



RECIBIDO EL 12 DE MAYO DE 2019 - ACEPTADO EL 13 DE AGOSTO DE 2019

APRENDIZAJE DE LA LENGUA COMO FACTOR DE INTEGRACIÓN

LANGUAGE LEARNING AS A HIGHLIGHT OF INTEGRATION

Anna Maria Nicolosi¹

Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano”,
Italia

ABSTRACT

The adult immigrant who arrives in a foreign country needs to recreate his points of reference, to find a new balance and learn the language.

The aim of this article is to point out how motivation plays a decisive role in language learning and how this is one of the key factors of integration.

For this reason, a questionnaire was given to teachers and students of an adult school in Siracusa. A qualitative data analysis has shown that teachers, without adequate training and a common methodology, have taken up a path of improvement and greater collaboration. Students, on the other hand, feeling more confident and convinced of the positive action of

the courses attended, have increased contacts with the natives and with the work place.

In conclusion it can be said that, despite the lack of consolidated teaching strategies in the Italian school system and the difficulties related to learning a second language for adult immigrants, the motivation and the need to integrate into the social and working context of their welcoming have encouraged the achievement of a basic level of linguistic knowledge.

KEYWORDS: Immigration, Language learning, Adult education, Motivation.

RESUMEN

El inmigrante adulto que llega a un país extranjero tiene necesidad de reconstituir sus puntos de referencia, de reencontrar un equilibrio y de aprender la lengua.

El objetivo de este artículo es evidenciar como la motivación tiene un rol determinante en el aprendizaje de la lengua y como ésta última

¹ *Dirigente Scolastico dell'Istituto di Istruzione Superiore “B. Padovano” in Italia. Attualmente sta svolgendo un Dottorato di Ricerca in Educazione presso l'Università Autónoma di Madrid. Email: anna.nicolosi@estudiante.uam.es*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

representa uno de los factores clave de la integración.

Por esto ha sido suministrado un cuestionario a docentes y estudiantes de una escuela para adultos en Siracusa. Desde el análisis cualitativo de los resultados se ha puesto en evidencia que los docentes, no teniendo una adecuada formación ni una metodología común, han emprendido una vía de mejora y de mayor colaboración. Los estudiantes, por otra parte, sintiéndose mas seguros y convencidos de la acción positiva de los cursos frecuentados, han incrementado los contactos con los nativos y con el mundo laboral.

Se puede concluir diciendo que, a pesar de la falta de estrategias de enseñanza consolidadas en el sistema escolar italiano y de las dificultades unidas al aprendizaje de un segundo idioma para el inmigrante adulto, la motivación y la necesidad de integrarse en el contexto social y laboral de acogida han favorecido el logro de un nivel básico del conocimiento de la lengua.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, Aprendizaje de idioma, Educación de adultos, Motivación.

1. INTRODUZIONE E SFONDO TEORICO

A causa delle sempre più complesse vicende politiche, economiche, socio-culturali e religiose di molti paesi extraeuropei, l'ondata di migranti si è intensificata, mettendo a dura prova non solo le istituzioni governative, che hanno dovuto affrontare situazioni di vera e propria emergenza umanitaria, ma anche il semplice cittadino, che sempre di più si è trovato a convivere con lo straniero. Ciò ha trasformato il nostro Paese da terra di emigrazione a terra d'immigrazione.

Questo cambiamento, da una parte, ha spinto le istituzioni locali, le scuole, i centri di accoglienza e le comunità per rifugiati politici ad intervenire con progetti mirati per favorire l'inserimento sociale e linguistico del migrante e, dall'altra, ha stimolato il migrante stesso a frequentare dei

corsi di lingua italiana per integrarsi nel territorio.

Tali corsi, in alcuni casi vengono curati dai volontari che operano all'interno dei centri di assistenza e di accoglienza, ma, nella maggior parte dei casi, sono i CPIA ovvero i Centri Provinciali di Istruzione per Adulti (CPIA), prima denominati Centri Territoriali Permanenti (CTP), le sedi preposte ad offrire agli stranieri non soltanto la possibilità di apprendere la nostra lingua, ma anche di conseguire un titolo di studio valido e, perché no, di continuare a studiare².

Nonostante negli ultimi decenni la ricerca empirica sulla L2 abbia fatto notevoli progressi, non disponiamo ancora di una teoria unitaria che spieghi come avviene il delicato e complesso apprendimento di una seconda lingua da parte di adulti immigrati e con un basso livello di istruzione in paesi economicamente più sviluppati.

Tutto ciò ha indotto a proporre un approccio pluralistico al fenomeno, aperto al contributo di più paradigmi teorici³. I principali filoni finora sviluppati sulla L2 sono i seguenti: modelli comportamentisti; modelli interazionisti; modelli ambientalisti; modelli innatisti.

La teoria comportamentista, prevalente fino a metà degli anni '60 e il cui più noto esponente è stato l'americano Skinner⁴, parte dall'assunto che l'apprendimento della lingua materna sia una questione di imitazione e formazione di abitudini e avvenga tramite la ripetuta associazione tra stimoli e risposte, rinforzati positivamente. Essa spiega come vengono appresi gli aspetti regolari e routinari del linguaggio, senza dar conto di strutture grammaticali della lingua che

² L'O.M. n. 455 del 29/07/1997 istituisce i Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta. Il D.P.R. 263 del 29/10/2012 ridefinisce l'assetto organizzativo-didattico attraverso l'istituzione dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA).

³ Alcuni dei contributi più significativi sono quelli di Mitchell, R., Myles, F., 1998, *Second language learning theories*, London, Arnold, in Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, pp. 29-30.

⁴ Skinner, B. F., 1957, *Verbal Behavior*, New York, Appleton-Century-Crofts, (1.2.1, 2.2) in Ciliberti, A., 2001, *Manuale di glottodidattica. Per una cultura d'insegnamento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, p.42.

rendano l'acquisizione un processo più creativo e produttivo⁵.

