

# Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia

Annalisa Brichese

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Camilla Spaliviero

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Valeria Tonioli

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

**Abstract** This article presents the results of a case study carried out in the Provincial Centres for Adult Education (CPIA), in the Protection System for Refugees and Asylum Seekers (SPRAR) and in the Extraordinary Reception Centres (CAS) in the province of Venice. The article aims at providing a picture of the Italian courses offered to CPIA illiterate students who are beneficiary of CAS and SPRAR. In particular, the article explores the teachers' profiles, the materials, the contents and the methodologies, the assessment methods and the feedback strategies. Quantitative data were collected through questionnaires.

**Keywords** Teaching Italian as L2. Illiterate students. Adult education. Case study. Migrant students.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Metodologia della ricerca. – 2.1 Lo studio di caso. – 2.2 I partecipanti. – 2.3 La raccolta delle informazioni. – 3 Analisi dei dati. – 3.1 Esperienza e formazione specifica. – 3.2 Metodologia utilizzata. – 3.3 Contenuti e risorse. – 3.4 I metodi di valutazione/testing. – 3.5 La gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura – 4 Discussione e conclusioni – 4.1 Il profilo del docente; 4.2 La metodologia didattica. – 4.3 Contenuti e volumi. – 4.4 I metodi di valutazione/testing. – 4.5 La gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura.



**Edizioni**  
Ca' Foscari

## Peer review

Submitted	2019-04-18
Accepted	2019-09-28
Published	2020-07-30

## Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



**Citation** Brichese, A.; Spaliviero, C.; Tonioli, V. (2020). "Didattica dell'italiano L2 ad apprendenti adulti analfabeti. Uno studio di caso all'interno di CPIA, SPRAR e CAS della Provincia di Venezia". *EL.LE*, 9(1), 25-56.

## 1 Introduzione

Nel presente contributo intendiamo presentare un'indagine condotta nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), nei servizi erogati dal Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati (SPRAR) e nei Centri di Accoglienza Straordinaria (CAS) all'interno della Provincia di Venezia con l'obiettivo di ricercare:

- a. informazioni su esperienza e formazione specifica dei docenti di italiano come seconda lingua (d'ora in poi L2) ad adulti analfabeti nella propria lingua madre (d'ora in poi L1);
- b. la metodologia utilizzata dai docenti all'interno dei corsi con studenti analfabeti;
- c. i contenuti e le risorse utilizzate dai docenti nei corsi summenzionati;
- d. i metodi di valutazione/testing adoperati;
- e. i metodi di correzione dell'errore utilizzati.

Nello specifico abbiamo ritenuto necessario indagare i seguenti ambiti:

- la formazione degli operatori che conducono corsi di italiano L2 a studenti adulti analfabeti all'interno di CPIA, SPRAR e CAS. La ragione di tale interesse di ricerca è dovuta al fatto che i profili degli operatori che insegnano lingua all'interno dei suddetti contesti sono eterogenei. Non esistono, infatti, linee guida nazionali con le quali si identifichino le competenze specifiche dei facilitatori di italiano L2 che lavorano con questo specifico target di apprendenti adulti;
- la metodologia adottata in classe dai facilitatori poiché sono assenti a livello nazionale linee guida relative ai metodi da impiegare nell'insegnamento dell'italiano L2 per apprendenti analfabeti nella propria L1.

Solo per quanto concerne i rifugiati,<sup>1</sup> si può far riferimento unicamente al *Toolkit del Consiglio d'Europa. Supporto linguistico per rifugiati adulti* nel quale vengono forniti alcuni strumenti operativi e proposte didattiche ad operatori del settore. Sono poi presenti studi specifici condotti in Italia sulla didattica ad adulti richiedenti asilo o titolari di protezione internazionale (tra cui Shapiro, Farrelly, Curry 2018; Machetti, Rocca 2017; Zimmari 2014) ma che non possono fungere da linee guida nazionali;

---

Il contributo è frutto di un lavoro congiunto tra le autrici. Tuttavia, Annalisa Brichese ha curato i paragrafi 2.2, 2.3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1, 4.2, 4.3; Camilla Spaliviero ha curato i paragrafi 3.4, 3.5, 4.4, 4.5; Valeria Tonioli ha curato i paragrafi 1, 2 e 2.1.

**1** Intesi in senso ampio e onnicomprensivo, comprendendo sia i richiedenti asilo che i migranti già titolari di protezione internazionale.

- le risorse impiegate in aula e i contenuti presentati durante il percorso di apprendimento della L2 poiché, come vedremo confermato anche dallo studio di caso, le proposte di manuali didattici specifici per questo target di apprendenti non sono numerose;
- i metodi di valutazione e di correzione dell'errore utilizzati. Rispetto a quest'ultimo punto, nel manuale per la gestione dello SPRAR si afferma l'importanza di strutturare un percorso di valutazione delle competenze e delle conoscenze dei beneficiari. Tuttavia ne viene presentata l'importanza senza fornire dettagli rispetto a come strutturare un percorso valutativo trasversale a livello nazionale:

Il progetto dovrà altresì attrezzarsi per un effettivo monitoraggio circa il percorso di apprendimento dell'italiano dei beneficiari. Dovrà dunque essere elaborato uno strumento per valutare le competenze di italiano acquisite, predisponendo anche un libretto delle competenze linguistiche e del percorso di apprendimento di ciascun beneficiario, dove registrare le frequenze e il livello di apprendimento conseguito. (SPRAR 2015, 47)

La professione di docente di italiano come lingua seconda con target di studenti analfabeti in lingua madre è per sua natura complessa perché è richiesto agli insegnanti di possedere competenze specifiche in molti ambiti. Alfabetizzare in italiano L2 significa occuparsi contemporaneamente di:

- adulti;
- studenti di seconda lingua;
- immigrati e/o rifugiati;
- lettori e scrittori emergenti.

Per ciascuno dei summenzionati ambiti esistono studi specifici a cui i docenti devono far riferimento (si vedano, tra tanti, Knowles et al. 1998; Kern, Schultz 2005; Kurvers 2007; Tarone, Bigelow, Hansen 2009; Vinogradov 2009; Bigelow, Schwarz 2010; Vinogradov, Bigelow 2010; Boon 2014; Borri et al. 2014). Si pensi, ad esempio, alle diverse nozioni di alfabetizzazione, ai significati che assume la definizione di lettori e scrittori emergenti, al ruolo dell'apprendimento strumentale della letto-scrittura rispetto all'acquisizione della seconda lingua. Tutti questi elementi riflettono la natura e l'ambiguità esistente ancora oggi nel campo dell'alfabetizzazione iniziale.

Nonostante la complessità evidenziata, la ricerca sull'identità degli insegnanti alfabetizzatori è carente. Pochi studi hanno esplorato i molteplici ruoli che tali docenti devono ricoprire e il modo in cui essi si formano nell'ottica del *Lifelong Learning*. Le indagini sull'insegnamento e l'apprendimento che includono il concetto di alfabe-

tizzazione iniziale si concentrano più spesso sugli studenti che sugli insegnanti (Colliander 2018, 35).

Secondo Vinogradov (2013), l'insegnante di L2, che lavora con studenti analfabeti, dovrebbe possedere:

- la comprensione e conoscenza generale del concetto di alfabetizzazione in questo contesto specifico;
- la conoscenza della lingua oggetto di studio;
- la conoscenza dei processi di acquisizione linguistica;
- l'esperienza specifica di gestione di gruppi composti da immigrati e rifugiati.

Colliander (2018) ricorda che, in questo senso, le competenze dell'insegnante di L2 che si occupa di studenti analfabeti in L1 sembrano assomigliare a quelle di un qualsiasi docente di seconda lingua ma, in realtà, ciò che rende più complesso l'insegnamento a studenti adulti non alfabetizzati è il fatto che i docenti non hanno avuto esperienza di ciò che significa imparare a leggere e scrivere in una lingua non materna da adulti.

L'ancora scarsa ricerca in quest'ambito d'insegnamento specifico porta i docenti alfabetizzatori, in alcuni casi, ad adattare le metodologie legate all'alfabetizzazione iniziale dei bambini applicandole agli studenti adulti (Vinogradov 2013). Gli insegnanti dovrebbero invece considerare le risorse degli studenti - le loro conoscenze, la loro lingua e le loro esperienze - e collegare le attività di insegnamento di alfabetizzazione iniziale a questi aspetti (Vinogradov, Bigelow 2010).

Su questa base, considerata l'eterogeneità del panorama a livello nazionale e l'assenza di uno studio di caso specifico nelle aree della Provincia di Venezia, le domande di ricerca che sono state formulate e impiegate durante l'indagine sono:

- a. Qual è il profilo del docente che insegna italiano ad analfabeti?
- b. Quali abilità vengono maggiormente sviluppate nella classe di L2 con studenti analfabeti?
- c. Quali metodi di letto-scrittura vengono utilizzati all'interno di tali corsi?
- d. Come vengono strutturate le attività?
- e. Quali argomenti vengono trattati?
- f. Quali materiali vengono utilizzati?
- g. Come vengono testate le competenze in ingresso, in itinere e in uscita degli studenti analfabeti?
- h. Come viene gestita in classe la correzione degli errori compiuti dagli apprendenti analfabeti?

Come requisito preliminare, i docenti intervistati dovevano aver lavorato in corsi di italiano L2 rivolti specificatamente a studenti analfabeti o in corsi multilivello in cui fossero presenti utenti non scolarizzati in L1.

Dopo aver individuato le domande di ricerca è stata avviata l'indagine così come presentato nel paragrafo successivo.

## 2 Metodologia della ricerca

Per realizzare l'indagine abbiamo impiegato una ricerca descrittiva di tipo qualitativo ed esplorativo in cui, secondo Creswell (2009, 26-7), «il ricercatore tenta di costruire un sapere basato su quanto raccolto dai partecipanti e dall'osservazione compiuta durante la propria indagine». Inoltre, la ricerca descrittiva è necessaria per raccogliere dati e mappare uno specifico contesto di riferimento. Nel caso specifico dell'indagine in oggetto, si intendeva fornire una fotografia dei corsi di italiano rivolti a studenti del CPIA e beneficiari di CAS e SPRAR della Provincia di Venezia. Per svolgere tale ricerca abbiamo condotto uno studio di caso (Flick 2014) in cui raccogliere dati quantitativi tramite la somministrazione di un questionario online in *Google drive*. La scelta di somministrare un questionario prevalentemente a risposta chiusa è stata determinata dalla necessità di raggiungere quanti più facilitatori e docenti possibile, poter inserire i dati e tabulare i risultati ottenuti all'interno di una tabella.

