

## EDITORIALE

di Matteo La Grassa

Direttore scientifico Italiano a stranieri

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

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

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

L'articolo di Grosso descrive le scelte operate per un

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

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

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

Buona lettura

## L'INTERVISTA STRUTTURATA: UNO STRUMENTO PER L'ACCOGLIENZA E LA VALUTAZIONE IN ENTRATA NEI PERCORSI AALI DEI CPIA.

Igor Deiana, Teresa Pistis - CPIA 3 Nuoro<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

I CPIA si occupano della promozione e organizzazione di percorsi istituzionali rivolti all'istruzione degli adulti e hanno fra i propri compiti la formazione linguistica dei cittadini non italofofoni (Colosio 2015). L'insegnamento dell'italiano L2 è garantito dai "Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana" (d'ora in avanti Percorsi AALI) e dalle attività di ampliamento dell'offerta formativa. Se i percorsi AALI coprono solo i livelli A1 e A2 del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002), i corsi di italiano erogati nelle attività di ampliamento dell'offerta formativa si rivolgono ai livelli inferiori all'A1 e superiori all'A2 (Deiana 2022a). Secondo quanto previsto dalla normativa, questi corsi riconoscono un ruolo importante alla valutazione in entrata. Oltre allo spazio riservato all'accoglienza nell'articolazione dell'orario dei corsi (pari al 10% del monte ore complessivo), è il "Patto Formativo Individuale" (d'ora in avanti PFI) che incarna lo sforzo del CPIA per la personalizzazione del percorso formativo e il riconoscimento delle competenze formali, non formali e informali (Deiana 2020).

La quotidianità didattica, però, si discosta da quanto previsto dalla normativa; infatti, mancano direttive e linee guide ministeriali per le modalità e gli strumenti da impiegare per la stesura del PFI. Vi è una marcata diversità tra gli strumenti impiegati nei CPIA; per esempio, test d'ingresso e modelli di intervista sono tra loro molto diversi in quanto frutto del lavoro e dell'esperienza maturata nelle singole realtà. Inoltre, un altro aspetto che non può essere ignorato è rappresentato dal fatto che non tutti i CPIA riescono ad attivare l'ampliamento dell'offerta formativa. Poiché in questi casi l'integrazione linguistica degli stranieri può fare affidamento esclusivamente sui Percorsi AALI, visto il numero considerevole di apprendenti analfabeti, debolmente alfabetizzati e/o scarsamente scolarizzati, spesso si è costretti ad aggirare i limiti della normativa iscrivendoli a corsi formalmente a loro non destinati (Cacchione 2021).

Stanti queste considerazioni, è facile capire per-

ché nei Percorsi AALI l'accoglienza e la valutazione in entrata acquisiscano un ruolo centrale. L'utenza frequentante questi corsi costituisce un gruppo fortemente eterogeneo, i cui bisogni, non solo linguistici, possono essere compresi solo attraverso un'analisi accurata e un accertamento delle competenze in ingresso. Poiché i profili degli apprendenti migranti si distinguono per la loro natura molteplice, le attività e le decisioni prese al momento del loro ingresso sono determinanti per la definizione di una programmazione che garantisca una didattica di qualità. Il posizionamento alfabetico e linguistico, l'indagine rispetto alle esperienze di scolarizzazione, la ricostruzione dei repertori plurilingui sono fondamentali per intercettare punti di forza e difficoltà e per sostenere chi apprende. Altresì importante è la conoscenza della storia, dei progetti e delle prospettive future, in questo modo, attraverso la presa in considerazione esplicita dei bisogni segnalati sarà poi più chiara per gli stessi apprendenti l'utilità del percorso intrapreso e sarà possibile renderli «compartecipi dei processi decisionali relativi alle varie componenti del corso stesso» (Ciliberti 2012: 183).

Sullo sfondo di quanto evidenziato, questo contributo descrive uno strumento per l'accoglienza e la valutazione in entrata, d'ora in avanti "intervista strutturata", elaborato da due docenti di lingua italiana per discenti di lingua straniera (d'ora in avanti A23) in servizio presso il CPIA 3 di Nuoro. Parallelamente alla presentazione dei diversi momenti che costituiscono l'intervista, di seguito saranno analizzati i diversi materiali di supporto (schede e attività) predisposti per l'indagine di singoli aspetti ritenuti rilevanti durante la fase di progettazione del lavoro. Inoltre, sulla base delle criticità rivelate, si metteranno a fuoco alcune criticità emerse in fase di sperimentazione.