Ma poiché l'apprendimento di una L2 consiste anche nel processo di formazione di nuove abitudini (quali l'imitazione, la memorizzazione e la pratica meccanica delle strutture)⁶, l'apprendente paragonerà sistematicamente la propria lingua madre con la lingua seconda, ricercandone similarità e differenze. Nel caso in cui le due lingue siano simili, l'apprendimento risulterà facilitato a causa dell'interferenza positiva, mentre se le due lingue risultano differenti l'interferenza sarà negativa e l'apprendente troverà maggiori difficoltà. Ciò va sotto il nome di "analisi contrastativa" e l'oggetto di studio diventa tutta la lingua del discente, nelle varie fasi del suo sviluppo, cioè l'interlingua.

Fu Selinker per la prima volta nel 1972 a proporre il concetto di interlingua per designare «un sistema linguistico a sé stante [...] che risulta dal tentativo di produzione da parte dell'apprendente di una norma della LO [lingua obiettivo o target]»⁷. Il termine si intende sia in senso sincronico, e cioè il sistema che un apprendente possiede in un dato momento, sia in senso diacronico-evolutivo, e cioè gli stadi che si succedono temporalmente nella competenza dell'apprendente.

L'interazione non ha però solo risvolti positivi per lo sviluppo dell'interlingua. Infatti, se è vero che le situazioni interattivo-conversazionali facilitano la produzione comunicativa del discente, non necessariamente lo aiutano ad acquisire sistemi linguistici complessi come ad esempio quello temporale. In altre parole, la situazione conversazionale può facilitare la comunicazione, ma non aiuta necessariamente ad acquisire forme linguistiche complesse.

Nonostante ciò, e con tutte le precauzioni sui risultati che una massiccia esposizione a una lingua seconda può produrre, l'importanza dell'interazione viene sempre più spesso messa in evidenza dai metodologi, che ne riconoscono la forte capacità di offrire agli apprendenti quell'*input* indispensabile per acquistare fluenza nella L2. L'*input* è ritenuto centrale nell'ipotesi interazionista di Long⁸, che si fonda sull'idea di Krashen⁹ secondo il quale l'acquisizione è necessaria e sufficiente qualora il filtro affettivo¹⁰ sia abbassato.

Tra le ipotesi ambientaliste, le quali enfatizzano maggiormente il contributo che dà all'acquisizione di una seconda lingua il contesto in cui avviene, senza però negare del tutto il contributo di fattori cognitivi, ricordiamo il noto modello dell'*acculturazione e della pidginizzazione* di Schumann¹¹.

Secondo Schumann l'acquisizione di una L2 non sarebbe altro che un aspetto dell'adeguamento dell'apprendente alla cultura della seconda lingua. Tale adeguamento risentirebbe di diversi fattori, in modo particolare della distanza sociale e psicologica percepita dall'apprendente fra il gruppo che parla L1 e i parlanti L2: maggiore è la distanza, minore l'acculturazione e più carente l'apprendimento. La distanza è di solito determinata dal tipo di integrazione nella società ospite, dai tipi di rapporti tra i gruppi, dal loro

8 Long, M. H., 1996, *Input and second language acquisition theory*, in Ritchie e Bathia, *Handbook of second language acquisition*, San Diego, Academic Press, in Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, p. 45.

9 Krashen, S. D., è uno degli studiosi che più hanno influenzato le moderne teorie sull'apprendimento di una lingua. Egli è famoso soprattutto per le sue cinque teorie: 1. Distinzione tra acquisizione e apprendimento, 2. Ipotesi del monitor; 3. Ipotesi dell'ordine naturale; 4. Ipotesi dell'input, 5. Ipotesi del filtro affettivo, in Ciliberti, A., *Manuale di glottodidattica*, pp. 51-53.

10 Sempre secondo Krashen "il filtro affettivo" serve a spiegare il perché gli apprendenti abbiano diversi tempi ed esiti di apprendimento: esso si alza e si abbassa in base a fattori affettivi quali il desiderio di integrarsi nella nuova cultura, l'ansia, l'autostima, ecc., *ibidem*.

11 Schumann, J., *The pidginization process: a model for second language acquisition*, in A. Ciliberti, A., *Manuale di glottodidattica*, p. 50.

5 *Ibidem*.

6 Ciliberti, A., *Manuale di glottodidattica*, p. 42.

7 Selinker, L., 1984, *Interlanguage*, in «*International Review of Applied Linguistic*», pp. 209-231 (trad.it. in Arcani, E., Py, 1984, pp. 25-47), in Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, p. 27.

grado di chiusura, da atteggiamenti e motivazioni sia del singolo che dell'intera comunità.

Continuando questo paragrafo dedicato alle più significative teorie sull'apprendimento di una seconda lingua vanno considerate le ipotesi innatiste. Tali ipotesi postulano una capacità biologica innata per l'apprendimento linguistico, sia della lingua madre sia della lingua seconda, il quale risente di fattori ambientali esterni, ma soprattutto interni all'apprendente. Si tratta di modelli formalisti, modulari e deduttivi, concentrati sulla *competence*, cioè sulla conoscenza interiorizzata della L2 nel suo stato finale, sulle rappresentazioni mentali delle sue regole, ma poco attenti ai meccanismi evolutivi che la preparano¹².

Due sono i modelli più rappresentativi di questa teoria: il paradigma generativo chomskiano e il fortunato modello del monitor di Stephen Krashen, proposto in ottica anticomportamentista, su cui ci soffermeremo¹³.

Secondo tale modello teorico l'acquisizione della L2, influenzata da fattori come la personalità, l'età e l'ambiente linguistico, si può ricondurre a una elaborazione interna dovuta a tre diversi meccanismi mentali o operatori: subcoscienti i primi due, cosciente il terzo¹⁴.

Il filtro socio-affettivo filtra l'*input* linguistico proveniente dall'ambiente esterno in base a fattori emotivi quali motivazioni, attitudini, stati emozionali; ciò che dell'*input* passa attraverso il filtro diviene l'*intake*, ovvero la competenza in L2. Sulla base dell'*intake* l'apprendente elabora i dati e li organizza in un sistema, rileva costruzioni transitorie ed errori ricorrenti nell'apprendimento della L2.

Il monitor, infine, responsabile dell'elaborazione linguistica consapevole, derivante dallo studio della grammatica, controlla le produzioni

dell'organizzatore e le conforma alle regole apprese esplicitamente.