### 2.1 Lo studio di caso

Secondo Stake (1995), lo studio di caso è una strategia d'indagine nella quale il ricercatore esplora in profondità un programma, un evento, un'attività, un processo di uno o più individui.

Nello specifico della ricerca da noi condotta, si sono indagati la metodologia, le tecniche, i contenuti e i materiali impiegati dai facilitatori e docenti di italiano L1 a beneficiari e studenti analfabeti di CPIA, SPRAR e CAS.

Nel panorama italiano e internazionale è possibile trovare riscontri di alcuni studi relativi alla didattica della lingua seconda con adulti analfabeti in L1 con l'obiettivo di:

- indagare la percezione degli studenti (Elmeroth 2010; Martín Fernández 2013);
- condurre studi empirici descrittivi ed esplorativi nati dall'osservazione all'interno di classi di adulti analfabeti sulla didattica impiegata nell'insegnamento di una L2;<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Si ricordi, tra tanti, Burt, Kreeft Peyton, Schaetzel 2008; Cardoso-Martins, Rodrigues, Ehri 2003; Choi, Ziegler 2015; Colliander 2018; Cronen et al. 2011; Eme 2011; Fulanete Corrêa, Cardoso-Martins, Rodrigues 2010; Tammelin-Laine, Martin 2014.

- condurre ricerche specifiche sulla didattica ad adulti richiedenti asilo e rifugiati (Benseman 2012);
- esplorare le strategie di gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura;<sup>3</sup>
- indagare le strategie di lettura in giovani analfabeti nella propria L1 (Benítez, Borzone 2012);
- indagare e analizzare gli errori commessi da 15 studenti adulti analfabeti che stanno imparando a leggere e scrivere (Calcagno et al. 2016);
- presentare sillabo e descrittori per la didattica della L2 ad analfabeti adulti (Borri, Minuz 2016).

## 2.2 I partecipanti

I partecipanti coinvolti nello studio sono stati complessivamente 32 e sono tutti facilitatori di italiano L2 che lavorano all'interno di CAS e SPRAR e docenti di italiano L2 impiegati nei CPIA della Provincia di Venezia.

Dal sito della prefettura<sup>4</sup> è stato raccolto l'elenco degli enti gestori affidatari di progetti CAS e SPRAR che risultano essere in tutto 28, suddivisi nei diversi comuni della provincia di Venezia.

Tutte le sedi CAS e SPRAR sono state contattate telefonicamente al fine di:

- definire se i centri di accoglienza organizzano direttamente i corsi all'interno delle proprie strutture oppure si appoggiano al CPIA nei mesi da ottobre a maggio e ai corsi organizzati da altri enti (comuni, associazioni di volontariato del territorio, ecc.) durante il periodo estivo;
- richiedere gli indirizzi mail del referente dei corsi di italiano e/o dei facilitatori di italiano L2 che conducono le lezioni.

Delle 28 sedi contattate, 3 sono risultate irreperibili sia telefonicamente sia via mail e 3 non organizzano direttamente i corsi all'interno delle proprie strutture ma si appoggiano ad altri dispositivi offerti dal territorio.

Dal sito dei Centri Provinciali per l'istruzione agli Adulti<sup>5</sup> sono state reperite le sedi dei CPIA territoriali, complessivamente 7, distribuiti tra Venezia (che comprende anche la sede carceraria), Mestre, Marghera, Dolo, Spinea, Mirano e San Donà di Piave.

---

**3** Ad esempio, si veda in ordine cronologico, Comings, Soricone 2005; Faux 2006; Kreeft Peyton, Schaetzel, Burt 2007; Mathews-Aydinli 2008; Tarone, Bigelow, Hansen 2009; Vinogradov 2009.

**4** [http://www.prefettura.it/venezia/contenuti/Enti\\_gestori-638571.htm](http://www.prefettura.it/venezia/contenuti/Enti_gestori-638571.htm).

**5** <https://cpiavenezia.edu.it>.

Tutti i 14 docenti d'italiano L2 che lavorano con studenti analfabeti sono stati contattati via mail.

### 2.3 La raccolta delle informazioni

La raccolta delle informazioni è avvenuta tramite un questionario in *drive* che è stato inviato tramite mail ai contatti reperiti attraverso le modalità presentate in 2.2.

Il questionario è stato aperto il 9 aprile e chiuso il 30 giugno per consentire a tutti i facilitatori e docenti coinvolti di compilarlo compatibilmente con gli impegni lavorativi di ciascuno. I questionari sono anonimi anche se vi è richiesta specifica di indicare il luogo in cui i docenti operano.

Per ognuna delle domande e coerentemente con gli obiettivi della ricerca (cf. § 1), sono stati strutturati specifici item all'interno di un questionario.

## 3 Analisi dei dati

In totale sono state raccolte 32 risposte dei partecipanti che hanno risposto al questionario anonimo online. Di seguito si riportano i dati ricavati dalle domande relative ai seguenti obiettivi della ricerca:

- raccogliere informazioni su esperienza e formazione specifica (punto 1);
- individuare la metodologia utilizzata dai docenti all'interno dei corsi (punto 2);
- individuare contenuti e risorse utilizzate dai docenti nei corsi. (punto 3);
- individuare i metodi di valutazione/*testing* adoperati (punto 4);

Individuare le strategie di gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura (punto 5).

### 3.1 Esperienza e formazione specifica

La prima sezione del questionario è dedicata alla formazione dei docenti e facilitatori di L2 in didattica della lingua a stranieri e/o a stranieri analfabeti. Di seguito si analizzano i dati raccolti.

## Dove lavora?

Con questa domanda ci si propone di avere una panoramica sulla distribuzione dei docenti che hanno aderito allo studio nelle diverse Istituzioni pubbliche e private che offrono corsi di italiano a studenti analfabeti, come si può osservare dalla figura 1,

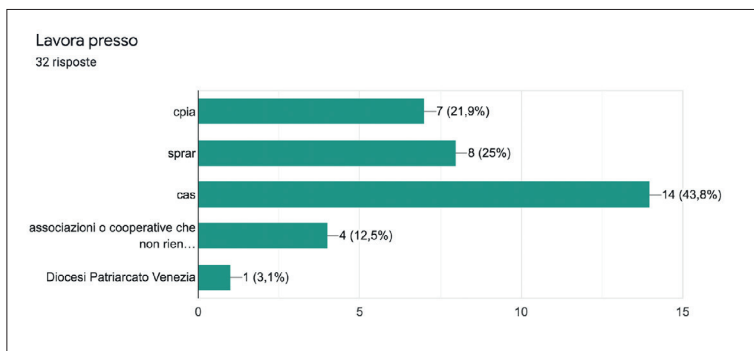


Figura 1 Risposte del questionario: luogo di lavoro dei facilitatori e/o docenti di italiano

La maggior parte degli informatori (14; 43,8%), lavora presso un CAS mentre il 25% in uno SPRAR. Nei CPIA si trova il 21,9% di coloro che hanno risposto al questionario mentre il 15,6% degli informatori è impiegato in associazioni, cooperative o Diocesi del Patriarcato di Venezia che non fanno parte delle 3 categorie sopra elencate. Sommando le risposte si arriva ad un totale di 34 risposte anziché 32: ciò significa che o 2 informatori lavorano contemporaneamente in due centri diversi o che un intervistato si divide fra 3 centri differenti.

## Da quanto tempo insegna italiano L2 a studenti analfabeti?

Con questa domanda si vuole sondare l'esperienza lavorativa specifica nell'ambito oggetto d'indagine. Come emerge dalla figura 2, la maggioranza degli informatori (75%) insegna da meno di 3 anni mentre il 12,5% insegna dai 7 ai 9 anni. Il 6,3%, invece, insegna da 4 a 6 anni e solo il restante 6,2% da oltre 10 anni [fig. 2].



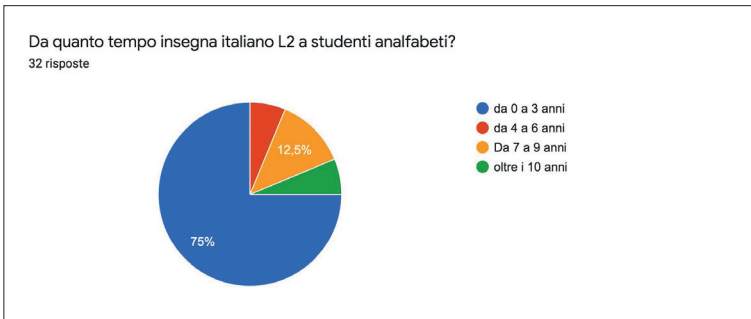


Figura 2 Risposte del questionario: esperienza lavorativa specifica in contesto d'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti

### Ha una formazione specifica in italiano L2?

Attraverso questa domanda si vuole sondare se i docenti abbiano una formazione specifica sulla didattica a studenti stranieri in contesto di apprendimento di lingua seconda. Dai dati visibili in figura 3, emerge che l'81,3% ha una formazione specifica sull'insegnamento dell'italiano L2 mentre il 18,8% non ha alcuna formazione in questo settore [fig. 3].

