

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)

SABRINA MACHETTI, ANTONELLA BENUCCI

Opportunità formative in contesto carcerario. Il ruolo del docente di italiano L2 nella familiarizzazione con gli esami di certificazione linguistica.

Abstract

Language education in prison represents a chance for inmates to improve, focusing on intercultural communication, social mediation, and the creation of syllabi and learning and teaching materials. However, the current training for foreign inmates who decide to enroll in university courses lacks in terms of adequate L2 Italian competence for academic purposes. The paper presents the initial findings from a project carried out within the Polo Universitario Penitenziario Toscano, focusing on the training of L2 Italian teachers, including preparation for the CILS-DASU test, a component of the CILS exams suite.

Keywords

Linguistica educativa, inclusione, competenze, programmazione

Introduzione¹

Il contributo presenta le specifiche e i primi risultati di un progetto svolto a partire dal 2022 all'interno del Polo Penitenziario Universitario Toscano, progetto il cui principale obiettivo è legato all'individuazione di modelli di riferimento di educazione linguistica che favoriscano l'interazione e l'integrazione ma anche il rispetto e la valorizzazione delle lingue e culture di origine dei detenuti stranieri. A tale macro-obiettivo, il progetto unisce la progettazione e la realizzazione di percorsi di formazione - per i formatori e per i detenuti stranieri - ai fini del raggiungimento da parte di questi ultimi di un livello di competenza B1-B2 parziale in italiano L2, a seconda del livello in entrata e del *background* sociolinguistico degli stessi detenuti. A tal fine, il progetto elabora anche strumenti di valutazione certificatoria della competenza in italiano L2 (esame CILS DASU - Detenuti in Accesso al Sistema Universitario) e relativi percorsi di familiarizzazione.

¹ Il contributo è frutto della riflessione di entrambe le autrici. Tuttavia, Benucci è responsabile dei par. 2, 3, 4, 6; Machetti dell'Introduzione e dei par. 1, 5.

1. *Quadro teorico*

Il quadro teorico del progetto ruota attorno al concetto di *uneven profile*, o profilo parziale, concetto recentemente discusso anche in stretta relazione con gli obiettivi e le scelte compiute nel momento della valutazione (Carlsen et al. 2023). Come illustrato nel *CEFR Companion Volume* (2018: 38) “such a profile can show the way in which the proficiency of any user/learner is almost always going to be uneven, partial. It will be influenced by home background, by the needs of the situation in which the person has found themselves, and by their experience, including transversal competences acquired in general education, in using other languages, in professional life. The profiles of any two user/learners at the same level are thus unlikely to be absolutely identical since they reflect the life experience of the person concerned as well as their inherent abilities, what the CEFR (Section 5.2) describes as their general competences”.

Il concetto di profilo parziale o parzialità delle competenze è dunque funzionale alle esigenze di economia di sforzo nello studio e permette di raggiungere importanti obiettivi comunicativi in tempi brevi anche grazie agli argomenti trattati, specifici di determinati settori della vita sociale, adottando procedure didattiche che tengano conto di una scarsa disponibilità di tempo per lo studio e di una possibile discontinuità nella frequenza alle lezioni, oltre che della presenza di competenze sbilanciate e lacunose in L2 acquisite sul campo.

Tale concetto, che rappresenta anche la base delle ricerche e dei materiali di formazione sviluppati ormai da più dei vent'anni in seno al modello dell'intercomprensione (cfr. tra gli altri, Benucci, Cortés 2011; Caddéo, Jamet 2013; Bonvino, Jamet 2016) è stato a fondamento della formazione dei docenti perché impostassero azioni didattiche volte a formare negli apprendenti - anche se per via indiretta - consapevolezza del fatto che la conoscenza di una lingua, anche della L1, è sempre parziale, che tutte le conoscenze parziali sono meno parziali di quanto sembri, che chi ha già appreso una lingua (anche solo oralmente) conosce già molte altre cose di altre lingue, pur non avendone piena consapevolezza. Tale stile operativo sviluppa infatti attitudini affettive positive (emozioni, sentimenti, motivazione) e dunque una percezione soggettiva della positività dello sforzo che si sta compiendo, con un forte impatto sulla psicologia dell'apprendente.