Krashen ha formulato la sua Teoria del Monitor, di tipo deduttivistico, in cinque assunti o "ipotesi" di base¹⁵: *Ipotesi dell'acquisizione-apprendimento (acquisition-learning hypothesis)*, *Ipotesi dell'ordine naturale (natural order hypothesis)*, *Ipotesi del monitor (monitor hypothesis)*, *Ipotesi dell'input (input hypothesis)*, *Ipotesi del filtro affettivo (affective filter hypothesis)*.

Per Krashen, dunque, l'adulto ha due modi per imparare una lingua seconda: il processo involontario e il processo volontario e cosciente di apprendimento. Sicuramente per lui il più importante tra i due è il primo¹⁶. L'apprendimento avviene sempre attraverso la capacità di valutare la produzione e la comprensione dei messaggi; per questo è un processo totalmente diverso tra la lingua madre e la L2, con un aspetto importante che le caratterizza entrambe e cioè l'acquisizione¹⁷.

1.2 I bisogni formativo-linguistici e la motivazione

Fin dall'arrivo in un paese straniero, l'immigrato, oltre a necessitare di una casa e di un lavoro per sopravvivere, manifesta dei bisogni culturali e formativi per vivere bene. Sono per lui fondamentali il bisogno «di comunicare, di capire e di essere capito, di orientarsi nei molti luoghi sconosciuti e nei codici linguistici diversi»¹⁸. Per queste esigenze una risposta significativa è data dall'apprendimento della lingua, all'interno della quale prende forma una specifica richiesta formativa che lo aiuti a superare le difficoltà

15 Krashen, S., 1985, *The input hypothesis: issue and implication*, London, Longman, p. 5.

16 Molte le critiche mosse nei confronti della teoria del monitor di Krashen. Infatti, è troppo netta la distinzione che egli opera tra acquisizione e apprendimento, ed è difficile poter accettare il ruolo secondario che egli assegna all'apprendimento rispetto all'acquisizione, in quanto processi interdipendenti. Inoltre, per Krashen non esistono modi di apprendere gerarchicamente strutturati, in De Marco, A., *Manuale di glottodidattica*, pp. 49-51.

17 Ibidem.

18 Demetrio, D., Favaro, G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, p. 79.

12 Chini, M., *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, p. 30.

13 Ibidem.

14 Dulay, H., Burt, M., Krashen, S., 1985, *La seconda lingua*, Bologna, Il Mulino, cap. 3.

iniziali, ma anche a consolidare quanto di suo possiede per storia e tradizione.

Di conseguenza, durante i corsi di italiano L2, non vi sarà solo la necessità di adeguare gli interventi formativi all'utenza, ma occorrerà rivedere le storie di vita passate per riadattarle alla nuova esperienza. Tutto questo dovrebbe essere fatto attraverso attività di formazione che tengano costantemente conto della situazione di crisi profonda da cui l'immigrato è investito¹⁹. Egli, dopo questo iniziale smarrimento, prende coscienza del fatto che ricevere una formazione, soprattutto di tipo linguistica, accompagna tutte le fasi della sua nuova vita nella realtà di accoglienza, dal primo contatto alla sempre più completa integrazione.

Tale apprendimento linguistico, per gli immigrati, viene supportato sia da motivazioni riconducibili al desiderio di una propria crescita personale e a interessi culturali, legati a una rappresentazione dell'italiano come lingua dell'alta cultura, sia a motivazioni derivate da esigenze di ordine lavorativo o di integrazione sociale. La prima tipologia di immigrati sono di solito adulti mediamente o altamente scolarizzati che si rivolgono a centri linguistici, università o scuole private; mentre gli altri, che si trovano nel nostro paese per trovare un lavoro o per fuggire da una situazione di guerra, si rivolgono ai corsi organizzati dai Centri per adulti, o ai comuni oppure alle associazioni di volontariato, soprattutto per contenere i costi relativi all'iscrizione o alla frequenza²⁰.

Di conseguenza, sono fioriti numerosi corsi di italiano insegnato come L2 o LS, le cui tipologie variano a seconda dei bisogni formativi dei destinatari, della loro multiforme realtà.

Uno dei tratti comuni dei corsi è il bisogno di una

lingua che oltrepassi il limite della sopravvivenza per favorire la comunicazione, l'espressione dei propri desideri, delle proprie necessità e, non ultimo, la possibilità di un totale e appagante inserimento nel mondo del lavoro²¹. Infatti, se la lingua rappresenta una chiave d'accesso indispensabile a rapporti qualificati e significativi all'interno della nostra società, essa diventa il "passaporto" necessario e insostituibile per scambi interculturali. La sola conoscenza della lingua del proprio paese d'origine costituisce un forte ostacolo alla comunicazione e alla reciproca comprensione, a causa della mancata condivisione di un codice. Il riferimento, allora, a un codice comune, quale è la lingua italiana, permette non soltanto di ottenere un permesso di soggiorno per motivi di studio, un'abitazione idonea, l'assistenza sanitaria, ma una vera e propria integrazione sociale. Essa, inoltre, non rappresenta semplicemente una strategia per allungare la loro permanenza in Italia, ma è ulteriore stimolo per un inserimento più graduale, meno traumatico, e più naturale all'interno del nostro tessuto sociale²². Ed è proprio qui che il migrante svolge la propria vita ed interagisce comunicativamente in vari ambiti di esperienza, di saperi e di socialità: dall'accoglienza e dai processi di regolarizzazione, al lavoro, all'abitazione, alla salute e assistenza, alla formazione, fin alla socializzazione e al tempo libero.

Non tutti i migranti, però, hanno le stesse necessità, a causa del loro differente bagaglio personale, dei loro diversi progetti migratori e di vita, ma per tutti la formazione linguistica è un tratto intrinseco e comune del percorso migratorio. Sarà compito dei docenti di italiano L2, nel momento di rilevazione dei bisogni in entrata, mettere a punto una programmazione formativa che sia in grado di delineare il profilo socio-culturale e linguistico degli apprendenti

¹⁹ Piazza, R., *Adulti immigrati e formazione. La mediazione come empowerment*, in Piazza, R., Tuozzi, C., 2000 (a cura di), *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*, Lecce, Pensa Multimedia, p. 187.