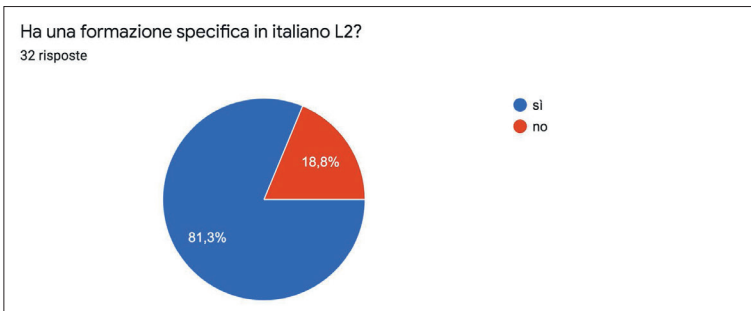


Figura 3 Risposte del questionario: formazione specifica dei docenti nell'insegnamento dell'italiano L2

### Ha una formazione specifica nella didattica dell'italiano a studenti analfabeti?

Tramite questa domanda, infine, si vuole verificare non solo che i docenti abbiano una formazione specifica sulla L2 ma che abbiano approfondito gli studi sulla didattica ad adulti analfabeti in lingua madre. Dalla figura 4 emerge che il 59,4% degli informatori non ha una formazione in didattica dell'italiano come L2 rivolta a studenti analfabeti mentre il 40,6% ha una formazione specifica in questo settore [fig. 4].

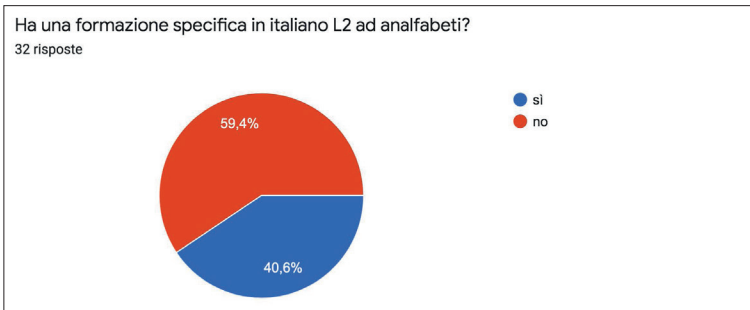


Figura 4 Risposte del questionario: formazione specifica dei docenti nell'insegnamento dell'italiano L2 a studenti analfabeti

### 3.2 Metodologia utilizzata

La seconda parte del questionario era invece rivolta ad indagare la metodologia impiegata in classe da parte dei docenti e/o facilitatori di L2 con studenti analfabeti. Di seguito si riportano tutte le domande relative a questa sezione con le relative analisi dei dati.

Quale modalità di lavoro utilizza maggiormente in classe con studenti analfabeti?

Con questa domanda si vuole rilevare con quale modalità prevalente il docente organizza la lezione. In particolare se predilige un lavoro in plenum, a gruppi, a coppie o individuale. Come si può osservare nella figura 5, il 43,8% degli informatori organizza la lezione a partire da una spiegazione in plenaria per poi passare al lavoro individuale; il 28,1% lavora prima in plenaria e poi a gruppi; il 21,9% lavora prima in plenaria e poi a coppie. Del 6,2% degli informatori che risponde «altro», il 3,1% precisa che la scelta dipende dalla composizione del gruppo classe, che spesso è misto (per genere e livello linguistico) mentre il restante 3,1% segue individualmente gli studenti per rispondere in modo più adeguato ai diversi ritmi di lavoro nell'esecuzione delle attività e tipologie di difficoltà e alla criticità legata alla presenza discontinua degli studenti a lezione [fig. 5].

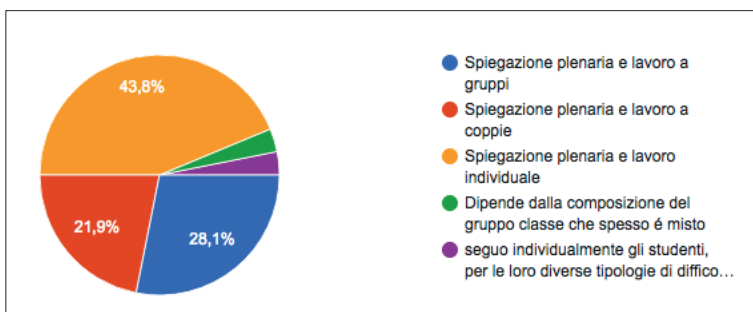


Figura 5 Risposte del questionario: modalità di lavoro prevalente nelle classi con studenti analfabeti

Su quale abilità ritiene che gli analfabeti debbano lavorare di più all'inizio del percorso (di acquisizione linguistica)?

Con questa domanda si vuole indagare se ci sia un'abilità che, secondo il campione degli informatori, necessiti di maggior attenzione e tempo ad inizio del percorso di acquisizione linguistica. In particolare se lo studente analfabeta neoarrivato abbia bisogno di sviluppare primariamente le abilità orali (interazione, produzione e comprensione orali) o le abilità scritte (interazione, produzione e comprensione scritte).

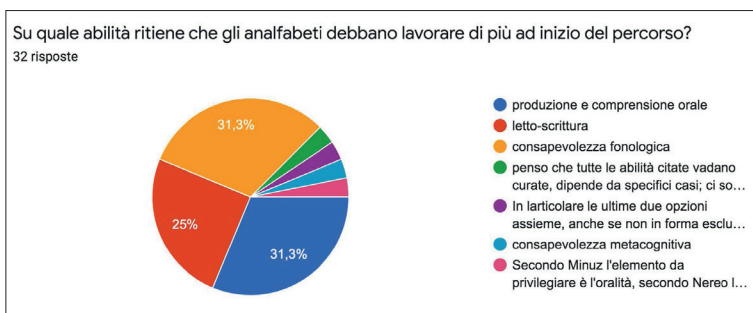


Figura 6 Risposte del questionario: abilità prevalente da sviluppare in aula con studenti analfabeti ad inizio del percorso di L2

Dalla figura 6 possiamo dedurre che il 62,6% degli informatori si divide tra un 31,3% che, inizialmente, privilegia un lavoro che sviluppi le abilità di comprensione e produzione orale e un altro 31,3% un lavoro che sviluppi invece la consapevolezza fonologica. Il 25% degli informatori ritiene sia fondamentale concentrarsi sulle competenze tecniche di letto-scrittura fin dall'inizio del percorso di apprendimento. Il restante 8,4% ha risposto «altro» fornendo motivazioni diverse. Alcuni specificano infatti che:

- sia importante lavorare su abilità integrate;
  - sia fondamentale privilegiare la letto-scrittura e la consapevolezza fonologica anche se non in forma esclusiva;
  - sia necessario dare spazio alla consapevolezza metacognitiva.
- Un solo intervistato non prende una posizione definita affermando che anche la letteratura di settore non è concorde su questo tema.

Quale abilità ritiene debba essere maggiormente potenziata in un percorso per analfabeti?

Con questa domanda si vuole sondare se il docente ritenga necessario sviluppare o potenziare maggiormente le abilità orali, scritte o la consapevolezza fonologica. Come si può osservare nella figura 7, il 68,8% degli informatori ritiene che il percorso di alfabetizzazione per studenti analfabeti debba concentrarsi principalmente sul potenziamento della letto-scrittura; il 15,6% sulla consapevolezza fonologica; il 12,5% sulla produzione e comprensione orale. Il restante 3,1% risponde «altro» specificando che lo sviluppo di tutte le abilità deve essere integrato in modo graduale [fig. 7].

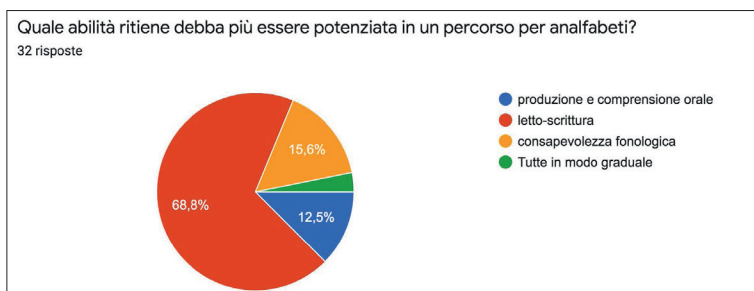


Figura 7 Risposte del questionario: abilità da potenziare in un percorso di L2 per studenti analfabeti

Come attiva (cioè introduce, presenta) la parte dedicata alla lettura e alla scrittura? (sono possibili più risposte)

Tramite questa domanda, che prevede la possibilità di indicare più risposte, si indaga come il docente introduca le attività di acquisizione della lettura e della scrittura. In particolare se si utilizzino materiali autentici oppure parole note, sillabe o lettere scritte alla lavagna o presenti nel libro di testo adottato. La maggior parte degli informatori (22; 68,8%) introduce le attività di letto-scrittura attraverso parole note scritte alla lavagna o contenute nel libro di testo; il 62,5% utilizza materiale autentico di vario tipo; il 43,8% usa sillabe scritte alla lavagna o presenti nel libro di testo; il 21,9% scrive singole lette-

re alla lavagna; il 15, 5% risponde «altro» specificando che utilizza:

- materiale autentico per la ricerca e il riconoscimento di sillabe;
- immagini proiettate col PC;
- materiale autentico didattizzato;
- acrostici; lo 'scarabeo' sillabico; cartelloni;
- materiale costruito appositamente in base ai bisogni-interessi-etnia degli studenti.

I dati sono visibili in figura 8.

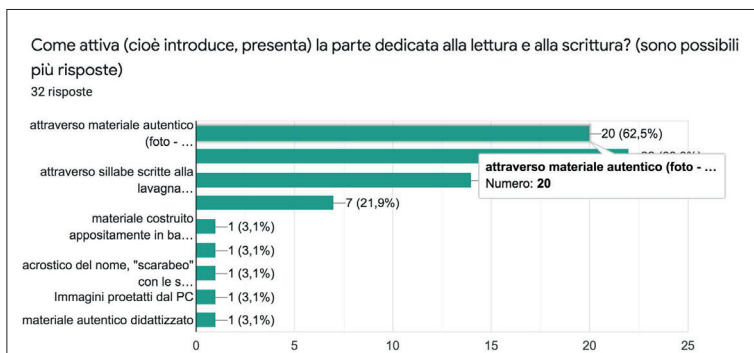


Figura 8 Risposte del questionario: introduzione in classe alla lettura e scrittura per studenti analfabeti

Come lavora sulla decodifica (cioè riconoscere e saper leggere)?

Metta una crocetta

Con questa domanda si vuole sondare attraverso quale metodo (analitico-sintetico, globale, integrato) il docente lavora sull'abilità di lettura.

