

MOSAIC

THE JOURNAL FOR LANGUAGE TEACHERS
Founded in 1993
by ANTHONY MOLLIKA

vol. 14 n. 1 2023

MILAN 2024

MOSAIC

The Journal for Language Teachers

vol. 14 - 1/2023

ISSN 1195-7131

ISBN 979-12-5535-423-9

Founder: ANTHONY MOLLIKA †, *Professor emeritus, Brock University*

Editors

ROBERTO DOLCI, *Università per Stranieri di Perugia*

SILVIA GILARDONI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Members of the Editorial Board

ENZA ANTENOS, *Montclair University*

PAOLO BALBONI, *Università di Venezia, Ca' Foscari*

MONICA BARNI, *Università di Roma La Sapienza*

RYAN CALABRETTA-SAJDER, *University of Arkansas*

MARIO CARDONA, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

VALENTINA CARBONARA, *Università per Stranieri di Perugia*

MANUEL CÉLIO CONCEIÇÃO, *Universidade do Algarve*

LETIZIA CINGANOTTO, *Università per Stranieri di Perugia*

MARIAPIA D'ANGELO, *Università degli Studi Chieti-Pescara, G. D'Annunzio*

MARCEL DANESI, *University of Toronto*

FRANCESCO DE RENZO, *Università di Roma La Sapienza*

ROBERT GRANT, *University of Ottawa*

MARTA KALISKA, *Nicolaus Copernicus University in Toruń*

MARCO LETTIERI, *University of Puertorico*

MARIA VITTORIA, *Lo Presti Università Cattolica del Sacro Cuore*

MARIA CECILIA LUISE, *Università Cà Foscari di Venezia*

CARLA MARELLO, *Università degli Studi di Torino*

MARIO PACE, *University of Malta*

BORBALA SAMU, *Università per Stranieri di Perugia*

ELISABETTA SANTORO, *Universidade de São Paulo*

MASSIMO VEDOVELLI, *Università per Stranieri di Siena*

ANDREA VILLARINI, *Università per Stranieri di Siena*

ANNALISA ZANOLA, *Università degli Studi di Brescia*

La pubblicazione del seguente volume è stata possibile grazie al contributo finanziario della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE)



© 2024 EDUCatt - Ente per il Diritto allo Studio universitario dell'Università Cattolica

Largo Gemelli 1, 20123 Milano | tel. 02.7234.2235 | fax 02.80.53.215

e-mail: editoriale.dsu@educatt.it (*produzione*); librario.dsu@educatt.it (*distribuzione*)

web: libri.educatt.online

Questo volume è stato stampato nel mese di dicembre 2024
presso la Litografia Solari - Peschiera Borromeo (Milano)

MICHELE DALOISO

Certificare le competenze per l'educazione linguistica inclusiva in un'ottica *scenario-based*: il Progetto CEAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico)

Abstract

The present paper outlines the scientific background and the outcomes of a research project carried out at the University of Parma with the aim of designing and implementing a professional certification in inclusive language education. In particular, the paper introduces one of the main outcomes of the project, i.e., a competence-based syllabus, and discusses the rationale behind the choice of implementing a scenario-based exam to test the competences identified in the syllabus. The concluding section also discusses the advantages and the challenges of this form of professional certification for language educators compared to common practice in the field.

Keywords

Inclusion – language education – teacher education – professional development – certification of teachers' competences