2. *La formazione: costruito e percorsi*

Partendo da tali basi, nel progetto ciascun contenuto viene fatto corrispondere al conseguimento di competenze

1. lessicali: non potendo comprendere tutti gli ambiti scientifici coperti dai percorsi universitari, l'obiettivo sarà quello di fornire competenze per quanto riguarda i termini base, la formazione del lessico specialistico, le regole di formazione delle parole. Le categorie associative e interpretative permetteranno di comprendere il significato anche dei lessemi mai incontrati;

2. morfosintattiche: l'obiettivo è mettere in grado l'apprendente di operare una prima differenziazione tra testi medico-biologico scientifici (caratterizzati dalla esigenza di massima individuazione e minimo sforzo), testi burocratici amministrativi e giuridici (con gerarchizzazione accentuata e con esigenze di apertura a molteplici interpretazioni) e testi in generale umanistici (che presentano maggiori difficoltà dal punto di vista dell'interpretazione);
3. sociolinguistiche: la scelta cade su due varietà, l'italiano dell'uso medio/neo-standard e l'italiano standard, oltre all'italiano per scopi accademici. Per quanto riguarda i registri, si ritiene necessaria una particolare attenzione in quanto il detenuto tende ad usare sempre il registro informale che non è consono al tipo di parlato usato in ambito accademico (registro medio-alto);
4. paralinguistiche: l'obiettivo è in questo caso insegnare a trarre informazioni dalla complementarità tra immagine e parola che spesso nei testi di studio è presente, oppure a saper interpretare una lezione in cui ci sia una proiezione di un Power Point.
5. culturali: per queste competenze possono essere individuati ulteriori 5 sotto-oggettivi
 - a) impliciti attuali: gli elementi di cultura presenti sui media e di cui lo studente deve essere a conoscenza per avere una fruizione piena del testo (ad es. che cosa si intende per 'sessantottino', il 'caso Moro', che cosa si intende per 'BR', ecc.);
 - b) cultura classica: insieme di nozioni che generalmente tutti gli italiani che arrivano a frequentare l'università possiedono o, per lo meno, rappresentate da ciò che rimane loro della formazione che si ottiene nelle scuole superiori; elementi comuni che, al di là della scuola frequentata, tutti possiedono (i Promessi Sposi, la storia romana, l'Inferno dantesco, ecc.);
 - c) impliciti storici relativi ad un certo periodo storico: ad es. se gli studenti si occupano di economia è importante che conoscano anche le vicende industriali o di sviluppo che sono successe in un determinato momento del passato;
 - d) stereotipi: gli stereotipi più diffusi del Paese di origine dello studente riguardo all'Italia e agli italiani, perché non si produca una visione distorta o una visione impostata solo sull'esteriorità;
 - e) distanza culturale: in alcuni casi può essere non irrilevante, data la variegata provenienza degli studenti non europei.
6. testuali: nell'italiano per scopi accademici si possono selezionare 3 tipi di testi
 - a) argomentativi, particolarmente utili per sostenere un esame universitario;
 - b) informativi, che servono per introdurre i concetti basilari relativi ai vari argomenti; tali testi innestano un lessico specialistico di base su un impianto morfosintattico in lingua comune, e sono adatti anche a destinatari di livello avanzato;
 - c) istruttivi, che trattano di argomenti settoriali con terminologia specialistica, fruibili nei livelli superiori, come i testi argomentativi, e portatori di impliciti condivisi tra specialisti.

Le abilità da sviluppare sono fondamentalmente di 3 tipi: abilità separate, come per esempio la produzione orale, la produzione scritta, la comprensione scritta; abilità miste, ad esempio la produzione orale unita alla comprensione orale legate ad un'interazione in sede di esame; e le abilità successive, come la comprensione e la produzione orali (es. raccontare notizie che sono state sentite al radiogiornale).