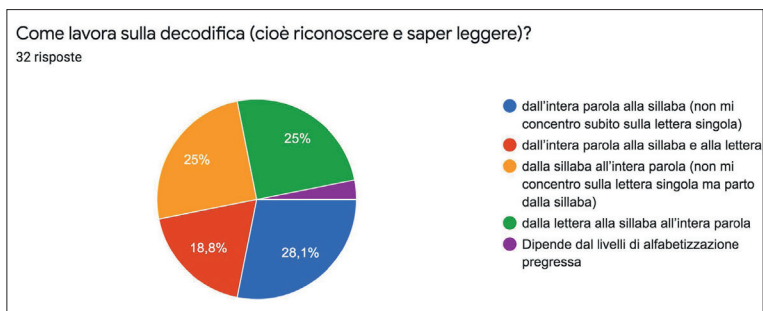


Figura 9 Risposte del questionario: modalità di lavoro sulla decodifica con studenti analfabeti

Come emerge dalla figura 9, il 28,1% degli informatori lavora sulla decodifica a partire dalla parola, per poi passare all'analisi di una o più

sillabe in essa contenuta/e; il 25%, presenta prima la sillaba per poi arrivare alla lettura della parola intera; il 18,8% inizia dalla lettura della parola, per poi concentrarsi prima sulle sillabe e poi sulle lettere che la compongono; il 25% introduce la lettura della lettera, passando poi per la sillaba e arrivando alla fine all'intera parola; il 3,1% risponde «altro», affermando che dipende dai livelli di alfabetizzazione pregressa [fig. 9].

Come lavora sulla scrittura? Metta una crocetta

Tramite questa domanda si indaga attraverso quale metodo (analitico-sintetico, globale, integrato) il docente lavori sull'abilità di scrittura. Si presentano i dati emersi in figura 10.

Il 62,6% degli informatori si divide tra un 31,3% che lavora sulla scrittura a partire dalla sillaba per poi arrivare a comporre la parola intera e un altro 31,3% che si concentra prima sulla lettera, poi sulla sillaba e solo infine sulla parola; il 18,8% lavora sulla scrittura a partire dall'intera parola, passando per la sillaba fino ad arrivare alla lettera; il 15,6% passa dall'intera parola alla sillaba; il 3,1% risponde «altro» specificando che lavora in modo integrato ovvero dalla parola alla sillaba e dalla sillaba alla parola, a seconda delle diverse fasi della lezione in cui si trova [fig. 10].

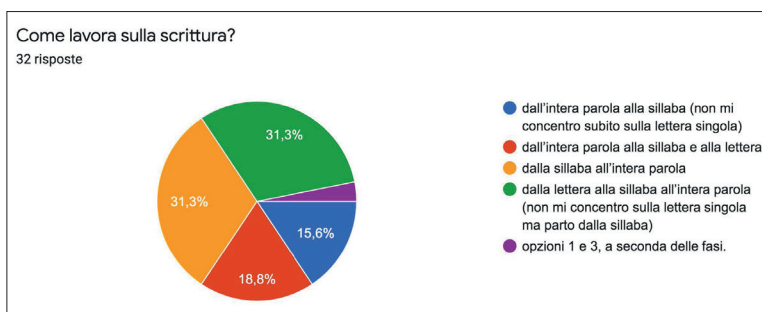


Figura 10 Risposte del questionario: modalità di lavoro sulla scrittura con studenti analfabeti

### 3.3 Contenuti e risorse

Quali argomenti tratta sempre in un corso per analfabeti?  
(sono possibili più risposte)

Con questa domanda, che prevede la possibilità di indicare più risposte, si intende indagare quali siano gli ambiti comunicativi che sono sempre affrontati in un corso per studenti analfabeti. Il totale degli informatori (32; 100%) tratta sempre l'argomento relativo alla «presentazione di sé», come possiamo osservare nella figura 11.

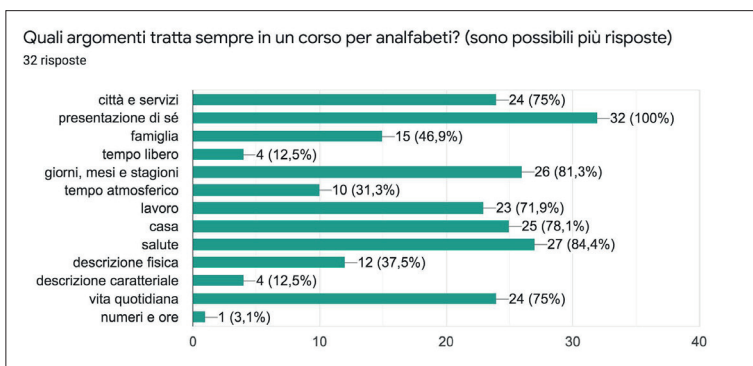


Figura 11 Risposte del questionario: ambiti comunicativi trattati in un corso di L2 con studenti analfabeti

Mentre gli altri temi si suddividono, in ordine decrescente, come segue:

- 84,4% la salute;
- 81,3% i giorni, i mesi e le stagioni;
- 78,1% la casa;
- 75% la città e i servizi e un altro 75% la vita quotidiana;
- 71,9% il lavoro;
- 46,9% la famiglia;
- 37,5% la descrizione fisica;
- 31,3% il tempo atmosferico;
- 12,5% la descrizione del carattere e un altro 12,5% il tempo libero;
- 3,1% i numeri e le ore.

Quali sono gli argomenti che, nella sua esperienza, sono più interessanti per gli studenti analfabeti? Ne scriva 4

Con questa domanda, che prevede la possibilità di indicare 4 risposte, si fa leva sull'esperienza personale dei docenti che hanno aderito all'indagine poiché si vuole indagare quali siano stati gli ambiti comunicativi di maggior interesse per corsisti adulti analfabeti.

Gli argomenti che hanno ottenuto un miglior riscontro, secondo un elenco in ordine decrescente, sono:

- le parti del corpo e salute (20 informatori);
- il lavoro (19 informatori);
- la città e i servizi (16 informatori);
- la presentazione di sé (15 informatori);
- la vita quotidiana e la casa (8 informatori);
- la famiglia e il cibo (6 informatori);
- i giorni e le stagioni (3 informatori);

- la descrizione di sé e degli altri e il tempo libero e lo sport (2 informatori);
- documenti (1 informatore)

Solo un informatore fa una distinzione di genere indicando come, per le donne, gli argomenti più interessanti siano la famiglia, la vita quotidiana e la salute mentre, per gli uomini, il lavoro, la vita quotidiana, la salute e la città e i servizi.

Quali volumi usa in classi di studenti analfabeti?  
(sono possibili più risposte)

Tramite questa domanda, che prevede la possibilità di indicare più risposte, si vuole ottenere una panoramica dei volumi per analfabeti più utilizzati per capire se i docenti li conoscano (tutti o in parte), se si costruiscano materiale ad hoc oppure se cerchino altre attività nel web, integrative o sostitutive dei materiali cartacei.

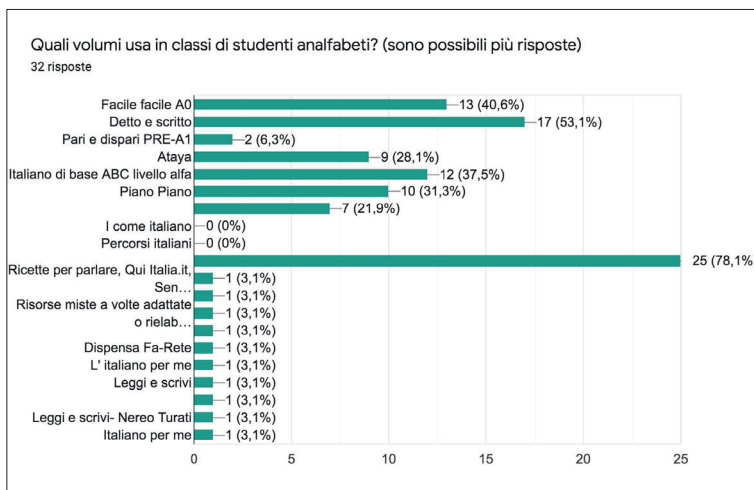


Figura 12 Risposte del questionario: volumi più utilizzati per studenti analfabeti

Il 78,1% degli informatori, come osserviamo nella figura 12, realizza materiale autentico autoprodotta mentre il 53,1% utilizza il manuale *Detto e scritto* di Borri e Minuz (2013) e il 40,6% *Facile Facile A0* di Mattioli e Cassiani (2010).

Il 37,5% adotta *Italiano di base ABC. Livello Alfa* di Catanese (2016); il 31,3% *Piano Piano* di Rickler e Borio (2019); il 28,1% *Ataya* di Aloisi e Perna (2019); il 21,9% *Italiano di base. Livello preA1-A2* di Bol-



zoni et al. (2016); il 6,3% *Pari e dispari. PreA1* di Borri et al. (2016).

Alla voce «altro» si indicano:

- *Leggi e Scrivi - Percorsi e materiali didattici per l'insegnamento della lettura e della scrittura attraverso la lingua italiana ad adulti non madrelingua - volume 1* di Turati (2017) (9,3%);
- *L'italiano per me 1* di Casi (2008) (9,3%);
- *Evviva! Si impara l'italiano* di Arrighi (2005) (3,1%);
- *Senza frontiere 1* di Flammini e Pasqualini (2015) (3,1%);
- *Qui Italia.it* di Mazzetti e Falcinelli (2011) (3,1%);
- la dispensa *Fa Rete* realizzata dal Comune di Venezia (Bricchese, Bortolon 2012) all'interno di un progetto FAMI (3,1%);
- *Ricette per parlare* di Consonno e Bailini (2002) (3,1%);
- un manuale realizzato dall'Istituto comprensivo Cadeo (3,1%).

Solo 2 dei 32 informatori indicano come manuale unico *Facile Facile A0* mentre 3 affermano di utilizzare unicamente materiale autoprodotta. I restanti 27 informatori utilizzano più manuali contemporaneamente.

### 3.4 I metodi di valutazione/testing

Con le seguenti domande indaghiamo se i docenti propongono agli studenti dei test d'ingresso, in itinere e finali ed eventualmente come si svolgono.

Effettua un test d'ingresso?