### 2. L'intervista strutturata

Quanto di seguito presentato è il risultato della riflessione e del lavoro di due docenti A23 in servizio presso il CPIA 3 di Nuoro e si fonda sulla letteratura disponibile sul tema (Minuz 2005; Borri et al. 2014; De Meo 2016; Consiglio d'Europa 2017; Troncarelli, La Grassa 2018; Caon, Bricchese 2019; D'Agostino 2021), su quanto appreso durante i momenti di for-

<sup>1</sup> I paragrafi 1 e 5 sono da attribuirsi a Teresa Pistis, i paragrafi 2, 3, 4 e la revisione generale del testo a Igor Deiana.

mazione organizzati dal CRRS&S Sardegna<sup>2</sup> e, soprattutto, sull'esperienza diretta maturata nelle classi dei Percorsi AALI.

Nelle prime settimane dell'anno scolastico 2022/2023, vista l'assenza di un protocollo e di strumenti collegialmente condivisi per la valutazione in entrata degli studenti dei Percorsi AALI, in accordo con il dirigente scolastico, si è deciso di predisporre e sperimentare un modello per l'accoglienza che a partire dall'anno scolastico 2023/2024 potesse poi essere diffuso in tutte le sedi del CPIA.

Le specificità che caratterizzano l'apprendente tipo che frequenta questi corsi costituiscono uno dei principali aspetti che si è deciso di indagare. Si è cercato di predisporre una serie di domande che permettesse di rilevare puntualmente le caratteristiche dell'intervistato, partendo da quanto affermato anche dalla letteratura di riferimento, ovvero che si tratta in genere di un giovane o un adulto «con o senza esperienze pregresse di immigrazione, portatore di una sedimentata cultura di origine, potenziale conoscitore di lingue altre, alfabetizzato nella propria lingua d'origine o, in molti casi, non alfabetizzato affatto [...] [e con] bisogni e motivazioni linguistiche e culturali – che fanno di ogni soggetto un unicum» (Francomacaro 2013: 114). Malgrado l'intervista strutturata sia stata predisposta sul profilo degli apprendenti «immigrati neo-arrivati in Italia attraverso la rotta centrale africana, la Libia e il Mar Mediterraneo» (D'Agostino 2021: 10), in considerazione della recente crisi dei rifugiati ucraini, si è lavorato affinché questo strumento potesse essere impiegato anche per l'accoglienza di questi profili.

Parallelamente, si è cercato di prendere in considerazione anche gli aspetti che spesso hanno ricadute sulla didattica dell'italiano L2 nei CPIA: la disponibilità di spazi idonei e strumenti adeguati, la presenza di mediatori culturali e la formazione linguistica e glottodidattica<sup>3</sup> di chi poi dovrà impiegare l'intervista strutturata. Proprio per questo motivo, si è deciso di costruire uno strumento agile e semplice che, oltre a un parsimonioso impiego delle risorse (un unico fo-

glio di carta stampato fronte e retro per ogni intervista), permettesse anche ai colleghi privi di una adeguata formazione e in italiano L2 di utilizzarlo in modo funzionale. Ciò è stato possibile grazie alla struttura semplice dell'intervista, la quale procede gradualmente per temi e che, attraverso l'apposita "scheda di intervista", permette di annotare immediatamente le risposte e le eventuali osservazioni del docente. Inoltre, dal momento che la presenza di un mediatore culturale non è sempre garantita ed essendo impossibile che il docente somministratore conosca tutte le lingue potenzialmente parlate dagli intervistati, sono state predisposte, quando necessario, delle schede che offrono le "chiavi" per le attività in cui si chiede di scrivere alcune parole nella propria L1.