In stretto collegamento a ciò, la progettazione dei percorsi formativi prevede in primo luogo lo sviluppo di un curriculum di lingua comune per scopi accademici trasversale, la costruzione di un sillabo in lingua comune per usi accademici trasversale e la costruzione di 3 macro-percorsi didattici finalizzati all'avviamento all'esame CILS DASU. I 3 percorsi (90 ore complessive suddivise in 3 moduli da 30 ore ciascuno) riguardano l'area umanistica, l'area giuridico-economica, l'area scientifico-tecnologica e prevedono una verifica finale. A monte di questa progettazione c'è l'assunzione che non occorra costruire moduli didattici finalizzati unicamente all'apprendimento dei vari linguaggi settoriali, ma bensì sia più adeguato fornire una preparazione di base in lingua comune che permetta ai detenuti stranieri di seguire i corsi universitari, leggere testi divulgativi e specialistici, sostenere esami in lingua italiana. Di conseguenza, i percorsi lavorano su competenze 'classiche', e tra queste vanno a prediligere la competenza linguistica, con particolare attenzione alla competenza lessicale.

3. I Quaderni

Per ciascuno dei percorsi sono stati elaborati dei Quaderni, ognuno dei quali ha per oggetto un singolo macro-ambito di studio (area umanistica, giuridico-economica, scientifico-tecnologica) ed è composto di tre Unità di Apprendimento. Le UdA contengono testi scritti, parlati, corredati da immagini; attività comunicative/pragmatiche; sollecitazioni per la riflessione interculturale; attività comunicative ed esercizi strutturali (utili per l'avviamento all'esame CILS-DASU); un glossario; una appendice grammaticale; chiavi. Per rendere più chiare le finalità di ogni attività, prima della consegna che indica il compito da svolgere, si è usato un simbolo associato, in modo del tutto convenzionale, all'abilità o alla competenza prevalente che si intende sviluppare.

4. La formazione dei docenti / formatori

La formazione dei docenti e dei formatori tiene conto della disomogeneità del profilo di competenza in ingresso, delle caratteristiche e dei bisogni comunicativi dei potenziali destinatari, avendo chiari i termini di spendibilità legati al contesto accademico. Al centro del percorso di formazione c'è il riconoscimento dell'importanza dello sviluppo delle abilità di ricezione, produzione, mediazione orale e scritta, come dell'educazione linguistica per competenze non bilanciate e parziali. A tal fine il progetto ha sviluppato un sillabo con struttura modulare, comprendente le seguenti tematiche:

Modulo 1 Identità dei destinatari. Bisogni e motivazioni per lo studio. Aspetti psicologici. Formazione pregressa e abitudine allo studio. Profilo e bisogni linguistico-comunicativi del detenuto straniero.

Modulo 2 Aspetti della comunicazione in carcere. La comunicazione: caratteristiche, strategie e livelli di comprensione. Aspetti verbali, non verbali e para-verbali. La comunicazione interculturale e le coordinate concettuali di tempo-spazio in carcere. Analisi di interazioni ed eventi comunicativi ricorrenti.

Modulo 3 Plurilinguismo in carcere: Superdiversità e translanguaging. *Code mixing* e *code switching*. Lingue e culture dei paesi arabi. Lingue e culture dei Paesi dell'Est (Romania, Albania). Lingua e cultura cinese. Lingue e culture dell'America latina.

Modulo 4 Linguistica educativa. Didattica Italiano L2 a soggetti 'svantaggiati'. La gestione di alunni immigrati in classe. Dal CEFR (2001) al Sillabo di L2 per detenuti stranieri. Gestione della classe ad abilità differenziate. Il concetto di parzialità di competenze. Tecniche didattiche e modelli operativi. L'unità di lavoro in carcere: progettazione e gestione di percorsi e materiali didattici. Le abilità scritte e orali. Contenuti e percorsi di apprendimento di italiano L2 per le professioni in ambito penitenziario. Manuali di italiano L2 per detenuti stranieri

Modulo 5 CILS -DASU. Principi di valutazione linguistica dell'italiano L2. La valutazione per scopi certificatori. L'esame CILS DASU.