²⁰ Begotti, P., 2006, *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*, Perugia, Guerra Edizioni, p. 23.

²¹ Balboni, P. E., 2000 (a cura di), *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*, Torino, Theorema Libri.

²² Vedovelli, M., et al., 2004, *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*, Milano, Franco Angeli, p. 194.

e di fornire loro gli strumenti per la propria autonomia comunicativa. Ad ogni fase di integrazione sociale corrisponde, grossomodo, un livello linguistico e un insieme di competenze linguistico-comunicative²³.

Nella fase iniziale di contatto, di accoglienza e di regolarizzazione i bisogni linguistici che emergono sono molteplici e complessi: da quelli più informali a quelli più formali e istituzionali. Per esempio il *domandare/chiedere informazioni* o il *ringraziare* sembrano essere l'effetto di diversi processi di elaborazione linguistica, che catalizzano sia la dimensione cognitivo-concettuale, sia quella sociale. L'apprendente, per portare a termine in modo efficace la sua azione comunicativa, deve essere in grado di riconoscere e gestire l'evento stesso comunicativo: in questa azione le sue mediazioni metalinguistiche e le sue immagini delle lingue si integrano con quelle della realtà sociale in cui si trova.

Successivamente, egli deve sapere gestire tutte le operazioni sociali dal trovare un luogo di ascolto, localizzare un ufficio informazioni, presentare la domanda di regolarizzazione, all'ottenere, infine, i documenti necessari per il soggiorno²⁴. In ognuno di questi momenti, oltre al bisogno linguistico comunicativo, è necessaria la capacità di comprendere la cultura.

I corsi di lingua italiana L2/LS presenti nei Centri hanno la funzione di alfabetizzare e formare, perfezionare la formazione tecnica, svolgere la funzione di filtro con altre strutture, ed è per questo che si concentrano maggiormente sulla lingua parlata, che va dall'interazione faccia a faccia (per esempio chiedere informazioni e spiegazioni) a quella non faccia a faccia (telefonare) a quella monodirezionale (per esempio un colloquio di lavoro). Nonostante l'uso maggioritario della lingua orale, anche lo

scritto è importante per comprendere annunci di lavoro, o testi di formazione professionale, tabelle, avvisi. Vanno acquisite, inoltre, competenze linguistiche per produrre testi scritti come, ad esempio, formulare una domanda di lavoro o un curriculum, compilare moduli presso i vari uffici che il migrante dovrà, per forza di cose, frequentare.

Concludendo, si può affermare che, dati questi numerosi e complessi bisogni formativi, il docente di italiano L2 non potrà di certo rifornire gli apprendenti di tutti gli elementi linguistici necessari per le diversificate situazioni comunicative, ma sicuramente dovrà cercare di facilitare nell'apprendente lo sviluppo di quelle abilità necessarie a gestire ogni diversa situazione²⁵. Dunque, lo scopo, in molti casi, è insegnare il *know how*, piuttosto che il *know that*: insegnare a saper fare valere i propri diritti comunicativi e negoziare la comprensione, curando il più possibile i linguaggi specialistici (per esempio operazioni che si svolgono in banca o alla posta), ma soprattutto assicurando all'apprendente una buona competenza strategica e comunicativa²⁶.

2. METODOLOGIA

La ricerca che qui presentiamo intende condurre un'indagine sulle metodologie didattiche utilizzate nei corsi di italiano L2 per immigrati adulti, che si svolgono nel Centro Territoriale Permanente di Siracusa, per verificare se esse favoriscano l'apprendimento della lingua italiana. Prima di ciò, è importante sottolineare che, mentre nei confronti dei minori stranieri le tecniche, le prassi e i materiali della didattica sono relativamente consolidati, specie in ambito scolastico, rispetto agli adulti immigrati le esperienze sono invece

²⁵ *Ivi*, p. 168.

²⁶ Anderson, J., *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1983, elabora il primo modello ACT (*Adaptive Control of Thought*), che si basa sulla distinzione fra conoscenza dichiarativa (esplicita, verbalizzabile, *know that*, "sapere che") e conoscenza procedurale (non verbalizzabile, acquisita gradualmente, *know how*, "sapere come"), in Chini, M., 2005, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci editore, p. 36.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Vedovelli, M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci editore, pp. 148-153.

molto meno condivise e le modalità adottate variano in considerazione dell'eterogeneità che li caratterizza.

Partendo da questo presupposto, abbiamo impostato il percorso di ricerca coinvolgendo sia gli insegnanti, con diverse esperienze e diversi percorsi formativi, che si occupano dei corsi di italiano L2, sia alcuni studenti che durante un intero anno scolastico si sono rivolti al Centro per adulti per apprendere la lingua italiana. Tali studenti, nella maggioranza dei casi, arrivano con un *background* scolastico e formativo alquanto limitato e con una altrettanto limitata conoscenza dell'italiano. Il loro obiettivo è l'apprendimento della lingua da poter poi spendere immediatamente in tutte quelle situazioni quotidiane, quali l'affitto di una casa, la ricerca di un lavoro, la richiesta del permesso di soggiorno, l'assistenza medico-sanitaria, ecc. ovvero un percorso formativo funzionale all'inserimento sociale e lavorativo, magari povero di contenuti grammaticali e di una correttezza formale della lingua, ma ricco di esempi concreti e spendibili nei contesti in cui vive. Pertanto, l'obiettivo del docente diventa offrire un percorso linguistico mirato e strutturato, all'interno di un contesto formale di apprendimento.

Il periodo scelto per la ricerca è di circa due mesi e va da marzo a maggio. La necessità di utilizzare un campione misto (insegnanti e studenti) nasce dall'esigenza di verificare la qualità delle metodologie applicate e la spendibilità, nonché il soddisfacimento, relativo ai corsi di italiano L2 da parte degli apprendenti immigrati adulti. Come osservato precedentemente, quando si insegna una seconda lingua, non si utilizza un unico tipo di approccio, poiché sappiamo che non esiste un unico fattore che da solo spieghi l'apprendimento linguistico, ma è fuor di dubbio che ogni insegnante, in relazione alle esperienze accumulate e al tipo di studenti (età, nazionalità, sesso, livello di istruzione) con i quali si trova

a operare, privilegerà un tipo di metodologia didattica piuttosto che un'altra e applicherà determinate tecniche che ritiene più opportune ed efficaci per quella tipologia di apprendenti.