Dopo la prima fase di progettazione, elaborazione e definizione delle domande (settembre 2022), l'intervista strutturata è stata sperimentata nelle classi dei Percorsi AALI dirette da chi scrive. A seguito della sperimentazione (settembre-ottobre 2022), sulla base di punti di forza e criticità emerse, sono poi state discusse alcune modifiche. Questi miglioramenti, infatti, potranno essere apportati nella versione che a partire dall'anno scolastico 2023/2024, anche in seguito alla predisposizione di un *vademecum* e all'organizzazione di momenti di confronto tra i docenti per facilitarne l'uso, potrebbe essere impiegata collegialmente.

### 3. La struttura

L'intervista strutturata è composta da: una *scheda di intervista*, un *foglio a righe* in cui svolgere le attività previste, 3 *schede di materiali input* e 2 *schede di attività*. Al fine di evitare inutili sprechi di carta e di inchiostro, le 3 *schede di materiali input* sono state stampate a colori e plastificate in modo da poter essere reimpiegate in più occasioni.

Di seguito, attraverso la descrizione della *scheda di intervista* si procederà alla presentazione delle diverse fasi che costituiscono l'intervista strutturata e si dettaglierà il graduale ricorso alle diverse schede predisposte.

La *scheda di intervista* è formata da 4 macro-sezioni, alcune delle quali sono a loro volta costituite da varie sezioni che mirano a indagare alcuni aspetti specifici.

La prima macro-sezione è quella dedicata ai dati anagrafici e alle informazioni personali (indirizzo, numero di telefono, mail), le quali possono essere desunte anche da un documento di identità e che sono utili anche per la compilazione dei moduli per l'iscrizione ai Percorsi AALI.

<sup>2</sup> Attraverso i CRRS&S (Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo), i CPIA svolgono attività di ricerca che si concentrano sulle specificità del sistema di istruzione degli adulti. Grazie alla collaborazione con università, centri di ricerca e alla costituzione di reti interregionali e nazionali, i CRRS&S organizzano indagini, seminari, incontri di studio e di formazione.

<sup>3</sup> I docenti A23 sono gli unici che sulla base di requisiti e titoli possono essere ritenuti competenti nell'ambito della didattica dell'italiano L2; infatti, gli altri insegnanti che lavorano nei percorsi AALI non sono tenuti a conseguire alcuna specializzazione in italiano L2 (Deiana 2022b).

La seconda macro-sezione è costituita da più parti e si propone di indagare il repertorio linguistico; le esperienze di scolarizzazione e alfabetizzazione e le pratiche e abitudini di scrittura. La prima domanda “Parli italiano?” permette di capire se l’intervista può essere svolta in italiano, attraverso una lingua ponte conosciuta dal docente o se è necessario un intervento di mediazione: in alcuni casi ci si è avvalsi dell’aiuto di mediatori culturali messi a disposizione dal centro in cui gli apprendenti risiedevano, in altri della disponibilità di apprendenti più competenti che, in una situazione di *peer-tutoring* aiutavano i compagni in difficoltà. La seconda domanda indaga le pratiche linguistiche: oltre raccogliere informazioni sulla/sulle L1, rispetto alle altre lingue conosciute si chiede un’autovalutazione della competenza e i contesti in cui sono state apprese e solitamente impiegate. Le domande 3 e 4 raccolgono le informazioni sulle diverse esperienze formative. La 3 si concentra sul grado di scolarizzazione raggiunto e cerca di capire secondo quali modelli scolastici questo percorso sia avvenuto e, in particolare, se l’esperienza formativa sia stata svolta in scuole con modelli occidentali e coloniali (educazione formale non arabo islamica) o in scuole coraniche (educazione non formale arabo-islamica). Infatti, «le radicali diversità fra i due modelli riguardano [...] il piano degli obiettivi, quello organizzativo e pedagogico [e possono avere delle ricadute sul] raggiungimento o meno di livelli di competenza alfabetica e [sulle] scelte relative alla lingua di alfabetizzazione/scolarizzazione» (D’Agostino 2021: 75). La domanda 4, invece, chiede se e in quali contesti la lingua italiana è già stato oggetto di studio. Infatti, a causa della continua mobilità che caratterizza il sistema di accoglienza italiano, spesso alcuni dei futuri corsisti hanno già frequentato dei corsi in contesti informali e/o formali, in quest’ultimo caso, soprattutto se lo studio è avvenuto presso un CPIA, le informazioni raccolte possono essere utili anche per un eventuale riconoscimento delle ore di lezione già seguite. Inoltre, la domanda permette anche di mettere a fuoco i casi di studio in autonomia (autodidatta). Le domande 5, 6, 7 e 8 indagano il grado di alfabetizzazione e procedono gradualmente partendo dall’osservazione degli aspetti basilari dell’alfabetizzazione tecnico-strumentale fino a mettere in luce la familiarità con le diverse forme dell’alfabeto latino. La domanda 5 chiede di scrivere il proprio nome e cognome in un foglio a righe e permette di osservare per la prima volta il gesto grafico. Quanto emerso rispetto alla capacità di orientarsi e di gestire gli spazi del foglio e alle caratteristiche del *ductus* viene poi ulteriormente indagato grazie alla domanda 6, la quale, grazie al ricorso della prima *scheda di materiali input* (fig. 1), prevede che l’intervistato dica il nome di uno degli oggetti o animali rappresentati e successivamente lo scriva.