5. L'esame CILS DASU

L'esigenza di estendere il progetto agli strumenti di valutazione della competenza linguistico-comunicativa in italiano L2 nasce principalmente dall'analisi dei bisogni specifici e delle macro-caratteristiche – comprese quelle legate al contesto carcerario - dei detenuti stranieri interessati ad intraprendere un percorso di studi universitario. Tale analisi si collega a quella già operata all'interno del progetto DEPORT, il cui punto di partenza era rappresentato dai sillabi per la didattica (Benucci, 2014) e all'interno del quale erano stati progettati e sperimentati una serie di strumenti di valutazione legati al contesto delle professioni, strumenti per i quali la formazione e le attività di familiarizzazione si erano rivelate un punto di forza fondamentale (Machetti 2015).

All'esperienza maturata entro il progetto DEPORT si aggiunge anche quanto operato nel contesto della valutazione certificatoria dell'italiano L2 dagli Enti certificatori riuniti nell'Associazione CLIQ (Barni, Machetti 2022). In particolare, analizzando l'esperienza della CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena, dal 2005 ad oggi sono state 15 le sedi carcerarie in Italia in cui sono stati svolti gli esami di certificazione. Se si analizzano i dati relativi a queste sedi, le evidenze che si ricavano non sono tali da segnalare particolari criticità nel superamento degli esami di livello B1 e B2, i livelli che fanno riferimento al possesso dell'autonomia comunicativa nei contesti della comunicazione quotidiana, come anche – in particolare con il livello B2 - della comunicazione in

ambito formativo. In effetti, l'83,10% dei candidati che sostengono l'esame CILS UNO B1 supera questo esame e la media di superamento rimane nel range previsto per gli esami di certificazione anche per coloro che sostengono l'esame CILS DUE B2 (79,91%). Tuttavia, il possesso del livello di competenza dichiarato dal superamento di entrambi gli esami, pur essendo adeguato a garantire l'efficacia della comunicazione all'interno dei contesti della formazione, anche accademica, è tale da evidenziare criticità in relazione alla particolarità di tali contesti, come in relazione al contesto di provenienza e formazione pregressa del cittadino detenuto. Si tratta di fattori che, come a più riprese sottolineato dalle ricerche di settore, condizionano non solo la spendibilità dell'esame, ma l'intero ciclo del test e dunque impongono di essere presi in considerazione già nel costrutto dello stesso, per non incidere in negativo sulla validità ed affidabilità (Peri et al. 2022).

Da simili considerazioni è dunque emersa la necessità di progettare un test basato su un modello che integra quello proposto dal CEFR (2001) con il modello dello *Scenario-based Assessment* – SBA (Purpura 2016). Nello SBA si procede dal definire un *setting*, una situazione, coerente dal punto di vista tematico, socialmente condivisa e con uno scopo specifico, in cui i partecipanti, nel loro ruolo di apprendenti/utenti di una L2, devono completare una sequenza dettagliata e strutturata di sotto-compiti, progettati per guidare gli stessi utenti/apprendenti verso la risoluzione di un problema all'interno di una situazione assimilabile alla vita reale. Questi sotto-compiti, corrispondenti a *task*, sono progettati per essere destinati a riflettere le abitudini mentali alla base dell'obiettivo generale dello scenario.

Il test si collega alla *suite* degli esami CILS e per questo prende il nome di CILS DASU (Detenuti in Accesso al Sistema Universitario Italiano). In tale test, il modello dello SBA viene utilizzato per definire la misura in cui i candidati all'esame, con diversi livelli di *background knowledge* (O'Reilly & Sabatini, 2013: 46) comprendono il *topical content* in un testo scritto o parlato e sviluppano una comprensione profonda della lingua e dell'argomento. Tale processo si svolge tramite un'assistenza mirata, che conduce ciascun candidato ad usare le *topical information* acquisite per sviluppare le abilità suddette. Il modello dello SBA permette dunque di fare inferenze che contribuiscono concretamente all'utilità del test, non limitate alla sola conoscenza e competenza linguistica, ma anche alla conoscenza del contenuto.

