con differenze statisticamente significative in entrambi i gruppi di bassa e alta scolarizzazione. Tale risultato è probabilmente da ascrivere alla maggiore complessità morfosintattica richiesta dalle narrazioni, in cui i soggetti hanno tentato di utilizzare, spesso senza successo, anche i verbi al tempo passato, ottenendo valutazioni basse per il criterio della correttezza morfosintattica [fig. 6]. I risultati ottenuti con le due scale nel caso dei *task* descrittivi, invece, non mostrano mai differenze significative. È possibile che a incidere in questo caso sia stata la maggiore difficoltà cognitiva insita nel compito della descrizione: a differenza di quanto accade nella narrazione, in cui la linearità temporale fornisce all'apprendente uno schema chiaro di pianificazione del pensiero, nel testo descrittivo all'apprendente è richiesta una personale selezione e organizzazione delle informazioni da trasmettere, sulla base di schemi concettuali astratti (ad es. lo schema spaziale dall'alto in basso o da destra a sinistra). Tale difficoltà, nel caso dei soggetti coinvolti, si traduce in testi informativamente 'poveri' e frammentati, con una scarsa coesione testuale e frequenti salti logici.

I dati dello studio confermano l'efficacia di un lavoro guidato, mirato allo sviluppo delle competenze scritte, ma sollecita una revisione delle modalità di valutazione delle prove, in particolare quelle di certificazione, se rivolte a un target vulnerabile come quello dei richiedenti asilo, che mostrano bisogni e problematiche diverse dal generico target 'immigrato'.

## Bibliografici

- Ameli, A. (a cura di) (2018). *La lingua italiana per l'inclusione sociale e la cittadinanza. Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 per soggetti vulnerabili*. Macerata: ODG Edizioni.
- Amoruso, M.; D'Agostino, M.; Jaralla, Y.L. (a cura di) (2015). *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Palermo: Università di Palermo.
- Cittalia; Fondazione Anci; Ministero dell'Interno (2019). *Atlante SPRAR/SIPROIMI 2018. Rapporto annuale SPRAR/SIPROIMI 2018. Sistema di protezione per titolari di protezione internazionale e per minori stranieri non accompagnati*. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/11/Atlante-Sprar-Siproimi-2018-Leggero.pdf>.
- Condelli, L.; Wrigley, H. Spruck; Yoon, K.; Seburn, M.; Cronen, S.M. (2003). *What Works Study for Adult ESL Literacy Students*. Washington, DC: US Department of Education.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Oxford; Milano: R.C.S. Scuola, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa (2017). *Toolkit del Consiglio d'Europa – Supporto linguistico per rifugiati adulti*. <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>.
- Council of Europe (2018). *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Del Bono, F. (2019). «Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2». Nuzzo, E.; Vedder, I. (a cura di), *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*. Milano: Officinavento, 231-44. Studi AltLA 9.
- Galos, E.; Bartolini, L.; Cook, H.; Grant, N. (2017). *Migrant Vulnerability to Human Trafficking and Exploitation: Evidence from the Central and Eastern Mediterranean Migration Routes*. International Organization for Migration. Ginevra: IOM.
- Gordon, D. (2011). «Trauma and Second Language Learning Among Laotian Refugees». *Journal of Southeast Asian American Education & Advancement*, 6(1), article 13. <https://docs.lib.purdue.edu/jsaaea/vol6/iss1/13>.
- IDOS - Centro Studi e Ricerche IDOS (2017). *Dossier Statistico Immigrazione*. Roma: Edizioni IDOS.
- Isserlis, J. (2000). *Trauma and the Adult English Language Learner*, ERIC Digest, Washington, DC: Center for Applied Linguistics. [http://www.cal.org/caela/esl\\_resources/digests/trauma2.html](http://www.cal.org/caela/esl_resources/digests/trauma2.html).
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2011). «Task Complexity and Linguistic Performance in L2 Writing and Speaking: The Effect of Mode». Robinson, P. (ed.), *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 91-104. Task-Based Language Teaching 2.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2014). «Raters' Decisions, Rating Procedures and Rating Scales». *Language Testing*, 31(3), 279-84.
- Kuiken, F.; Vedder, I. (2017). «Functional Adequacy in L2 Writing: Towards a New Rating Scale». *Language Testing*, 34(3), 321-36.
- Minuz, F. (2005). *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

- Mocciaro, E.; Arcuri, A. (2016). «Il profilo professionale del docente di italiano L2 per utenze fragili». De Marco, A. (a cura di), *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 309-17.
- Nitti, P. (2018). «I bisogni linguistici nei corsi di italiano L2 rivolti ad utenti vulnerabili. Un'indagine sui corsi di lingua seconda erogati dai centri di accoglienza in Piemonte». *EL.LE*, 7(3), 413-28. <http://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2018/03/004>.
- Orrù, P. (2019). «Misurare l'adeguatezza funzionale in testi scritti di apprendenti di italiano L2». *Italiano LinguaDue*, 11(1), 45-58.
- Rocca, L.; Grego Bolli, G.; Minuz, F.; Borri, A.; Sola, C. (2015). *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher. I Quaderni della Ricerca 17.
- SPRAR, Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (2010). *Le dimensioni del disagio mentale nei richiedenti asilo e rifugiati. Problemi aperti e strategie di intervento*. <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2017/02/Ricerca-Le-dimensioni-del-disagio-mentale-Cittalia-2010.pdf>.
- SPRAR (2018). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di Servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di Protezione internazionale e umanitaria. Con versione aggiornata dell'approfondimento 'La protezione internazionale delle persone vittime della tratta o potenziali tali'*. <https://www.sprar.it/attivazione-e-gestione-di-servizi-di-accoglienza-e-integrazione>.
- Van de Craats, I.; Kurvers, J. (eds) (2009). *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition = Proceedings of the 4th Symposium* (Antwerp 2008). Utrecht: LOT.
- Vedder, I. (2016). «Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione». Vedder, I.; Santoro, E. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*. Firenze: Franco Cesati Editore, 79-92.
- Vedovelli, M. (a cura di) (2005). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.