Gli insegnanti coinvolti in questa ricerca sono quattordici, molti dei quali con esperienza decennale nel campo dell'insegnamento agli adulti, ma davanti a un compito relativamente nuovo che è quello dell'insegnamento dell'italiano come L2; inoltre, è stato intervistato un campione rappresentativo di cinquanta studenti di diversa provenienza, sesso e livello di istruzione, che frequentano il corso per apprendere la lingua italiana, a vari livelli, nelle diverse sedi dell'istituto.

Per la ricerca si è preferito utilizzare uno strumento strutturato come il questionario, per dare la possibilità a tutti di poter rispondere (individualmente) anche a quei quesiti che potevano sembrare più difficili. Pertanto, abbiamo alternato domande a risposta libera, ovvero "aperte", utili per approfondire certi aspetti nelle ricerche di tipo qualitativo, a domande di tipo chiuso, utili, invece, nei casi in cui l'intervistato, non avendo un'idea chiara di quale risposta fornire, potesse facilmente segnare una delle opzioni presenti.

Il questionario, che come abbiamo già detto viene somministrato a insegnanti e studenti, è a sua volta così suddiviso: il primo, quello per i docenti, consta di tre parti e ha un totale di ventiquattro *item*; il secondo, quello per gli apprendenti migranti adulti, è composto di sei parti e anch'esso con ventiquattro *item*. Il questionario per gli insegnanti ha una prima parte nella quale vengono richieste le informazioni di base. Una seconda che entra nel merito della didattica, mettendo in evidenza l'importanza dell'utilizzo di alcune metodologie durante le lezioni quale mezzo per facilitare e per favorire, soprattutto, l'apprendimento di una lingua funzionale alla comunicazione più autentica. La terza parte analizza, invece, le tecniche didattiche utilizzate

durante l'insegnamento-apprendimento della lingua seconda.

Il questionario rivolto agli studenti, invece, inizia con il voler acquisire alcune informazioni generali su chi frequenta il corso. Continua poi con la parte dedicata ai bisogni formativi e alla motivazione. La terza parte è dedicata alla soddisfazione; infatti, ci interessa molto, ai fini di un possibile miglioramento dei nostri corsi, sapere se lo studente è soddisfatto di quello che ha appreso e se, grazie ad esso, ora riesce a muoversi nel territorio italiano con più facilità. Inoltre, è fondamentale per la ricerca sapere come ha intenzione di spendere nel mondo del lavoro le competenze linguistiche acquisite. Ed è proprio di queste ultime che si occupa la quarta parte, ovvero di ciò che ha appreso, di come sono cambiate le sue conoscenze e di quale livello di lingua, in base alle indicazioni del *Framework* europeo, ha raggiunto secondo l'insegnante. La quinta parte ci aiuta a capire se il corso si sia rivelato funzionale, aiutandolo a fronteggiare con maggiore facilità tutte le situazioni nelle quali è richiesto l'uso della lingua italiana: uffici, ospedale, questura, per strada, ecc. Infine, nella sesta e ultima sezione, abbiamo voluto conoscere le sue aspettative future dopo aver appreso un po' della nostra lingua e se e perché consiglierebbe ad altri amici o parenti di iscriversi e frequentare i nostri corsi.

3. RISULTATI

Dalle risposte ottenute nella fase preliminare del questionario per gli insegnanti si ricava un quadro piuttosto omogeneo della tipologia di docenti che svolgono i corsi di italiano L2 per migranti adulti nel Centro di Siracusa e che hanno collaborato all'inchiesta. Il numero di docenti intervistati è di quattordici. Il livello di competenza linguistica dell'italiano posseduto dai corsisti è, secondo la quasi totalità degli insegnanti, quello di *principiante*; solo un intervistato lo reputa *intermedio*, mentre nessuno degli intervistati ha studenti di livello *avanzato* che

frequentano il corso. In riferimento alle modalità di acquisizione delle competenze per svolgere i corsi di lingua italiana L2, relativamente pochi intervistati hanno citato i *corsi di formazione e aggiornamento per il personale docente all'interno della scuola* e i *corsi universitari o esterni alla scuola*, mentre la maggioranza ha fatto riferimento *all'autoapprendimento*, o, in alternativa, *all'esperienza, all'esempio dei colleghi e alla collaborazione tra docenti*. La considerazione che emerge da queste risposte è che spesso la formazione dell'insegnante di italiano L2 che lavora nei Centri non è seriamente affidata alla scuola o all'università, ma piuttosto a iniziative personali, prive di adeguati contenuti metodologici e glottodidattici.

La seconda parte del questionario intende mettere in evidenza le diverse metodologie didattiche utilizzate nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2 all'interno del Centro. Le risposte date sono risultate, in tal senso, alquanto diversificate, forse perché ognuno dei docenti sceglie o preferisce un metodo piuttosto che un altro in relazione al tipo di corsista che ha davanti, ai suoi bisogni, al suo stile di apprendimento, alla sua cultura d'origine; o forse perché manca una formazione adeguata che permetta agli insegnanti di raccordarsi e di scegliere le opportune strategie da adottare coi corsisti. I metodi preferiti dagli intervistati sono quello *comunicativo* e quello *grammaticale traduttivo*; a pari merito, a seguire, sono il metodo *diretto* e quello *strutturale-situazionale*, mentre minori consensi registrano il metodo *umanistico-affettivo* ed il metodo *audio-orale* (quest'ultimo ha registrato il minor numero di preferenze). Da questi dati si evince che non esiste un metodo buono o giusto ma semplicemente più o meno coerente e adeguato ai diversi tipi di discente.