Nel prototipo di test CILS DASU lo scenario è quello accademico, con situazioni che riguardano la fase di iscrizione all'università. Il formato di questo test si articola come segue:

- *Verifica delle conoscenze pregresse.*
- *Pre-scenario topical knowledge test.*
- *Lettura e Scrittura.*
- *Ascolto.*
- *Post-scenario topical knowledge test – Parlato.*
- *Valutazione post-test.*

Il test è attualmente in fase di sperimentazione, ma le evidenze finora raccolte presso la casa di reclusione “Pasquale De Santis” di Porto Azzurro (LI) sul funzionamento delle singole prove sembrano garantire livelli discreti di validità ed affidabilità, con una sola criticità legata alla sezione di Ascolto (criticità che riteniamo riconducibile non alla sezione in sé, ma ad una serie di variabili esterne, quali ad esempio la strumentazione utilizzata per la somministrazione delle prove di cui la sezione si compone).

Più nel dettaglio, a Porto Azzurro sono stati 27 i detenuti che hanno seguito la formazione. Di essi, 25 hanno sostenuto l'esame CILS DASU, con esiti in qualche modo previsti per la fase di sperimentazione di uno strumento di valutazione.

La sezione di Verifica delle conoscenze pregresse è stata infatti superata dal 44% di coloro che hanno sostenuto il test; la sezione Pre-scenario dal 60%; la sezione Lettura e Scrittura dal 24%; la sezione Ascolto dal 4%; la sezione Post-scenario / Parlato dal 44%; la sezione Valutazione Post-test dall'88%.

6. *Riflessioni conclusive*

Come si diceva, la sperimentazione dei percorsi formativi ha riguardato il carcere di Porto Azzurro e può dirsi, al di là di alcune difficoltà tecniche e curricolari che hanno riguardato la sola grammatica, pienamente positiva. Il 51,9% dei detenuti ha infatti giudicato ottimi l'organizzazione e i contenuti del corso, i materiali didattici utilizzati, la modalità con cui i docenti hanno condotto le lezioni.

Alcuni studenti, stimolati dagli esercizi semi-strutturati del modulo, hanno restituito un'alta scolarizzazione, aiutata da programmi televisivi dai complessi contenuti storico-politici, seguiti individualmente e dall'alta qualità degli input testuali forniti in aula. In generale, il docente si è trovato a gestire un ambiente molto disomogeneo per livelli di competenza di lingua italiana. Alcuni studenti presentavano un'elevata sensibilità lessicale, intervallati da studenti con pregresse e notevoli lacune grammaticali, in particolare per quanto concerne il sistema verbale, ed ha dovuto pianificare una didattica adatta a classi ad abilità miste e differenziate (CAD) e capace di tener conto della diversità. Gli studenti erano infatti di provenienza geografica diversa, per lo più di area medio-orientale e africana, molti dei quali residenti da anni in Italia.

Diverse potrebbero essere le implicazioni della sperimentazione: nel complesso, una vasta e necessaria innovazione metodologica e organizzativa nell'istruzione degli adulti e di studenti didatticamente provenienti da ambienti fragili. La struttura propria della ricerca-azione condotta, suddivisa in osservazione, descrizione e modellizzazione, si organizza in micro-progettazione di materiali e attività, che aspirano a colmare tale vuoto.

L'analisi delle fasi operative, lo studio degli ambienti, la ricerca dei modelli, l'osservazione del docente – discente, permette, inoltre, di comprendere come procedere per una migliore analisi dei bisogni dei gruppi focus, delle metodologie e degli approcci da utilizzare, spesso di natura auspicabilmente integrata.