Con questa domanda comprendiamo se i docenti somministrano un test d'ingresso per conoscere le competenze iniziali degli studenti.

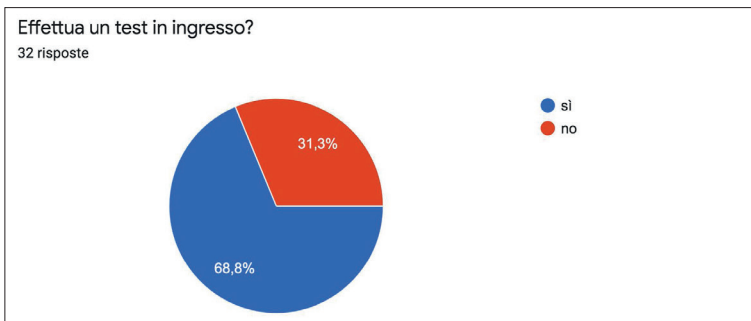


Figura 13 Test d'ingresso

La maggioranza dei docenti (22; 68,8%) afferma di somministrare un test d'ingresso agli studenti, invece i restanti 10 (31,3%) riportano di non realizzarlo.

Se sì, in quale lingua lo somministra? (sono possibili più risposte)

Con questa domanda, che prevede più di una risposta possibile, scopriamo in quale lingua i docenti somministrano il test d'ingresso agli studenti.

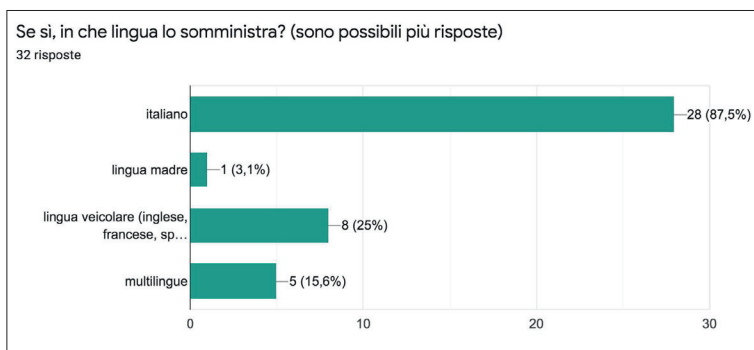


Figura 14 Lingua utilizzata nel test d'ingresso

La quasi totalità dei docenti (28; 87,5%) propone il test d'ingresso in italiano, 8 docenti (25%) lo realizzano nella lingua veicolare, 5 docenti (15,6%) preferiscono sottoporre agli studenti un test multilingue e solo 1 docente (3,1%) lo predispone nella L1 degli studenti.

Quali abilità testa in ingresso? (sono possibili più risposte)

Con questa domanda, che prevede più di una risposta possibile, esploriamo quali abilità (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta) i docenti testano in ingresso e in quale/i lingua/e avviene tale verifica [fig. 15].

La maggior parte dei docenti (29; 90,6%) testa le abilità di produzione orale e di interazione orale. Rispettivamente 23 e 20 docenti (71,9% e 62,5%) si focalizzano inoltre sulla scrittura e sulla lettura nella lingua italiana. Una minoranza testa la scrittura nella L1 degli studenti (8; 25%), la scrittura nella lingua veicolare (7; 21,9%), la produzione orale e l'interazione orale nella lingua veicolare (5; 15,6%) e la produzione orale e l'interazione orale nella L1 degli studenti (4; 12,5%). Infine, 3 docenti (9,4%) verificano l'abilità di lettura nella lin-

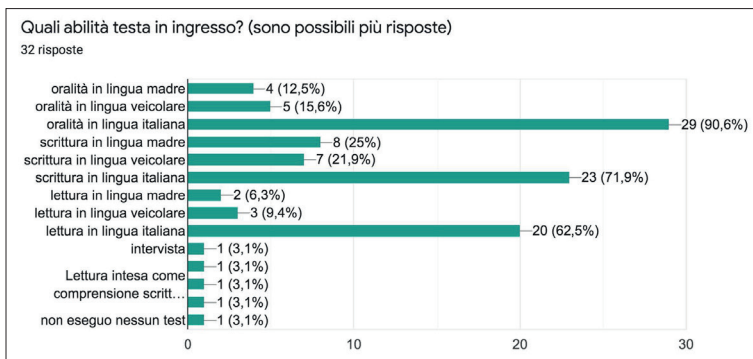


Figura 15 Abilità da testare in ingresso

gua veicolare e 2 docenti (6,3%) si concentrano sull'abilità di lettura nella L1 degli studenti. Alla voce «altro» un docente indica di testare anche il carattere e la motivazione; un docente cerca di capire se gli studenti abbiano delle competenze orali in altre lingue; un docente intervista gli studenti per ricostruire il livello d'istruzione pregressa; un docente svolge un test esclusivamente orale e un docente afferma di non svolgere nessun test.

Effettua un test in itinere?

Con questa domanda scopriamo se i docenti somministrano uno o più test intermedi per monitorare i progressi degli studenti.

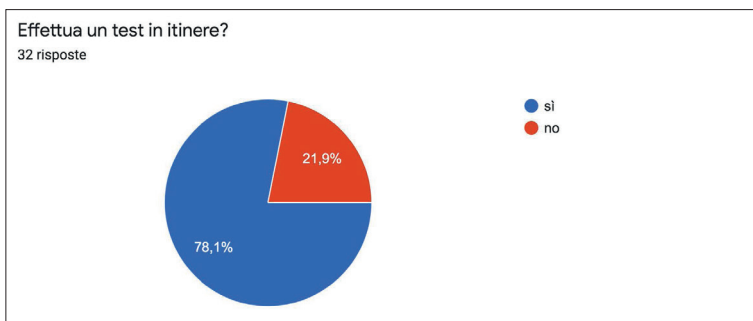


Figura 16 Test in itinere

La maggior parte dei docenti (25; 78,1%) effettua dei test in itinere, invece i restanti 7 (21,9%) non li somministrano.

### Effettua un test finale?

Con questa domanda indagiamo se i docenti somministrano un test finale per verificare il raggiungimento degli obiettivi da parte degli studenti a conclusione del percorso.

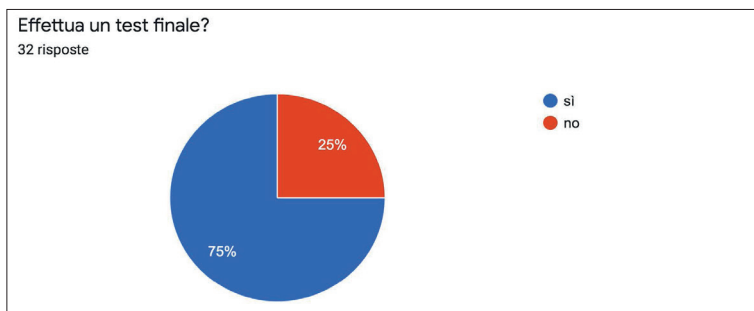


Figura 17 Test finale

La maggior parte dei docenti (24; 75%) effettua un test di verifica conclusivo, invece i restanti 8 (25%) non lo somministrano.

### 3.5 La gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura

Con le domande di seguito scopriamo qual è l'atteggiamento dei docenti nei confronti degli errori orali e scritti degli studenti e come provvedono a correggerli.

Che cosa fa rispetto agli errori commessi dagli studenti nella produzione orale? (sono possibili più risposte)

Con questa domanda indagiamo qual è l'atteggiamento dei docenti rispetto agli errori commessi dagli studenti nel corso della produzione orale [fig. 18].

La maggior parte dei docenti (21; 65,6%) afferma di correggere solo gli errori che compromettono la comprensione del messaggio, 18 docenti (56,3%) sostengono di correggere solo gli errori relativi alle parole studiate, 12 docenti (37,5%) preferiscono chiedere agli studenti di correggere i compagni quando sentono un errore e solo 3 docenti (9,4%) riportano di correggere tutti gli errori. Alla voce «altro» un docente scrive di correggere gli errori che si ripresentano più volte e un altro aggiunge di correggere gli errori a patto di non compromettere la fluenza dello studente. Nessuno sostiene di non correggere nessun errore.

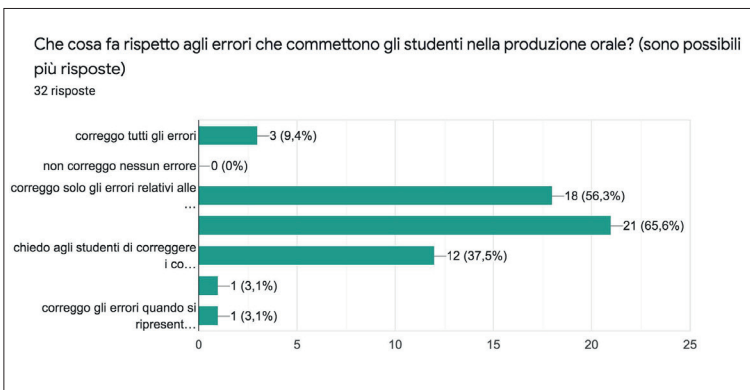


Figura 18 Gestione del *feedback* nella produzione orale

### Come corregge l'errore nella produzione orale?

Con questa domanda scopriamo come è gestito il *feedback* dai docenti rispetto agli errori commessi dagli studenti nel corso della produzione orale.

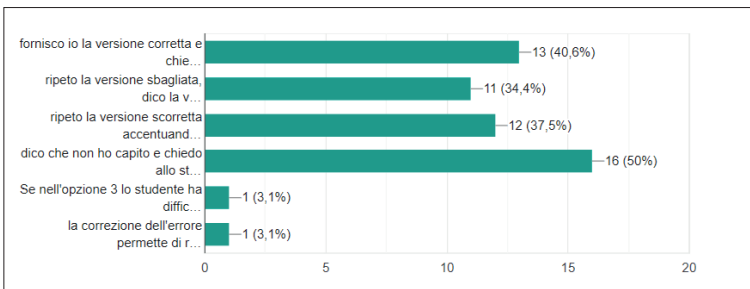


Figura 19 Correzione dell'errore nella produzione orale

Le risposte sono distribuite in maniera piuttosto omogenea. La metà dei docenti (16; 50%) preferisce comunicare di non aver capito e chiede allo studente di ripetere, 13 docenti (40,6%) forniscono la versione corretta e chiedono allo studente di ripeterla, 12 docenti (37,5%) ripetono la versione scorretta accentuando con la voce solo la parte sbagliata affinché lo studente riesca a correggersi da solo, 11 docenti (34,4%) ripetono la versione sbagliata, comunicano la versione corretta e chiedono allo studente di identificare qual è la versione giusta. Alla voce «altro» un docente considera la correzione dell'errore nella produzione orale come un'occasione per ripassare la grammatica e un altro scrive di ricorrere all'aiuto dei compagni.