Ai fini dell'indagine è utile conoscere anche se gli insegnanti, in fase di programmazione, siano soliti concordare con gli altri colleghi una metodologia didattica comune oppure se

preferiscono utilizzare un metodo personale. Ciò serve per comprendere se ci sono delle linee guida, anche istituzionali, dalle quali il corpo docente può attingere durante tutte le fasi del suo insegnamento. Dalle risposte si è evinto che solo 5 insegnanti concordano col gruppo docente la metodologia didattica e le linee guida; mentre 7 di loro preferiscono utilizzare un proprio metodo, senza concordarlo con gli altri colleghi. Infine, 2 insegnanti non hanno fornito alcuna risposta al quesito. Ma tutti i docenti si sono trovati d'accordo sul fatto che è preferibile, comunque, utilizzare più metodologie didattiche, poiché non esiste un unico metodo che da solo riesca a spiegare tutti i meccanismi di apprendimento degli allievi, i quali sono sicuramente diversi per età, provenienza, livello di istruzione, cultura e, quindi, necessitano di diversificati interventi.

Nella terza e ultima sezione del questionario si chiede agli insegnanti di indicare le tecniche didattiche maggiormente utilizzate all'interno del Centro durante l'insegnamento della lingua italiana ad apprendenti adulti. Gli insegnanti hanno inserito al primo posto *le tecniche per lo sviluppo, la guida e la verifica delle abilità di comprensione orale e scritta* (domanda aperta, scelta multipla, accoppiamento parole-immagini, incastro, *cloze*, griglia) i cui vantaggi vengono espressi attraverso l'aumento delle capacità d'interazione soprattutto orale e quindi il miglioramento della qualità della vita. Al secondo posto sono state indicate *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di produzione orale e scritta* (monologo, comprensione scritta), in quanto considerate importanti per il soddisfacimento dei bisogni linguistici immediati. Al terzo posto gli intervistati hanno segnalato *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di interazione* (dialogo aperto, dialogo a catena, telefonata, drammatizzazione, *role-play*), con la seguente motivazione: «Per i soggetti immigrati la cosa più importante è poter interagire e farsi capire». Al quarto posto sono state poste *le tecniche per acquisire le regole morfosintattiche*

(esercizi strutturali, completamento, inclusione, esclusione, seriazione), reputate vantaggiose per un utilizzo corretto della lingua scritta. Al quinto posto si collocano *le tecniche per lo sviluppo delle abilità di trasformazione e manipolazione dei testi* (dettato, stesura di appunti, riassunto, giochi). In penultima posizione gli insegnanti pongono *le tecniche per facilitare l'acquisizione del lessico* (diagrammi a ragno, poster situazionali, inclusione, esclusione). Alla domanda «È soddisfatto delle tecniche e degli strumenti utilizzati» ha risposto *sì* la quasi totalità degli insegnanti (13), nessuno ha risposto *no*, e solamente un docente non ha fornito alcuna risposta. Gli insegnanti hanno motivato la loro soddisfazione in relazione ai buoni risultati ottenuti soprattutto nell'utilizzo della lingua orale e comunicativa e al raggiungimento degli obiettivi programmatici prefissati all'inizio del corso.

Infine, è stato chiesto agli insegnanti se pensano di attuare dei cambiamenti in futuro e se *sì* *quali*. Le risposte sono risultate equamente distribuite tra i *sì* e i *no*. Tra coloro i quali hanno risposto *sì*, però, nessuno ha saputo indicare con esattezza quali cambiamenti attuerebbe, salvo un intervistato che ha espresso la sua propensione ad un maggior utilizzo degli strumenti multimediali.

I questionari compilati dagli studenti sono 50. Gli intervistati hanno un'età media pari a 36 anni le donne a 30 gli uomini con una distribuzione concentrata nella fascia d'età più giovane (da 21 a 30 anni). I paesi rappresentati sono 18 e tale varietà sembra rendere il campione più attendibile ai fini dell'indagine.

Riguardo al livello di istruzione, i corsisti presentano una scolarizzazione nel paese di origine di tipo medio-alto. Più della metà degli intervistati è concorde nel ritenere che l'esigenza di imparare l'italiano sia avvertita soprattutto da chi è in Italia da più di un anno. Per quanto riguarda i dati relativi alla seconda sezione, riferita ai bisogni formativi e alla motivazione, gli

studenti si sono così orientati: 15 di loro hanno risposto *per integrarmi nella società italiana*, 14 hanno preferito l'opzione *per trovare un lavoro*, altri 15 hanno risposto *per conoscere meglio la lingua e la cultura italiana*, infine, soltanto 6 hanno dato come motivazione quella di *conseguire un titolo di studi spendibile*. Dai dati emerge la convinzione che l'apprendimento linguistico sia il mezzo più adatto per immergersi nell'ambiente circostante, sia esso socio-culturale o lavorativo. Relativamente, alla domanda nella quale occorre specificare se e perché è cambiata la propria motivazione durante la frequenza del corso di italiano, le risposte degli apprendenti si sono equamente distribuite tra le tre alternative proposte: 21 corsisti hanno reputato la propria *motivazione rafforzata per la maturazione di interessi di tipo culturale*, a dimostrazione che oggi siamo davanti a un mutamento degli assetti motivazionali; 19 corsisti hanno risposto che la loro *motivazione* è rimasta sostanzialmente *invariata* e che *non hanno maturato altri tipi di interesse*; 10 corsisti, infine, hanno risposto che la loro *motivazione si è rafforzata per la maturazione di interessi di tipo strumentale*. Dai dati emerge che il profilo motivazionale è di natura fortemente culturale mentre la motivazione strumentale appare sostanzialmente inferiore.

La terza parte del questionario intende mettere in evidenza il livello di soddisfazione dei corsisti che hanno deciso di frequentare il corso di lingua italiana L2. In particolare, alla domanda «Lei è soddisfatto del corso di italiano che sta frequentando» la maggior parte degli intervistati ha manifestato un grado molto alto di soddisfazione (infatti, il livello di soddisfazione è *si, molto* per 37 di loro, è *si, abbastanza* per 10). Solo 2 intervistati hanno espresso un basso livello di soddisfazione (*si, poco*) e nessuno studente si è dichiarato *per nulla soddisfatto*. Solo un intervistato non ha fornito alcuna risposta.