INTERVISTA CONOSCITIVA E VALUTAZIONE INIZIALE  
Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana / Italiano L2  
SCHEDA 1

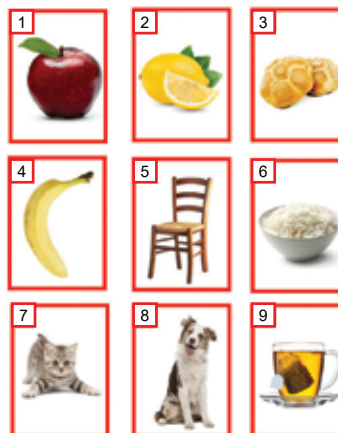


fig. 1. Scheda di materiali input n. 1.

Dal momento che alcuni futuri corsisti potrebbero non conoscere il nome italiano del referente indicato e consapevoli delle diffuse situazioni di *multigrafismo*, ossia la «coesistenza di più sistemi di scrittura nel repertorio di un singolo scrivente o di una comunità linguistica» (D’Agostino 2021: 68), si è deciso di chiedere il nome nella L1 del corsista e di usare la stessa anche per l’esercizio di scrittura. In questa fase, infatti, si è preferito riservare ancora maggiore attenzione all’osservazione del gesto scrittorio. Al fine di assicurarsi che il corsista abbia scritto la parola indicata e per un confronto con la forma attesa, per questa attività il docente può ricorrere a una scheda in cui sono indicate le risposte in francese, inglese, spagnolo, portoghese, arabo, bangla, ucraino, russo e cinese (fig. 2).

1	MELA
	FRANCESE POMME
	INGLESE APPLE
	SPAGNOLO MANZANA
	PORTOGHESE MAÇÃ
	ARABO مِلَّة
	BANGLA মেলার
	UCRAINO РЕБЛЯКО
	RUSSO РЕБЛОКО
	CINESE 苹果

fig. 2. Dettaglio scheda chiavi della scheda materiali input n. 1.

In un secondo momento si chiede se per lo stesso referente si conosce anche il nome italiano. Sia questo conosciuto o no, dopo che il docente ne ha ripetuto per diverse volte in modo chiaro, lento e comprensibile il nome, lo studente deve provare a scriverlo nel foglio facendo ricorso all’alfabeto latino. Quest’ultimo esercizio, oltre a permettere ulteriormente di osservare il gesto grafico, permette di valutare la consapevolezza fonologica e la capacità di convertire i suoni nei gra-



femi corrispondenti. Se necessario, l'attività può essere ripetuta anche per più di uno degli input forniti. Le domande 7 e 8, invece, grazie al ricorso alle rispettive schede di materiali input, valutano la familiarità con lo stampatello maiuscolo (fig. 3) e minuscolo (fig. 4) e la lettura. Come per la domanda 6, l'attività può essere ripetuta anche per più di uno degli input forniti.

INTERVISTA CONOSCITIVA E VALUTAZIONE INIZIALE  
Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana / Italiano L2  
SCHEDA 2



fig. 3. Scheda di materiali input n. 2.