Che cosa fa rispetto agli errori commessi dagli studenti nella produzione scritta? (sono possibili più risposte)

Con questa domanda indagiamo qual è l'atteggiamento dei docenti rispetto agli errori commessi dagli studenti nella produzione scritta.

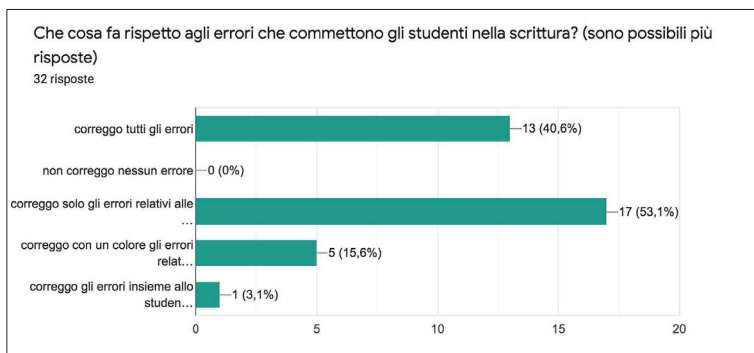


Figura 20 Gestione del feedback nella produzione scritta

Poco più della metà dei docenti (17; 53,1%) dichiara di correggere solo gli errori relativi alle parole studiate e poco meno della metà (13; 40,6%) conferma di correggere tutti gli errori. Solo 5 docenti (15,6%) ricorrono all'uso dei colori, correggendo con un colore gli errori nelle parole studiate e con un altro quelli nelle parole non studiate. Alla voce «altro» un docente afferma di correggere gli errori assieme allo studente. Nessuno sostiene di non correggere nessun errore (fig. 20).

Come corregge l'errore nella produzione scritta? (sono possibili più risposte)

Con questa domanda scopriamo come è gestito il feedback dai docenti rispetto agli errori commessi dagli studenti nella produzione scritta (fig. 21).

Le risposte sono suddivise in modo abbastanza omogeneo. Più della metà dei docenti (17; 53,1%) sostiene sia di leggere quanto scritto dallo studente, dividendo la parola in sillabe e individuando insieme l'errore, sia di fornire allo studente la versione corretta e di chiedere di confrontarla con la propria per trovare e correggere gli errori, copiando infine la versione corretta. Poco meno della metà (14; 43,8%) afferma di chiedere allo studente di leggere quanto scritto. Solo 7 docenti (21,9%) scelgono di segnare gli errori nella produzione dello studente e di invitarlo a correggersi da solo. Alla voce «altro» un docente scrive di leggere quanto scritto dallo studente e di chieder-

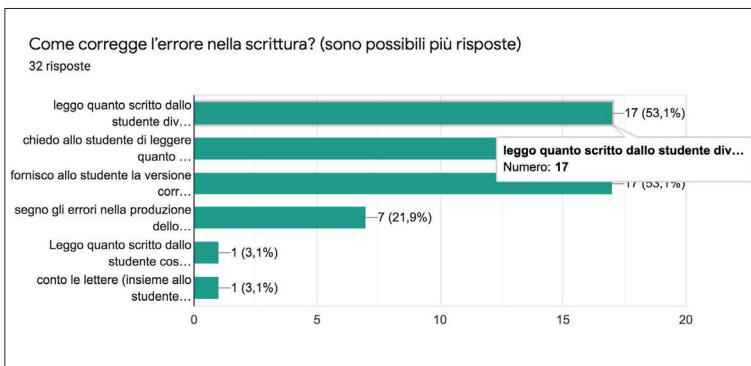


Figura 21 La correzione dell'errore nella produzione scritta

gli di confermare o meno la correttezza, un altro riporta di contare le lettere della parola corretta assieme allo studente per confrontarla con la propria produzione scorretta.

## 4 Discussione e conclusioni

A partire dall'analisi delle risposte scritte dei docenti, riportiamo di seguito la discussione sui risultati e tracciamo delle prime conclusioni che possono rappresentare un utile punto di partenza per l'elaborazione di ulteriori ricerche nell'ambito della didattica a studenti adulti analfabeti in italiano L2.

### 4.1 Il profilo del docente

I dati evidenziano una forte eterogeneità rispetto ai profili dei docenti di italiano L2 che operano all'interno delle realtà dei CAS (nei quali è impiegata la maggioranza degli intervistati), SPRAR e CPIA. Se da un lato la quasi totalità del campione ha risposto affermando di possedere una formazione specifica rispetto all'insegnamento dell'italiano a studenti stranieri, più della metà non ha approfondito, attraverso una formazione *ad hoc*, le tematiche relative alla didattica per il *target* analfabeta oggetto della ricerca. Questo aspetto può essere correlato al dato che evidenzia come i 2/3 del campione lavori in questo settore da un massimo di 3 anni.

Inoltre, l'eterogeneità nella formazione, unitamente ad una mancanza di materiali didattici e ad una disformità nei test somministrati, evidenzia la necessità di uniformare il profilo del docente di italiano L2 per adulti stranieri analfabeti in lingua madre, predisponendo percorsi formativi specifici, fornendo indicazioni metodologiche e strumenti operativi per la didattica.

## 4.2 La metodologia didattica

I dati evidenziano come ci sia ancora molta eterogeneità metodologica nella didattica rivolta a studenti adulti analfabeti.

Infatti, più di 1/3 degli informatori ritiene che questa tipologia di apprendenti necessiti primariamente di esercitare le competenze di letto-scrittura più che le abilità di comprensione e produzione/interazione orali. Inoltre, già all'inizio del percorso di acquisizione linguistica, i 2/3 dei docenti ritiene necessario concentrarsi sugli aspetti della consapevolezza fonologica e della letto-scrittura anziché sull'arricchimento del lessico e sulle abilità in produzione e ricezione orali (restante 1/3 degli intervistati).

Invece, se i 2/3 dei docenti attiva la letto-scrittura a partire da parole note o da materiale autentico precedentemente presentato globalmente, un 1/3 degli intervistati si concentra su singoli fonemi e grafemi, siano essi lettere o sillabe.

Le risposte si diversificano ulteriormente quando si tratta di sondare il metodo utilizzato dai docenti per lavorare sulla lettura e la scrittura.

Per la capacità di decodifica scritta, il 50% degli intervistati predilige i metodi sintetico-analitici a partire dal lavoro sulle singole lettere o sillabe che poi vanno a comporre le parole, mentre il restante 46,9% del campione sceglie un approccio di tipo globale al testo per poi arrivare alla scomposizione di singoli suoni contenuti all'interno delle parole.

Per lavorare sulla codifica, invece, i 2/3 del campione inizia con la scrittura di singole lettere o sillabe che vanno poi a comporre la/le parola/e mentre 1/3 degli intervistati propone, al contrario, un approccio che procede dalla scrittura di parole note.

I risultati dello studio di caso su un campione di 32 docenti e facilitatori della provincia di Venezia ha messo in luce la necessità di una formazione specifica sulla metodologia di lavoro con studenti adulti non scolarizzati in L1 poiché, come afferma Colliander:

That the LESLLA teacher teaches initial literacy is one thing that distinguishes her/him from other second language teachers in adult education. According to Williams and Snipper (1990, p. 12), teachers must understand how they conceptualize literacy themselves, in order to be able to develop the students' literacy. This may influence the methods they apply in their teaching and the expected outcomes. (Colliander 2018, 27)

Nell'ambito dell'educazione degli adulti, i docenti che si occupano di alfabetizzazione iniziale si distinguono dagli altri insegnanti di lingua seconda. È fondamentale che chi insegna ad analfabeti e bassamente scolarizzati in L1 definisca prima cosa intende per alfabetizzazione per poter poi sviluppare tale alfabetizzazione degli studenti



a cui si rivolge. Questa riflessione avrà una conseguente ricaduta nell'applicazione in classe di approcci, metodi e tecniche coerenti col proprio concetto di alfabetizzazione e dei conseguenti risultati attesi.

Come afferma Borri (2019) alfabetizzare non significare solo insegnare una tecnica, ma favorire l'acquisizione di una competenza linguistico-comunicativa per agire nel mondo.

L'alfabetizzazione, dunque, segna l'accesso in una società altamente testualizzata in cui la lettura e la scrittura sono un potente mezzo di produzione, mediazione e circolazione di significati sociali e culturali e a volte sostituiscono le relazioni dirette. Consente inoltre, più nello specifico, l'accesso alla scolarizzazione fondamentale per l'accesso nel mondo del lavoro.

Tale concezione di alfabetizzazione induce a ripensare il concetto di acquisizione strumentale delle abilità di lettura e scrittura non più come sole abilità di codifica e decodifica in quanto esse comportano usi differenziati della lingua scritta in relazione a obiettivi, contesti e interlocutori diversi.

Lo studente deve perciò sviluppare contemporaneamente:

- competenze tecniche di letto-scrittura (ad esempio l'abbinamento grafema e fonema);
- competenze funzionali (ad esempio il sapersi orientare in un vólantino di informazioni o leggere l'orario di un avviso);
- competenze socio-culturali e pragmatiche (ad esempio individuare e riconoscere la valenza regolativa di un segnale di divieto o di una parola).

### 4.3 Contenuti e volumi

Vi è un sostanziale accordo tra gli intervistati nel rilevare quali siano gli argomenti imprescindibili di un corso di lingua italiana per questo target di apprendenti, ovvero, tra i principali, le parti del corpo e la salute, il lavoro, la città e i servizi e la presentazione di sé. I docenti e facilitatori sembrano dare importanza al vissuto degli studenti, ai contesti ad essi noti e familiari e alla spendibilità immediata in contesto autentico e quotidiano di quanto appreso in classe.