Sempre nella terza parte si cerca di capire quali tra i materiali utilizzati dagli insegnanti durante il corso sembrino al corsista più utili per imparare l'italiano. Ognuno di loro poteva indicare fino a due scelte, anche se parecchi ne hanno indicato solo una. Le risposte hanno evidenziato che i *libri* sono tra i materiali preferiti da quasi la metà degli intervistati, seguiti dalle *schede stampate dai docenti*, e da *internet*, mentre sono in pochi a prediligere le *riviste e giornali*, i *CD*, i *DVD* e le *visite esterne*. Soltanto un intervistato ha indicato *altro* specificandolo con l'uso del computer. Solamente 2 studenti non hanno fornito alcuna risposta.

Molto omogenee sono state anche le risposte alla domanda: «Ritiene che la certificazione rilasciata alla fine del corso potrà essere spesa per trovare un lavoro o per trovarne uno migliore». La quasi totalità dei corsisti ha risposto positivamente. Infatti, è convinzione diffusa tra i corsisti che il titolo di studi che acquisiranno li potrà aiutare non solamente per continuare gli studi, ma anche come strumento per la ricerca di un posto di lavoro.

La quarta parte del questionario è dedicata alle conoscenze linguistiche degli apprendenti. Diventa molto utile per ogni docente non soltanto avere un'idea del loro livello di conoscenza della lingua in ingresso, ma anche di quello *in itinere*, dei possibili progressi e miglioramenti. Nella maggior parte dei casi, come è emerso dalle risposte, il livello di conoscenza della lingua prima di cominciare il corso, risulta *scarso/limitato* (per 17 corsisti), o *non del tutto sufficiente* (per 13 corsisti); 17 corsisti reputano, viceversa, *sufficiente* il livello di conoscenza iniziale e solo 1 lo ritiene *buono* e *molto buono*. Un solo intervistato non risponde alla domanda. Dopo aver frequentato il corso, il livello di ogni corsista risulta modificato per la quasi totalità degli studenti intervistati, con un salto, di solito, al livello successivo. Infatti, alla domanda «Dopo aver frequentato il corso, quale ritiene che sia

oggi il suo livello di italiano» nessun corsista risponde *scarso limitato*, 9 rispondono *non del tutto sufficiente*, 23 *sufficiente*, 15 *buono*, 2 *molto buono* e 1 non risponde. Altro quesito fondamentale è: «La scuola ha migliorato la sua conoscenza della lingua?». La quasi totalità degli intervistati ha risposto *sì, molto o sì, abbastanza*, pochissimi intervistati, invece, hanno risposto *sì, poco* e nessuno ha risposto *no, per niente*. Questa quarta parte del questionario si conclude con una domanda rivolta non agli studenti, ma all'insegnante-intervistatore stesso. La domanda riguarda il livello di conoscenza dell'italiano posseduto dagli studenti secondo le indicazioni europee del *Framework*. Si è deciso di fare rispondere l'insegnante in quanto solamente pochi studenti hanno consapevolezza del livello linguistico posseduto. Comunque, i dati mostrano che 6 studenti possiedono un livello *pre-elementare*, 18 il livello *A1*, 15 il livello *A2*, 7 il livello *B1*, 2 il livello *B2*, 2 il livello *C1* e nessuno dei corsisti ha, ovviamente, il livello più alto ovvero il *C2*. Questi dati confermano il fatto che il corsista tende ad abbandonare i corsi di italiano non appena ritiene raggiunto un livello di conoscenza della lingua tale da 'potersela cavare' in tutte le situazioni comunicative reali.

La quinta parte del questionario vuole indagare sull'utilità del corso di lingua italiana all'interno dei contesti di vita quotidiana degli stranieri. Pertanto, viene presentata una griglia con vari *item* ai quali il corsista deve rispondere scegliendo l'alternativa quantitativa (*per nulla, poco, abbastanza, molto*) che più ritiene opportuna. Gli *item* più significativi dimostrano che la maggior parte di loro hanno trovato *molto* utile il corso di L2 per *imparare a muoversi in città, per conoscere meglio gli uffici e i servizi, per capire meglio gli italiani (mentalità, cultura...)*; parecchi intervistati reputano il corso *molto* funzionale per *migliorare le relazioni con gli italiani e con gli altri stranieri*, nonché per *migliorare le opportunità di lavoro*; alcuni lo ritengono *molto* utile per *conoscere e difendere i*

suoi diritti; soltanto una minima parte pensa che il corso sia *molto* utile per *conoscere meglio le leggi/regole*.

Infine, la sesta ed ultima parte del questionario intende esaminare le aspettative future riguardo al corso di L2 chiedendo: «L'italiano appreso durante il corso che ha frequentato in cosa si aspetta potrebbe esserle utile nella sua vita quotidiana». Ben 26 studenti hanno risposto *per parlare con gli italiani al lavoro, al bar, nei supermercati, negli uffici, in questura, nei negozi, in strada, in autobus, ecc.*; 15 hanno risposto *per trovare un lavoro e una casa*, 3 *per parlare con gli stranieri*, 4 *per scrivere e-mail o parlare con i miei insegnanti*, 1 *per compilare moduli*. Un solo intervistato ha risposto *altro*, specificando *per parlare correttamente l'italiano*. Da qui si nota, ancora una volta, che l'aspettativa riguarda ciò di cui l'apprendente ha bisogno, ovvero il lavoro e l'integrazione sociale.

All'ultima domanda del questionario, «Consiglierebbe ad altri immigrati di frequentare il corso di lingua italiana e perché», la totalità degli apprendenti ha risposto in maniera affermativa e 48 di loro hanno anche motivato la risposta, evidenziando come la lingua italiana sia importante per incontrare e conoscere altra gente, per integrarsi nel territorio e, di conseguenza, per trovare un lavoro.

4. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

L'analisi effettuata nel presente lavoro ha messo in evidenza le caratteristiche strutturali dei corsi di italiano che si svolgono nel Centro per adulti di Siracusa, evidenziandone i vantaggi e gli svantaggi derivati dall'utilizzo di alcune metodologie e tecniche didattiche. Tra i vantaggi figurano sicuramente la flessibilità e la possibilità di usare più metodi contemporaneamente; mentre tra gli svantaggi è possibile menzionare la scarsa capacità da parte degli insegnanti di raccordarsi collegialmente e di formarsi opportunamente al fine di acquisire le

conoscenze delle tecniche glottodidattiche più recenti e idonee per un apprendente adulto immigrato. In alcuni punti della ricerca le risposte sono apparse quasi contraddittorie e prive di fondamenti didattici e metodologici, segno che gli insegnanti vengono, spesso, lasciati soli durante i momenti d'insegnamento. Molto aiutano l'esperienza maturata nel settore e il buon senso, che guidano i docenti a fare le scelte più idonee e mature. Ma questo non sempre basta. Sono altresì necessari degli interventi mirati e programmati al fine di proporre all'apprendente un'offerta formativa spendibile e competitiva.