1. Il contesto di riferimento

Il contributo presenta le coordinate scientifiche del Progetto CEAL (Certificazione di Esperto dell'Apprendimento Linguistico), avviato dall'Università di Parma nel 2019 allo scopo di approfondire gli standard internazionali per lo sviluppo professionale degli insegnanti e implementare una certificazione delle competenze per l'educazione linguistica inclusiva. Il progetto si inserisce a cavallo tra due floridi filoni della ricerca italiana nell'ambito della Linguistica Educativa (LE): da un lato, gli studi sulle certificazioni glottodidattiche (tra i più recenti: Serragiotto 2020; Diadori et al. 2021; Marasco, Santeusaneo 2021) e dall'altro, la ricerca sull'apprendimento/insegnamento linguistico in prospettiva inclusiva; in quest'ambito, l'attenzione all'inclusività in senso ampio ha sempre rappresentato un principio fondante della LE italiana, ma solo negli ultimi 15 anni si è registrata una crescita costante di studi più specifici relativi a particolari tipologie di bisogni speciali (in primis, i disturbi dell'apprendimento), che nel 2021 ha toccato l'11,12% del totale di pubblicazioni scientifiche contenute nella Biblioteca Italiana di Linguistica Educativa (Daloiso, Mezzadri 2021a).

L'aumento dell'interesse verso l'educazione linguistica inclusiva si deve anche alla vocazione interdisciplinare (Halliday 1990) e "orientata ai problemi" (Hornberger 2001) della LE stessa, che è stata in grado di cogliere un importante fattore di novità nell'attuale scena educativa italiana. Si è registrato, infatti, un progressivo spostamento dell'attenzione dalla concezione tradizionale della "disabilità" a categorie più vaste e sfumate, come le "difficoltà scolastiche", che possono essere determinate da una molteplicità di fattori, interni o esterni alla persona. In questo contesto, è stato introdotto il concetto di "Bisogno Educativo Speciale" (BES), che però nell'accezione italiana non è inteso come un'estensione ad altre categorie delle misure educative di sostegno già riservate alle disabilità tradizionali, bensì come una possibilità aperta, dinamica e transitoria di comprendere le diverse situazioni di funzionamento problematico della persona (Ianes, Cramerotti 2011). Si è venuto poi delineando un nuovo quadro normativo che sottolinea la responsabilità dell'intero corpo docente, e non dei soli insegnanti di sostegno, nell'attivare pratiche educative inclusive.

Il settore della didattica delle lingue è stato tra i più sollecitati da questi cambiamenti, soprattutto sul fronte della formazione degli insegnanti. Secondo una recente analisi dei corsi di formazione riguardanti l'educazione linguistica inclusiva offerti da istituzioni di varia natura (Daloiso, Mezzadri 2021b), il panorama formativo in materia presenta tre limiti principali. In primo luogo, i corsi tendono a configurarsi come interventi brevi, e focalizzati su tematiche circoscritte, apparentemente basati su una logica di formazione come "accumulazione di conoscenze" che non consente lo sviluppo organico di competenze collegate al contesto educativo in cui il professionista opera (rarissimi sono, a questo proposito, i progetti formativi ispirati alla ricerca-azione). In particolare, la promozione di pratiche inclusive sembra essere concepita come un corollario che si aggiunge alle competenze didattiche di base, anziché il cuore stesso del processo educativo¹.

In secondo luogo, i contenuti formativi sono spesso organizzati per categorizzazioni (es. definizione di BES), problemi (difficoltà degli studenti con BES) e "soluzioni" (strategie didattiche, strumenti compensativi, misure dispensative ecc.). Questa impostazione richiama il modello bio-medico della disabilità, che spinge verso un adattamento unidirezionale della persona con "problemi" verso l'ambiente in cui è inserita. Anche laddove si propongono formazioni sulla creazione di ambienti di apprendimento accessibili, il focus si riduce spesso ad aspetti "micro" (adattamento dei materiali, strumenti compensativi, verifiche accessibili).

¹ Un cambio di rotta interessante si ritrova nel "Profilo conclusivo del docente abilitato: competenze professionali e *standard* professionali minimi" (Allegato A del DPCM del 4 agosto 2023), che nella descrizione delle competenze professionali attese per i docenti delle scuole secondarie italiane include riferimenti costanti all'inclusione degli alunni con BES. Inoltre, sebbene permanga il rischio di una deriva bio-medica favorita dall'insistenza su strumenti compensativi e misure dispensative per adattare le performance individuali alle richieste scolastiche, si osserva con favore il riferimento a competenze che agiscono sull'adattamento dell'ambiente alla persona, citando espressamente la "capacità di costruire ambienti di apprendimento inclusivi".