Sembra essere, invece, prassi consolidata la costruzione da parte dei docenti di attività *ad hoc* e l'integrazione di diversi materiali estrapolati da più manuali presenti in commercio. Il dato ci dice che l'offerta didattica in commercio rivolta a questo specifico target di apprendenti non soddisfa pienamente le esigenze dei docenti che sono costretti, perciò, a realizzare da sé le attività oppure a reperire materiale dalla rete o a creare dei *collage* di attività diverse riprese da più manuali.

Si sottolinea, inoltre, che fra i manuali elencati solo 1/4 si rivolge, nello specifico, al target adulto analfabeta.

Molti dei manuali indicati, infatti, non sono dedicati a classi composte da studenti analfabeti in lingua madre. Si vedano, ad esempio:

- a. *Italiano di base. Livello PreA1-A2* che in apertura dichiara di essere «un corso di lingua italiana finalizzato ad accompagnare studenti migranti nel processo di integrazione linguistico-culturale previsto dalla normativa vigente. Si rivolge a studenti che presentano in ingresso un livello preA1<sup>6</sup> o A1 e che intendono raggiungere i livelli A1 e A2 descritti dal Quadro comune Europeo di Riferimento per le lingue» (Bolzoni et al. 2016, 3);
- b. *Evviva! Si impara l'italiano* di Arrighi (2005) invece è un percorso di apprendimento attivo della lingua italiana per l'Intercultura per alunni stranieri inseriti nelle ultime due classi della scuola elementare e nelle tre classi della scuola media, nonché frequentanti i Centri Territoriali non specifico per il target adulto analfabeta in L1;
- c. *Senza frontiere 1. A1* di Flammini e Pasqualini (2015) è indicato come un manuale con materiali didattici di qualità per chi deve insegnare ad immigrati. Il corso è composto da due volumi per i livelli A1-A2;
- d. *Qui Italia.it* di Mazzetti, Falcinelli, Servadio, Santeusanio (2011) è un corso di apprendimento della lingua italiana per stranieri di livello elementare, A1 e A2;
- e. *Ricette per parlare* di Consonno e Bailini (nella versione aggiornata, 2017) contiene attività per la produzione orale libera o guidata, dal livello principiante (A1) al livello avanzato (C1), da realizzare a coppie o in gruppo, basate su varie tecniche didattiche;
- f. *Facile Facile A0. Livello Principianti Assoluti* di Mattioli e Casiani (2010) è nato dopo i volumi A1 e A2, ma li precede nel percorso di acquisizione della lingua italiana a livello elementare. Nasce per rispondere all'esigenza, riscontrata 'sul campo', di fornire una guida ancor più semplice e graduale, rispetto al livello A1, per coloro che hanno difficoltà ad entrare in un processo di apprendimento rapido della nostra lingua.

---

**6** In nota gli autori specificano che «il QCER non prevede descrittori di competenza preliminari al livello A1; adottando la dicitura preA1, questo testo indica un livello Pre-QCER, caratteristico di apprendenti alfabetizzati ma che non hanno alcuna o solo minima competenza in lingua italiana» (Bolzoni et al. 2016, 3). In realtà, nel 2018 è uscito il *Compendio al Quadro (Companion Volume with New Descriptors 2018)* in cui è inserito un nuovo livello, il pre-A1, che precede il livello A1 nel continuum dell'acquisizione linguistica in lingua seconda.

#### 4.4 I metodi di valutazione/testing

Dalla considerazione dei dati relativi ai metodi di valutazione/testing emerge che la maggior parte dei docenti effettua dei test d'ingresso (22; 68,8%), in itinere (25; 78,1%) e finali (24; 75%) per valutare le preconcoscenze degli studenti, monitorare i progressi e verificare il raggiungimento degli obiettivi didattici.

Riguardo al test d'ingresso, dai risultati si rileva che una quota significativa dei docenti (28; 87,5%) lo somministra in italiano, invece solo un docente (3,1%) lo propone nella L1 degli studenti. A nostro avviso, questo dato è significativo poiché un test in italiano può indicare se gli studenti sono alfabetizzati nei caratteri latini, ma non determina se e quanto essi siano scolarizzati nella L1. Pertanto, per determinare se uno studente è analfabeta nella propria L1 il test dovrebbe essere somministrato nella lingua madre o, se conosciuta, nella lingua veicolare. Inoltre, dai risultati si evince che la quasi totalità del campione (29; 90,6%) si concentra sulla valutazione delle competenze nella produzione orale e nell'interazione orale, necessaria per ricostruire il *background* degli studenti e definirne il profilo linguistico. Questo è nuovamente possibile quando i test in ingresso sono svolti nella lingua madre o, se conosciuta, nella lingua veicolare.

Dai dati emerge una grande eterogeneità rispetto alla lingua in cui somministrare i test d'ingresso e alle abilità da testare. In effetti, ad oggi gli strumenti validati scientificamente per sondare le competenze pregresse degli studenti, capire se sono scolarizzati nella lingua madre e identificare quale livello hanno raggiunto risultano ancora scarsi. Una proposta di *testing* in ingresso per i profili dell'analfabeta totale e funzionale, in corso di validazione, è elaborata da Rocca (2019).

#### 4.5 La gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura

Dalle seppur esigue indagini riguardanti l'efficacia delle principali strategie di gestione del *feedback* nell'oralità e nella scrittura (Mackey, Oliver 2002; Sheen 2004; Lyster, Saito 2010; Grassi 2012) è possibile affermare che essa cambi a seconda del contesto didattico, dell'esperienza scolastica pregressa, dell'età e della tipologia di corso. D'altra parte, negli ultimi decenni sono state realizzate molteplici indagini sulle modalità di insegnamento dei facilitatori ad apprendenti adulti analfabeti e debolmente scolarizzati per evidenziare le competenze didattiche necessarie per poter intervenire adeguatamente (Comings, Soricone 2005; Faux 2006; Kreeft Peyton, Schaezel, Burt 2007; Mathews-Aydinli 2008; Vinogradov 2009).

Rispetto alla gestione del *feedback* nell'oralità, oltre alla scelta di intervenire nel caso di fraintendimenti comunicativi o di in-

certezze sui contenuti già affrontati, si sostiene l'auto-correzione tra compagni, incentivando così il tutoraggio tra pari. Particolarmente rappresentativo appare quanto scritto alla voce «altro» da uno dei docenti:

in genere cerco di correggere la maggior parte degli errori se questo non compromette la fluidità del discorso. Spesso chiedo l'aiuto dei compagni a seconda dell'attività. Solo in momenti di interazione semi-informale correggo solo gli errori che compromettono la comprensione del messaggio.

Si ritiene fondamentale specificare che il ricorso a metodologie a mediazione sociale, soprattutto con questa tipologia di apprendenti, richiede un'adeguata conoscenza tra compagni e dunque può risultare efficace se all'interno del gruppo classe si è sviluppata una buona armonia (Caon 2016).

I docenti impiegano una grande varietà di strategie per la gestione del *feedback* nell'oralità, tra cui la richiesta di chiarimento e la ripetizione, suggerite soprattutto con apprendenti adulti debolmente scolarizzati, e la riformulazione e la ripetizione 'per contrasto', indicate specialmente con apprendenti adulti analfabeti (Spaliviero 2019). Con la richiesta di chiarimento si chiede allo studente di ripetere o di riformulare quanto detto, invece con la ripetizione si riporta la produzione scorretta dello studente accentuando con la voce solo la parte sbagliata affinché lo studente riesca a correggerla da solo. Con la riformulazione si rielabora la produzione errata dello studente fornendo la versione corretta e si chiede allo studente di pronunciarla di nuovo, invece con la ripetizione 'per contrasto' si riporta la produzione scorretta dello studente e si propone anche la versione corretta, chiedendo allo studente di indicare l'opzione giusta per sensibilizzarlo al riconoscimento dei suoni. Anche se con minore frequenza, è indicato nuovamente il ricorso ai compagni nel ruolo di tutor. Scrive infatti un docente alla voce «altro»:

se nell'opzione 3 [ripeto la versione scorretta accentuando con la voce solo la parte sbagliata affinché lo studente riesca a correggerla da solo] lo studente ha difficoltà, per non indurre stress fornisco e/o faccio fornire la versione corretta dai compagni, accentuando il tono là dove 'cade' la parte corretta.

Riguardo alla gestione del *feedback* nella scrittura, la maggior parte dei docenti interviene per correggere l'errore solo se quest'ultimo riguarda le parole-obiettivo già affrontate. Con questa tipologia di studenti nello specifico, la necessità di selezionare quali errori sia prioritario correggere è connessa alla complessità dell'avviamento del percorso di scrittura e alle numerose abilità da possedere.

---

Anche in questo caso, i docenti utilizzano molteplici strategie, come la correzione risolutiva, quella rilevativa e la lettura di quanto scritto dagli studenti con la suddivisione in sillabe per favorire l'individuazione dell'errore, dimostrando di favorire sia l'etero-correzione sia l'auto-correzione (Spaliviero 2019). Con la correzione risolutiva si fornisce allo studente la versione corretta della parola sbagliata e gli si chiede di confrontarla con la propria per capire cosa deve essere modificato, invece con la correzione rilevativa si segna l'errore senza fornire la versione corretta e si chiede allo studente di riflettere sull'errore e di correggersi da solo. La lettura e la suddivisione in sillabe di quanto scritto può realizzarsi con la procedura delle 'lettere in tabella', tale per cui si crea una tabella con tanti quadretti in orizzontale e in verticale quante sono le lettere della parola e si guida lo studente dal piano semantico a quello ortografico, facendolo riflettere anche a livello fonologico e fonetico. Riteniamo necessario sottolineare che queste strategie, ben differenziate nella definizione teorica, possono essere integrate nella prassi didattica a seconda della tipologia di attività e di apprendente. Scrive al riguardo un docente alla voce «altro»:

conto le lettere (insieme allo studente, se in grado di farlo) della parola corretta, scandisco fonema per fonema, conto le lettere della parola scorretta e poi confronto (assieme allo studente) le due versioni.