INTERVISTA CONOSCITIVA E VALUTAZIONE INIZIALE  
Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana / Italiano L2  
SCHEDA 3



fig. 4. Scheda di materiali input n. 3.

Conclusasi questa macro-sezione, fondamentale per discriminare i profili alfabetizzati e scolarizzati da quelli analfabeti, debolmente alfabetizzati e/o scarsamente scolarizzati, la terza prosegue con una serie di domande che permettono di costruire con maggiore chiarezza il profilo dell'apprendente. Oltre alle domande che permettono di ricostruire la storia dello studente (*Dove vivi? Da quanto tempo sei in Italia? In quali altri Paesi hai vissuto? Sei solo/sola in Italia?*), l'intervista prosegue con una serie di domande che si propongono

di indagare gli interessi e i bisogni. Infatti, domande come: *Hai un lavoro? Che lavoro fai? Cosa fai nel tempo libero? Usi il computer?*, mettono in luce informazioni che possono poi tornare utili per la progettazione di percorsi e attività didattiche. Nel caso in cui questa parte dell'intervista sia svolta, anche parzialmente, in italiano, quanto registrato assume validità anche per il posizionamento linguistico rispetto alla produzione/interazione orale e all'uso delle strutture dell'italiano.

La quarta e ultima macro-sezione si propone di valutare la produzione/interazione scritta ed è somministrata solo agli studenti alfabetizzati al fine di stabilire se questi debbano frequentare un corso di livello A1 o A2. In accordo con quanto fatto nella seconda macro-sezione, anche in questo caso le due schede di attività procedono per difficoltà graduale. Mentre la prima consiste nella compilazione di un modulo con le proprie informazioni personali, la seconda richiede la composizione di una presentazione.

A conclusione dell'intervista, per ogni studente viene definito un profilo in modo che poi possa essere inserito nel gruppo di livello ritenuto adeguato. Quanto emerso dalla valutazione fatta in accoglienza sarà comunque poi confermato dall'osservazione fatta durante le prime lezioni del corso: il docente potrebbe valutare lo spostamento in un gruppo di livello più adeguato. Inoltre, dal momento che il PFI è modificabile, tenendo in considerazione l'andamento e i risultati conseguiti, spostamenti in gruppi di livello più adatti possono avvenire anche durante il corso dell'anno scolastico.

#### 4. Alcune considerazioni

La sperimentazione dell'intervista strutturata è avvenuta presso le classi del CT Aritzo-Sorgono del CPIA di Nuoro, distretto che negli ultimi anni ha visto un aumento cospicuo del numero di stranieri, soprattutto dopo l'apertura di due centri di accoglienza straordinari nei comuni di Aritzo e Tonara.

I gruppi in cui il test è stato impiegato si sono rivelati eterogenei per provenienza, genere, età, alfabetizzazione e scolarizzazione; malgrado ciò, l'intervista strutturata si è dimostrata uno strumento funzionale per gli obiettivi stabiliti. La somministrazione dell'intervista impegna minimo 15 minuti e, nel caso in cui sia necessario somministrare anche le attività didattiche della quarta macro-sezione necessita di 10 minuti aggiuntivi per l'attività 1 e 15 minuti per l'attività 2. Queste attività non necessitano della sorveglianza del docente e sono svolte in autonomia senza il ricorso a dizionari o sussidi elettronici.

Con gli apprendenti provenienti dall'Africa nord-occidentale (Tunisia e Algeria) e con quelli pakistani

e bengalesi, l'intervista strutturata ha permesso di discriminare facilmente il livello di alfabetizzazione e ne ha permesso la definizione in stadi, aspetto fondamentale per la successiva creazione dei gruppi di livello. Lo strumento ha confermato la sua efficacia anche con gli studenti scolarizzati (ucraini, nepalesi) e con quelli che avevano una L1 vicina all'italiano (cubani); è in questi casi che le attività della quarta macro-sezione si sono rivelate utili.