In terzo luogo, si è osservato che tra i destinatari di queste azioni formative risultano spesso assenti figure professionali diverse dal docente di lingue, come i tutor o gli educatori professionali, i quali svolgono attività di doposcuola e recupero operando in isolamento; in una prospettiva di ecologia della formazione, queste figure invece dovrebbero possedere competenze di educazione linguistica inclusiva integrative a quelle degli insegnanti.

Nel complesso, dunque, l'analisi condotta suggeriva l'esistenza di uno spazio interessante per una riflessione più profonda su quale possa essere il profilo professionale di chi si occupa di educazione linguistica inclusiva, e sugli strumenti teorici ed operativi per poterlo sviluppare. Da queste considerazioni prende le mosse il Progetto CEAL, che verrà descritto nei prossimi paragrafi. Prima di proseguire, ci preme evidenziare che, pur scaturendo da riflessioni riguardanti primariamente il contesto italiano, il profilo di competenze che illustreremo tiene conto anche di uno scenario mondiale in cui, sebbene la segregazione (educazione speciale) sia ancora prevalente, la transizione verso sistemi educativi inclusivi sta progredendo (UNESCO 2020) e l'interesse pedagogico verso l'inclusione sta aumentando, al punto tale che è stato redatto il primo *Index per l'Inclusione*, (Booth, Ainscow 2002), elaborato nel Regno Unito ma già tradotto in 37 lingue e adattato dall'UNESCO per i Paesi in via di sviluppo.

2. *Certificare le competenze degli insegnanti: questioni aperte*

Sin dal 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa hanno stabilito che la valutazione e la certificazione dei profili di professionalità e l'organizzazione dei curricula formativi debbano porre al centro il concetto di "competenza". Il Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli (*European Qualification Framework*) concepisce le competenze in termini di autonomia e responsabilità, definendole come "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro e di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" (Commissione Europea 2019).

Questo cambio di paradigma, che vede le conoscenze come presupposto per le competenze e non come fine ultimo della valutazione, ha avuto un certo impatto nel dibattito internazionale relativo ai sistemi scolastici (per un'analisi critica: Cort 2010; Bohlinger 2019); in Italia, seppur introdotta ufficialmente per il primo e per il secondo ciclo di istruzione, questa prospettiva non ha ancora prodotto un cambiamento sistematico delle modalità e delle forme di valutazione scolastica (Castoldi 2016).

Nemmeno il panorama delle certificazioni glottodidattiche sembra aver recepito questo cambio di prospettiva (per una disamina recente: Luise 2021). L'impianto certificatorio tipicamente impiegato, infatti, privilegia la valutazione di nozioni riguardanti teorie e metodologie per l'apprendimento/insegnamento linguistico, e abilità, intese come capacità isolabili (analizzare un materiale didattico, costruire un'unità didattica, spiegare una regola grammaticale). Questo approccio, giustifi-

cabile sul piano pratico in virtù della maggiore economicità in sede di correzione e valutazione, sembra puntare ad un profilo professionale con elevate conoscenze glottodidattiche e un *set* di abilità parcellizzate e separate che potrebbero rimanere slegate dalla realtà educativa nella quale il professionista opera. Le competenze, al contrario, emergono in situazioni lavorative autentiche, in cui il professionista attiva le conoscenze acquisite e coordina le diverse abilità per far fronte a compiti complessi. Il Progetto CE_{Ed}AL si inserisce dunque in questo contesto, proponendo un modello certificatorio maggiormente in sintonia con la valutazione per competenze.

3. *Il Progetto CE_{Ed}AL*

In questa sezione si presentano le caratteristiche essenziali del Progetto CE_{Ed}AL, avviato nel dicembre del 2018 dal Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) dell'Università di Parma. Nella sua fase iniziale, il progetto è stato avviato da un team composto da chi scrive e due borsisti di ricerca, mentre allo stato attuale sono 10 le figure che collaborano al progetto a diverso titolo (borsisti, formatori, tutor, valutatori).