## Bibliografia

- Aloisi, E.; Perna, A. (2019). *Ataya*. Bergamo: Sestante Edizioni.
- Arrighi, E. (2005). *Evviva! S'impara l'italiano*. Brescia: Vannini Editore.
- Benítez, M. Elena; Borzone, A.M. (2012). «Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización». *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 31, 117-34.
- Benseman, J. (2012). *Adult Refugee Learners with Limited Literacy. Needs and Effective Responses*. Wellington: English Language Partners.
- Bigelow, M.; Schwarz, R.L. (2010). *Adult English Language Learners with Limited Literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Bolzoni, A. et al. (2016). *Italiano di base. Livello preA1-A2*. Firenze: Alma Edizioni.
- Boon, D. (2014). *Adult Literacy Education in a Multilingual Context Teaching, Learning and Using Written Language in Timor-Leste*. Tilburg: Tilburg University.
- Borri, A. (2019). «Gli approcci e i metodi nell'alfabetizzazione degli adulti». *Caon, Brichese 2019*, 89-97.
- Borri, A. et al. (2014). *Italiano L2 in contesti migratori. Silabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.
- Borri, A. et al. (2016). *Pari e dispari preA1*. Torino: Loescher.
- Borri, A.; Minuz, F. (2013). *Detto e scritto*. Torino: Loescher.

- Borri, A.; Minuz, F. (2016). «Literacy and Language Teaching. Tools, Implementation and Impact». *ItalianoLinguaDue*, 2, 220-31. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8184>.
- Brichese, A.; Bortolon, G. (a cura di) (2012). *Fa\_Rete*. <https://bit.ly/3jFt5Pw>.
- Burt, M.; Kreeft Peyton, J.; Schaetzel, K. (2008). «Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy. Research, Practice, and Professional Development». Washington, DC: Center for Applied Linguistics. *Caela Network Brief*. <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/working-with-adult-english-language-learners-with-limited-literacy.pdf>.
- Calcagno, S. et al. (2016). «Análise dos erros apresentados por adultos iletrados ao longo de um programa informatizado de ensino de leitura e escrita». *Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 137-50.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella classe ad abilità differenziate*. Torino: Loescher; Bonacci.
- Caon, F.; Brichese, A. (a cura di) (2019). *Insegnare l'italiano ad analfabeti*. Torino: Loescher; Bonacci.
- Cardoso-Martins, C.; Rodrigues, L.A.; Ehri, L.C. (2003). «Place of Environmental Print in Reading Development: Evidence From Nonliterate Adults». *Scientific Studies of Reading*, 7(4), 335-55. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0704\\_2](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0704_2).
- Casi, P. (2008). *L'italiano per me 1*. Ancona: ELI.
- Catanese, P. (2016). *Italiano di base ABC. Livello Alfa*. Firenze: Alma Edizioni.
- Choi, J.; Ziegler, G. (2015). «Literacy Education for Low-Educated Second Language Learning Adults in Multilingual Contexts. The Case of Luxembourg». *Multilingual Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s13616-015-0024-7>.
- Colliander, H. (2018). *Being and Becoming a Teacher in Initial Literacy and Second Language Education for Adults*. Linköping: Linköping University.
- Comings, J.P.; Soricone, L. (2005). *The World Education Approach to Adult Literacy Program Design*. Boston (MA): World Education.
- Consiglio d'Europa (a cura di) (2017). *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*. Strasburgo: Consiglio d'Europa. <https://ec.europa.eu/epale/it/resource-centre/content/toolkit-del-consiglio-deuropa>.
- Consonno, S.; Bailini, S. (2002). *Ricette per parlare*. Firenze: Alma.
- Council of Europe (ed.) (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage.
- Cronen, S.; Silver-Paculla, H.; Condelli, L. (2011). *Conducting Large-Scale Research in Adult ESL. Challenges and Approaches for the Explicit Literacy Impact Study*. Washington, DC: American Institute for Research.
- Elmeroth, E. (2010). «From Refugee Camp to Solitary Confinement. Illiterate Adults Learn Swedish as a Second Language». *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(4), 431-49. <https://doi.org/10.1080/00313830308593>.
- Eme, E. (2011). «Cognitive and Psycholinguistic Skills of Adults Who Are Illiterate. Current State of Research and Implications for Adult Education». *Applied Cognitive Psychology*, 25(5), 753-62.

- Faux, N.R. (2006). «Preparing Teachers to Help Low-Literacy Adult ESOL Learners». Van de Craats, J.; Kurvers, J.; Young-Scholten, M. (eds), *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium*. Utrecht: LOT, 135-42.
- Faux, N.R. (ed.) (2007). *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Research, Policy and Practice. Proceedings of the Second Annual Forum*. Richmond (VA): The Literacy Institute at Virginia Commonwealth University.
- Flammini, P.; Pasqualini, T. (2015). *Senza frontiere 1*. Atene: Edilingua.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks; London; New Delhi: Sage.
- Fulanete Corrêa, M.; Cardoso-Martins, C.; Rodrigues, L.A. (2010). «O conhecimento do nome das letras e a sua relação com o desenvolvimento da escrita: evidência de adultos iletrados». *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 23(1), 161-5. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722010000100019>.
- Grassi, R. (2012). «Il 'peso' del contesto nell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda». Grassi, R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*. Perugia: Guerra, 15-34.
- Kern, R.; Schultz, J.M. (2005). «Beyond Orality, Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction». *The Modern Language Journal*, 89(3), 381-92. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00312.x>.
- Knowles, M.S. et al. (1998). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Houston (TX): Gulf Publishing Company.
- Kreeft Peyton, J.; Schaetzel, K.; Burt, M. (2007). «Professional Development for Practitioners Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy». Faux 2007, 213-25.
- Kurvers, J. (2007). «Development of Word Recognition Skills of Adult L2 Beginning Readers». Faux 2007, 23-43.
- Lyster, R.; Saito, K. (2010). «Interactional Feedback as Instructional Input. A Synthesis of Classroom SLA Research». *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 276-97. <https://doi.org/10.1075/li.a.1.2.07lys>.
- Machetti, S.; Rocca, L. (2017). «Integration of Migrants, from Language Proficiency to Knowledge of Society. The Italian Case». Beacco, J.-C. et al. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes*. Strasbourg: Council of Europe, 213-18. <https://doi.org/10.1515/9783110477498>.
- Mackey, A.; Oliver, R. (2002). «Interactional Feedback and Children's L2 Development». *System*, 30(4), 459-77. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00049-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00049-0).
- Marrapodi, J. (2013). «What Doesn't Work for the Lowest Level Literacy Learners and Why?». *Apples. Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 7-23.
- Martín Fernández, P. (2013). «Alfabetizando arabófonos adultos. Un estudio de casos». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/alfabetizando-arabofonos-adultos.html>.
- Mathews-Aydinli, J. (2008). «Overlooked and Understudied? A Survey of Current Trends in Research on Adult English Language Learners». *Adult Education Quarterly*, 58(3), 198-213. <https://doi.org/10.1177%2F0741713608314089>.
- Mattioli, L.; Cassiani, P. (2010). *Facile Facile A0*. Pesaro: Nina Edizioni.
- Mazzetti, A.; Falcinelli, M. (2011). *Qui Italia.it*. Milano: Mondadori.

- Rickler, P.; Borio, M. (2017). *Piano Piano*. Milano: Guerini e Associati.
- Rocca, L. (2019). «La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test». Caon, Brichese 2019, 69-87.
- Shapiro, S.; Farrelly, R.; Curry, M.J. (2018). *Educating Refugee-Background Students. Critical Issues and Dynamic Contexts*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sheen, Y.Hee (2004). «Corrective Feedback and Learner Uptake in Communicative Classrooms across Institutional Settings». *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300. <https://doi.org/10.1191/1362168804lr146oa>.
- Spaliviero, C. (2019). «La gestione del feedback con apprendenti adulti analfabeti e debolmente scolarizzati». Caon, Brichese 2019, 183-9.
- SPRAR (2015). *Manuale operativo per l'attivazione e la gestione di servizi di accoglienza integrata in favore di richiedenti e titolari di protezione internazionale e umanitaria*. Servizio centrale del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati, Ministero dell'Interno. [https://www.siproimi.it/wp-content/uploads/2016/06/SPRAR\\_-\\_Manuale\\_operativo\\_2015.pdf](https://www.siproimi.it/wp-content/uploads/2016/06/SPRAR_-_Manuale_operativo_2015.pdf).
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage.
- Tammelin-Laine, T.; Martin, M. (2014). «The Simultaneous Development of Receptive Skills in an Orthographically Transparent Second Language». *Writing Systems Research*, 7(1), 39-57. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.943148>.
- Tarone, E.; Bigelow, M.; Hansen, K. (2009). *Literacy and Second Language Oracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Turati, N. (2017). *Leggi e scrivi*. Vicenza: CPIA Vicenza.
- Villa Carpio Fernández, M.; Defior Citoler, S.A.; Justicia Justicia, F. (2002). «Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos». *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación. Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 8(6), 179-218.
- Vinogradov, P. (2009). *Principled Preparation for Teachers of Adult Low-Literate Learners*. Paper presented at the Sixth International Language Teacher Education Conference. Washington, DC: George Washington University.
- Vinogradov, P. (2013). *Professional Learning across Contexts for LESLLA Teachers. The Unlikely Meeting of Adult Educators in Kindergarten to Explore Early Literacy Instruction* [PhD Dissertation]. Minneapolis: University of Minnesota.
- Vinogradov, P.; Bigelow, M. (2010). «Using Oral Language Skills to Build on the Emerging Literacy of Adult English Learners». Washington, DC: Center for Applied Linguistics. *Caela Network Brief*. <http://www.cal.org/adultesl/pdfs/briefs/using-oral-language-skills.pdf>.
- Zimmari, E. (2014). «Strategie didattiche e interventi d'aula per l'insegnamento ad adulti stranieri». *BollettinoItals*, 55. <https://www.ital5.it/strategie-didattiche-e-interventi-d%E2%80%99aula-l%E2%80%99insegnamento-ad-adulti-stranieri>.