Si è constatato anche come la motivazione degli studenti messa in campo per apprendere l'italiano non sia sempre particolarmente rilevante, poiché se da un lato emerge il desiderio di apprendere la lingua, dall'altro questo obiettivo sembra essere soddisfatto non appena si raggiungono gli stadi iniziali. Tutto ciò si traduce nella necessità di sostenere continuamente la motivazione allo studio, facendo leva sugli aspetti culturali della lingua e mirando allo sviluppo della consapevolezza interculturale.

Relativamente all'adeguatezza dei metodi d'insegnamento generalmente adottati dai docenti del Centro con gli apprendenti adulti stranieri, non sembra sussista la necessità di un cambiamento radicale o di un'abdicazione forzata delle metodologie didattiche, quanto piuttosto una riformulazione e un adeguamento rispetto alle caratteristiche personali dei docenti e alle metodologie da loro più conosciute. Inoltre, se i docenti avranno la capacità di rendere esplicite le metodologie dei corsi e gli obiettivi da verificare, gli studenti si mostreranno sicuramente ancora più disponibili ad apprendere la lingua italiana e alcuni tratti peculiari della sua cultura. Ciò, insieme alle esperienze di relazione con gli italiani, rappresenta per gli immigrati una preziosa occasione di crescita personale, culturale e formativa difficilmente raggiungibile in contesti di apprendimento monoculturale.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Annali della Pubblica Istruzione, (1999). *L'educazione permanente degli adulti. Il confronto europeo e la strategia nazionale*. Roma, Le Monnier.

Balboni, P. E. (1987). *Glottodidattica: aspetti e prospettive*. Bergamo, Juvenilia.

Balboni, P. E. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma, Bonacci editore.

Balboni, P. E. (2000). *Approccio alla lingua italiana per allievi stranieri*. Torino, Theorema Libri.

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, Utet Libreria.

Barni, M., Villarini, A. (2001). *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*. Roma, Franco Angeli.

Begotti, P. (2006). *L'insegnamento dell'italiano ad adulti stranieri*. Perugia, Guerra Edizioni.

Boi, M. M. (1993). *Immigrati adulti in classe. Bisogni e risposte di formazione*. Firenze, IRRSAE Toscana.

Caon, F. (2008). *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Milano, Bruno Mondadori.

Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma, Carocci editore.

Ciliberti, A. (2001). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze, La Nuova Italia.

Commissione delle Comunità Europee (2002). *L'attuazione e i risultati dell'Anno europeo delle lingue 2001* Bruxelles, 4-novembre-2002 (<http://www.edscuola.it/archivio/norme/europa/comm021104.pdf>).

Commissione delle Comunità Europee (2006). *Educazione degli adulti: non è mai troppo tardi per apprendere*, Bruxelles, 23-11-2006 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0614:FIN:IT:PDF>) e (http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_post_secondaria/allegati/com_edu.pdf).

Commissione delle Comunità Europee (2007). *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica* Bruxelles, 25-9-2007 (http://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/news/2007/allegati/5europa_multilingue.pdf).

Conclusioni del Consiglio sul ruolo dell'istruzione e della formazione nell'attuazione della strategia *Europa 2020* (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LezUriServ.do?uri=OJ:C:2011:070:0001:0003>).

Consiglio d'Europa 1996-2001. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (<http://culture.coe.fr/lang>).

De Marco, A. (2000). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma, Carocci editore.

Demetrio, D., Favaro, G. (1994). *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Firenze, La Nuova Italia.

Demetrio D., Favaro, G. (2004). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano, Franco Angeli.

Dulay, H., et al. (1985). *La seconda lingua*. Bologna, Il Mulino.

Favaro, G. (1987). *Italiano seconda lingua. Proposte per una formazione linguistica degli immigrati stranieri in Italia. Metodi e unità didattiche*. Milano, Franco Angeli.

Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Bari, Editori

Laterza.

Nuccetelli, G. (2000). *Scrivi come mangi. La didattica dell'italiano L2 nei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta*. Milano, Franco Angeli.

Piazza, R., Tuozi, C. (2000). *La formazione diffusa. Il processo educativo in età adulta*. Lecce, Pensa Multimedia.

Pinto Minerva, F. (2004). *L'Intercultura*. Bari, Edizioni Laterza.

Portera, A. (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano, V&P.

Prat Zagrebelsky, M. T. (1998). *Lessico e apprendimento linguistico. Nuove tendenze della ricerca e pratiche didattiche*. Firenze, La Nuova Italia.

Programma di apprendimento permanente 2008-2010 (http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/call08/prior_it.pdf).

Quartapelle, F., Bertocchi, D. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, La Nuova Italia-Oxford.

Quassoli, F., Venzo, C. (1997). *La formazione linguistica per stranieri. Dare voce ai diritti e alle risorse*. Milano, Franco Angeli.

Richards, J. (2002). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, University Press.

Sirna Terranova, C. (2001). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano, Guerini Studio.

Susi, F. (1995). *L'interculturalità possibile. L'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma, Anicia.

The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF), 23-aprile-2008 (<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:IT:PDF>).

Tovar Viera, R., Tapia Calama, J. (2019). *Learning factors in a foreign-language classroom context*. Revista Boletín Redipe, Vol. 8, N°. 7, 2019.

Trim, J. L. M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council of Europe.

Vademecum (ai sensi della nota n. 8571 del 16 Dicembre 2010 del Ministero dell'interno).

Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma, Carocci editore.

Vedovelli, M., et al. (2004). *Lingue e culture in contatto. L'italiano come L2 per gli arabofoni*. Milano, Franco Angeli.