3.2 Obiettivi

Il Progetto CE_{Ed}AL si fonda su tre obiettivi fondamentali:

- 1) definire un profilo professionale di qualità incentrato sulle competenze-chiave per l'educazione linguistica inclusiva secondo una prospettiva bio-psico-sociale ed ecologica;
- 2) elaborare e sperimentare una certificazione glottodidattica basata sul punto 1 e incentrata sul concetto di "competenza";
- 3) costruire un percorso formativo di preparazione metodologica coerente con i punti 1 e 2.

I primi due obiettivi scaturiscono dall'analisi del contesto delineato nel par. 1, da cui emerge la necessità di una profonda riflessione sul profilo professionale che dovrebbe caratterizzare un educatore linguistico inclusivo (sia esso un insegnante curricolare o di sostegno, un tutor o un educatore professionale). Alla base di questi obiettivi vi è inoltre la consapevolezza che lo spostamento del focus dalle conoscenze alle competenze richiede altresì la sperimentazione di un disegno certificatorio innovativo, che può al contempo implicare sfide e criticità in sede di elaborazione, correzione e valutazione delle prove.

Il terzo obiettivo, invece, pone l'attenzione sul rapporto tra processo certificatorio e formazione degli educatori linguistici, due ambiti che di norma sono concepiti come separati; un impianto certificatorio basato sulle competenze richiede invece un parallelo intervento sul modello di formazione professionale, in quanto solo se quest'ultima è specificamente orientata allo sviluppo di competenze si avranno candidati preparati per un disegno certificatorio basato su questo concetto. L'attuale

panorama formativo, frastagliato e spesso ancora influenzato dalla prospettiva biomedica (cfr. par. 1), rende ancor più opportuno un saldo collegamento tra formazione e certificazione, concependo la seconda come esito di un percorso guidato in cui il candidato sviluppa il proprio profilo professionale. Per questa ragione, allo stato attuale l'accesso alla CEaL è subordinato alla frequenza ad uno specifico percorso formativo incentrato sul profilo di competenze definito dal progetto.

Per motivi di spazio, il contributo si concentrerà sui primi due obiettivi; si rimanda invece a Bassani et al. 2021 per un approfondimento del rapporto tra formazione e certificazione nel nostro progetto.

3.2 Il sillabo delle competenze

Il primo obiettivo del progetto ha condotto all'elaborazione di uno strumento, definito *sillabo delle competenze*, che descrive il profilo glottodidattico dell'educatore linguistico inclusivo. Il sillabo si compone di 6 competenze-chiave, suddivise in 3 aree (sapere, saper fare e saper essere) e 20 indicatori.

Fig. 1 – Un estratto del sillabo delle competenze CEaL.

COMPETENZA A1	Identificare le variabili dell'apprendimento linguistico.
Descrittore	Identificare le variabili contestuali e individuali che aiutano a comprendere il profilo di uno studente con svantaggio linguistico.
Indicatori	<p>A1.1) Identifico i tratti che distinguono l'apprendimento tipico e atipico di una lingua e li collego con il percorso educativo degli studenti che seguo.</p> <p>A1.2) Identifico le variabili psico-cognitive, socio-culturali, linguistiche e contestuali che possono influenzare l'apprendimento linguistico e le collego con il percorso educativo degli studenti che seguo.</p> <p>A1.3) Identifico i tratti che accomunano e differenziano i vari contesti educativi in cui può operare l'Esperto dell'Apprendimento Linguistico.</p>

La competenza riportata nella Fig. 1 si colloca all'interno dell'area del sapere. L'esempio è emblematico della modalità con cui le conoscenze (variabili dell'apprendimento, traiettorie di sviluppo tipico e atipico) siano state declinate in termini di competenze, legandole al contesto educativo del candidato. Il sillabo, infatti, non elenca contenuti, ma enuclea capacità professionali da attivare per promuovere pratiche inclusive, ponendo al centro l'*insegnamento visibile*², ossia il *saper agire* con consapevolezza teorica.