Gli strumenti di valutazione della sperimentazione hanno permesso di evidenziare gli aspetti di eccellenza e di criticità: le lezioni sono state costantemente monitorate da un esperto che ha compilato una Scheda di osservazione sulla base della quale ha poi redatto un report; al termine delle lezioni gli studenti sono stati invitati a rispondere ad un Questionario di valutazione del corso seguito; i docenti hanno compilato un Questionario post corso e fornito anche una autovalutazione. L'incrocio dei dati ricavati da questi strumenti ha mostrato che la metodologia è pienamente rispondente al profilo di apprendente, i docenti hanno sviluppato competenze adeguate alla gestione di classi disomogenee e superdiverse e sono stati capaci di focalizzare alcuni aspetti dell'offerta che necessitano di una maggiore riflessione per l'epistemologia stessa del progetto. Pertanto, l'acquisizione della lingua italiana si impone come un imprescindibile elemento di crescita per un'utenza fortemente svantaggiata e per un personale docente tutto ancora da formare.

La natura dell'ambiente classe del carcere è risultata particolarmente "delicata": docenti e personale tutto rivestono un mandato sociale complesso, sì di attività trattamentali ai fini della rieducazione delle persone detenute, ma, in alcune circostanze, più di supporto affettivo.

I docenti sono stati formati per sviluppare quanto possibile la capacità di essere attenti e di saper motivare gli studenti anche nei momenti di distrazione o di disagio, esortandoli a lavorare insieme, a coppia solitamente e ad aiutarsi l'uno l'altro, soprattutto con chi avesse più difficoltà. Altra dote indispensabile con tale pubblico è quella di essere sempre pazienti e rispettosi dei tempi dei discenti soprattutto se sono presenti evidenti lacune.

Bibliografia

- Barni, Monica e Sabrina Machetti (2022). Le certificazioni di italiano L2. In Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano L2*. Firenze: Le Monnier, 122-136.
- Benucci, Antonella (2014), *Italiano L2 e interazioni professionali*. UTET Università: Torino.
- Benucci, Antonella e Giulia I. Grosso. 2017. *Buone pratiche e repertori linguistici in carcere*. Roma: Aracne.
- Benucci, Antonella e Cortés Velásquez, Diego (2011), Intercomprensione e apprendimento: abilità parziali e processi cognitive. In F-Jh. Meißner, Capucho F., Degache Ch., Martins A., Spiřa D. & Tost M. (Eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research. Apprentissage, enseignement, recherche. Lernen, Lehren, Forschung*. Tübingen: Narr, 336-353.
- Bonvino, Elisabetta e Jamet Marie Christine (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Venezia: SAIL.
- Caddéo, Sandrine e Jamet, Marie-Christine (2013), *L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Carlsen Hamnes, Cecilie, Rocca, Lorenzo e Machetti, Sabrina (2023), *Uneven language profiles & differentiated language requirements - recommendations for test developers, policy makers and employers*, ALTE LAMI report.

Council of Europe. 2001. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. 2018. *CEFR Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.

Machetti, Sabrina (2015), La valutazione delle competenze professionali nel progetto DEPORT, in G. Bertolotto, S. Carmignani, G. Sciuti Russi, *Percorsi di ricerca e formazione linguistico-professionale: DEPORT "Oltre i confini del carcere"*. Siena: Tipografia Senese.

O'Reilly, Tenaha e Sabatini, John (2013). Reading for Understanding: How Performance Moderators and Scenarios Impact Assessment Design, *ETS Research Report*, 13-31.

Peri, Giulia e Machetti Sabrina, Masillo Paola (2022), La valutazione linguistica per scopi accademici: scenari attuali e prospettive, in A. Fazio, E. Bonvino, M. Menghini (a cura di), *Didattica innovativa nei centri linguistici tra nuove tecnologie e ascolto*. Roma: Roma, Tre Press 143-154.

Purpura, James E. (2016). Second and foreign language assessment. *Modern Language Journal*, 100, 190-208.