Sono però emerse alcune criticità che non possono essere ignorate e su cui è necessario intervenire prima della diffusione collegiale dello strumento. Tutte le *schede di materiali input*, infatti, necessitano di essere arricchite con un numero maggiore di input. Se per le schede 2 e 3 sarà sufficiente ampliare il numero di input contenuti, la scheda 1 richiede un lavoro più attento. Infatti, durante la sperimentazione è emerso come alcune immagini fossero connotate culturalmente al punto da non essere facilmente e immediatamente riconosciute, come accaduto per l'immagine raffigurante il pane (fig. 5). Per questo motivo, oltre ad ampliare il numero delle immagini, sul modello offerto dal manuale per apprendenti migranti *Ataya* (Aloisi, Perna 2016) si è deciso di inserire immagini che non offrano una rappresentazione eurocentrica dei referenti indicati e che diano spazio anche alla rappresentazione che altre culture e realtà hanno di alcuni mestieri, mezzi di trasporto, cibi e luoghi.



fig. 5. Dettaglio della scheda materiali input n. 1: immagine pane.

Infine, per quanto gli interventi di *peer-tutoring* abbiano comunque permesso lo svolgimento dell'intervista nei casi in cui lo studente non fosse in grado di esprimersi e/o capire l'italiano o una lingua ponte parlata dal docente, è giusto rivelare come in questi casi sarebbe auspicabile la presenza di un mediatore qualificato.

## 5. Conclusioni

L'intervista strutturata si è rivelata uno strumento di facile somministrazione e utile a raccogliere le informazioni più salienti per la redazione del PFI. Infatti, malgrado i percorsi AALI offrano esclusivamente corsi di livello A1 e A2, è bene mettere in evidenza come il registro elettronico adottato dal CPIA di Nuoro, nella

definizione dei profili in entrata, permetta anche la descrizione dei profili con "nessuna scolarizzazione" e con "scarsa scolarizzazione".

Nella speranza che una revisione dei percorsi AALI permetta un ampliamento dei livelli erogati e consenta la diffusione di linee guida e strumenti condivisi a livello nazionale nazionale/regionale per la valutazione in entrata, l'intervista strutturata, per quanto solo a livello collegiale, con i dovuti miglioramenti, potrebbe essere un valido strumento ai fini di una standardizzazione delle prassi impiegate all'interno dello stesso CPIA per l'accoglienza e la valutazione in entrata.

### Riferimenti bibliografici

- Borri A., Minuz F., Rocca L., 2014, *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*, Torino, Loescher.
- Cacchione A.M., 2021, "Language complexity in the Italian adult education system. First findings from a mixed method research". In *Book of abstracts - 2nd International Conference of the journal "Scuola Democratica" Reinventing Education*, pp. 2-3.
- Caon F., Bricchese A. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Bonacci.
- Ciliberti A., 2012, *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Roma, Carocci.
- Colosio O., 2015, *Il nuovo sistema di istruzione degli adulti. Dai CTP ai CPIA*, Torino, Loescher Editore.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento*, Milano, La Nuova Italia.
- Consiglio d'Europa, 2017, *Language support for adult refugees: A Council of Europe toolkit*. <[www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees](http://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees)> (ultimo accesso: 20.07.2023).
- D'Agostino M., 2021, *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio fra alfabeti e multilinguismo*, Bologna, Il Mulino.
- De Meo A. (a cura di), 2016, *Professione italiano. L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Napoli, Università degli Studi di Napoli «L'Orientale».
- Deiana I., 2020, *L'accoglienza e la valutazione in entrata nei Percorsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana dei CPIA*, «Italiano a stranieri», 28, pp. 20-24.
- Deiana I., 2022a, *L'italiano L2 ad adulti nella scuola pubblica*, Firenze, Franco Cesati.
- Deiana I., 2022b, *Alcune riflessioni sui docenti che insegnano nei "Percorsi di Alfabetizzazione e Apprendimento della Lingua Italiana"*, «Italiano LinguaDue», 1/2022, pp. 96-115.
- Francomacaro M.R., 2013, *La formazione del docente di italiano L2 per immigrati adulti*. In De Meo A. (a cura di), 2013, *Professione italiano: lingua, cittadinanza, salute e tutela della persona per immigrati di Paesi Terzi*, Napoli, Il Torcoliere, pp. 113-122.
- Minuz F., 2005, *Italiano L2 e l'alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- Troncarelli D., La Grassa M., 2018, *La didattica dell'italiano nel contatto interculturale*, Bologna, Il Mulino.