A livello concettuale, il sillabo si ispira ad un format già implementato nel Progetto *Expert Teacher* (2019) del Centro Studi Erickson, al quale chi scrive ha preso parte come consulente scientifico, e si configura come uno strumento di auto-valutazione che richiama la *European Profiling Grid for Language Teachers*³.

² L'espressione è mutuata dal concetto di *apprendimento visibile* introdotto da Hattie (2008), il quale a seguito di una meta-analisi individua le strategie didattiche più efficaci per promuovere l'apprendimento, che grazie ad esse può diventare visibile. Similmente, il sillabo CEaL mette in luce quelle competenze glottodidattiche che, se agite, rendono l'educazione linguistica inclusiva visibile.

³ Lo strumento è disponibile qui: <https://www.eaquals.org/our-expertise/teacher-development/the-european-profiling-grid>.

L'impostazione è inoltre processuale, in quanto basata sulla sequenza di azioni (dall'osservazione alla progettazione, dal monitoraggio alla valutazione) necessarie per costruire ambienti di apprendimento accessibili (Daloiso, ELICom 2023). Le competenze, inoltre, si ispirano alla visione bio-psico-sociale del funzionamento individuale (OMS 2007), che concepisce la disabilità come un'interazione non ottimale tra le caratteristiche dell'individuo e l'ambiente in cui è inserito. Se nella visione bio-medica prevale una linea di pensiero del tipo "*in genere gli studenti con disabilità/disturbo X hanno le difficoltà Y, quindi applico la soluzione Z come compensazione*", chi agisce in prospettiva bio-psico-sociale aderisce invece ad una forma mentis del tipo "*osservo il funzionamento dell'apprendente X, e progetto l'intervento Y cercando di agire anche sul contesto e non solo sull'alunno*". La prima visione richiede solo conoscenze cliniche e didattiche e capacità applicative, mentre la seconda implica una solida *competenza osservativa*, che integra le conoscenze con l'analisi operativa dei fattori contestuali in gioco nel processo educativo.

La versione finale del syllabo è l'esito di un processo di referaggio da parte di un comitato di studiosi di area edulinguistica e psicopedagogica e professionisti impegnati in svariati contesti educativi (di classe, individualizzati, para/extrascolastici), in modo da cogliere la duplice dimensione, scientifica e professionale, dello strumento e la pluralità di contesti in cui può essere impiegato.

3.3 L'impianto certificatorio

In merito al secondo obiettivo del progetto, nell'immaginare una certificazione capace di far emergere le competenze attese, si è cercato di evitare impianti che riproporessero la dicotomia tra teoria e pratica. A tale scopo, si è optato per un disegno certificatorio *scenario-based* (Purpura 2016): al candidato si propone una situazione didattica coerente che prende la forma di un caso di un apprendente con difficoltà linguistiche collocato in un più ampio gruppo-classe, e corredato da una serie di fonti documentali, quali la biografia linguistica, schede di osservazione compilate dagli insegnanti, diagnosi, estratti i quaderni e materiali didattici utilizzati dall'apprendente, intervista alla famiglia ecc.

Il candidato è chiamato ad immedesimarsi nel ruolo dell'educatore linguistico e, dopo aver accuratamente analizzato la documentazione, svolgere una serie di prove online concatenate che richiamano la sequenza di azioni richieste ad un professionista dell'educazione linguistica inclusiva. Al candidato viene inoltre data facoltà di personalizzare le prove precisando il ruolo educativo che desidera impersonare (insegnante curricolare o di sostegno, tutor ecc.). L'esame certificatorio si compone di quattro prove scritte, che richiedono di: tracciare il Profilo Glottomatetico Funzionale (PGF) dell'apprendente nel gruppo-classe (cfr. Daloiso, ELICom 2023); rilevare l'accessibilità glottodidattica di un documento didattico (unità, piano della lezione ecc.) in relazione al PGF e al gruppo-classe; progettare un intervento glottodidattico di supporto e un impianto valutativo coerenti con lo scenario. Il processo certificatorio si conclude con la simulazione di un colloquio con i genitori dell'alunno, che il candidato dovrà saper gestire non solo restituendo dati concre-

ti sul percorso didattico svolto, ma anche attivando alcune *soft skills* fondamentali (empatia, capacità relazionali, gestione di ansie e preoccupazioni della famiglia, conflitti ecc.).

In generale, la valutazione *scenario-based* permette di costruire un contesto simulativo più vicino alla realtà dell'apprendente, valutando le conoscenze disciplinari in funzione delle competenze e non in modo separato. Nel nostro caso, ad esempio, al candidato viene richiesto di fornire una giustificazione teorica delle proprie scelte metodologiche; a tale scopo, viene concessa la possibilità di consultare la letteratura scientifica (appunti del corso di formazione preparatorio, manuale di riferimento), perché nella realtà il professionista dell'educazione linguistica inclusiva non può avere conoscenze teoriche infinite, ma deve sapersi documentare per risolvere casi specifici usando le conoscenze come punto di partenza e non di arrivo.

Anche l'impianto certificatorio è stato sottoposto a sperimentazione coinvolgendo un gruppo-pilota di candidati. Questa fase, realizzata a gennaio 2020, ha consentito sul piano teorico di affinare i descrittori delle griglie valutative, e sul piano operativo di optare per una somministrazione digitale, visto che la principale criticità evidenziata dal gruppo-pilota era stata la difficoltà a completare a mano le prove. L'emergenza sanitaria ha poi implicato la somministrazione a distanza, ma la natura estremamente personale del prodotto finale dei candidati non ha reso necessario l'utilizzo di sistemi di sorveglianza restrittivi.

4. *Riflessioni conclusive: vantaggi e sfide di una certificazione scenario-based*

L'impostazione *scenario-based* presenta vantaggi in sede di certificazione sia per il candidato, che può attivare competenze in modo coerente, integrato e personale, sia per il valutatore, che riesce a "catturare" tali competenze in una situazione quanto più vicina alla realtà educativa.

Occorre al contempo essere consapevoli che questo tipo di impianto certificatorio si rivela sfidante in termini di economicità della valutazione. Nel momento in cui scriviamo, sono state organizzate 8 sessioni dell'esame CEAL, a cui hanno partecipato 247 candidati. Sul piano organizzativo, per il buon funzionamento di ciascuna sessione si rende necessario il coinvolgimento di almeno un tutor per l'assistenza e la sorveglianza durante la somministrazione delle prove scritte online, e 2-3 simulatori e altrettanti valutatori per le prove orali. La commissione d'esame richiede la presenza di 4 esperti, ciascuno specializzato nella correzione di una specifica prova, onde evitare l'effetto stereotipia nella valutazione di un candidato, che poi si riuniscono per elaborare un giudizio complessivo espresso in centesimi.

Il rapporto tra economicità e qualità di questo approccio alla valutazione, certamente più impegnativo rispetto ad altri, rappresenta una delle sfide maggiori della CEAL. La sostenibilità del processo viene tuttavia garantita dall'utilizzo di strumenti validati dal *team*, che dopo essersi formato appositamente, condivide ora parametri, descrittori e indicatori di *performance*; è inoltre previsto l'avvio periodico di percorsi di formazione interna e affiancamento rivolti a nuovi valutatori.

Nel considerare costi e benefici del progetto, si evidenzia che la CEAL aspira a configurarsi come una certificazione *research-informed*, partendo dal presupposto che la formazione degli insegnanti costituisca un ambito d'indagine e non solo terreno di mera applicazione della ricerca edulinguistica. Da un lato, gli strumenti operativi prodotti per il processo certificatorio derivano dal coinvolgimento di figure con profili di ricerca (es. borsisti, comitato di esperti), dall'altro la certificazione stessa genera dati che danno origine a indagini (tra le più recenti, due ricerche sulla *teacher cognition*, cfr. Daloiso, Ghirarduzzi 2022; Daloiso, Genduso 2023) i cui esiti a loro volta informano la squadra di professionisti impegnati nel processo certificatorio.

Bibliografia

- Bassani et al. 2021. "Il percorso formativo dell'educatore linguistico inclusivo all'interno del Progetto CEAL". *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9: 44-49.
- Bohlinger, Sandra. 2019. "Ten years after: the 'success story' of the European qualifications framework". *Journal of Education and Work*, 32(4): 393-406.
- Booth, Tony and Ainscow, Mel. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Castoldi, Mario. 2016. *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Commissione Europea. 2019. *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera*, <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-IT.pdf>
- Cort, Pia. 2010. "Stating the obvious: the European Qualifications Framework is not a neutral evidence-based policy tool". *European Educational Research Journal*, 9(3): 304-316.
- Daloiso, Michele e Genduso Marta. 2023. "Language Teacher Cognition e analisi dell'interazione: uno studio di caso corpus-based nell'ambito dell'educazione linguistica inclusiva". *Italiano LinguaDue*, 15(1): 603-624. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/20427>
- Daloiso, Michele e Ghirarduzzi Andrea. 2022. "Il sé e l'Altro nell'educazione linguistica inclusiva: un'analisi linguistica delle auto- ed etero-rappresentazioni di un gruppo di educatori in formazione". *Lingua e Nuova Didattica*, 5: 69-83.
- Daloiso, Michele e Gruppo di Ricerca ELICom. 2023. *Le difficoltà di apprendimento delle lingue a scuola. Strumenti per un'educazione linguistica efficace e inclusiva*. Erickson: Trento.
- Daloiso, Michele e Mezzadri, Marco (a cura di). 2021a. *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze*. Venezia: Ca' Foscari Digital Publishing. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-477-6>
- Daloiso, Michele e Mezzadri, Marco. 2021b. "Certificare le competenze professionali per l'educazione linguistica inclusiva: le coordinate del Progetto CEAL". *Scuola e Lingue Moderne*, 7-9: 30-33.
- Diadori, Pierangela et al. (a cura di). 2021. *La nuova DITALS risponde 3*. Roma: Edilingua.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1990. "New ways of meaning: the challenge to applied linguistics". *Journal of Applied Linguistics*, 6: 7-36.
- Hattie, James. 2008. *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hornberger, Nancy. 2001. "Educational linguistics as a field: A view from Penn's program on the occasion of its 25th anniversary". *Working Papers in Educational Linguistics*, 17: 1-26.
- Ianes, Dario e Cramerotti, Sofia. 2011. *Usare l'ICF a scuola. Spunti operativi per il contesto educativo*. Trento: Erickson.
- Ianes, Dario et al. 2019. *Il manuale dell'Expert Teacher: 16 competenze chiave per 4 nuovi profili docente*. Trento: Erickson.
- Luise, Maria Cecilia. 2021. "Il profilo del docente di friulano e di sardo: una proposta di certificazione delle competenze glottodidattiche in lingua minoritaria". In Maria Cecilia Luise e Federico Vicario (a cura di). *Le lingue regionali a scuola. Competenze e certificazione didattica del docente di friulano e di sardo*. Torino: Utet Università, pp. 269-290.
- Marasco, Valentina e Santeusano, Nicoletta. 2021. "Insegnare in modo consapevole ed efficace: la certificazione DILS-PG come occasione di formazione per docenti di italiano a stranieri". In Francesca Gallina (a cura di). *Itinerari di formazione: spunti di riflessione per i docenti di lingue seconde*. Pisa: ETS, pp. 251-277.
- OMS. 2007. ICF-CY. *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute. Versione per bambini e adolescenti* (trad. it). Trento: Erickson.
- Purpura, James E. 2016. "Second and foreign language assessment". *The Modern Language Journal*, 100: 190-208.
- Serragiotto, Graziano (a cura di). 2020. *CEDILS. Certificazione in didattica dell'italiano a stranieri dell'Università Ca' Foscari di Venezia* (nuova edizione). Torino: Loescher.
- UNESCO. 2020. *Inclusion and Education: All Means All*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>