

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 Puerto Rico*

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)

KATIA RASPOLINI

La fase di accoglienza nei CPIA: il caso degli apprendenti analfabeti

Abstract

Il contributo presenta l'impianto teorico della ricerca *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva*, con i primi esiti emersi dall'indagine empirica. Facendo riferimento alla linguistica cognitiva, ed in particolare al concetto di *embodied cognition* (Violi 1997; Bazzanella 2014), la ricerca intende esplorare le correlazioni fra l'esperienza senso-motoria, l'interazione con l'ambiente, e il processo di *emergent literacy* (Gonzalves 2020). A partire dalle criticità inerenti ai test standard (Lengyel 2011, Tammelin-Laine, Ari, Reeta, Tuijia 2018, Rocca 2019) verranno presentati i primi esiti della ricerca empirica sugli strumenti utilizzati in ingresso dai CPIA con i migranti adulti analfabeti.

Key words

Illiterate learners; embodied cognition; emergent literacy

1. Inquadramento teorico della ricerca

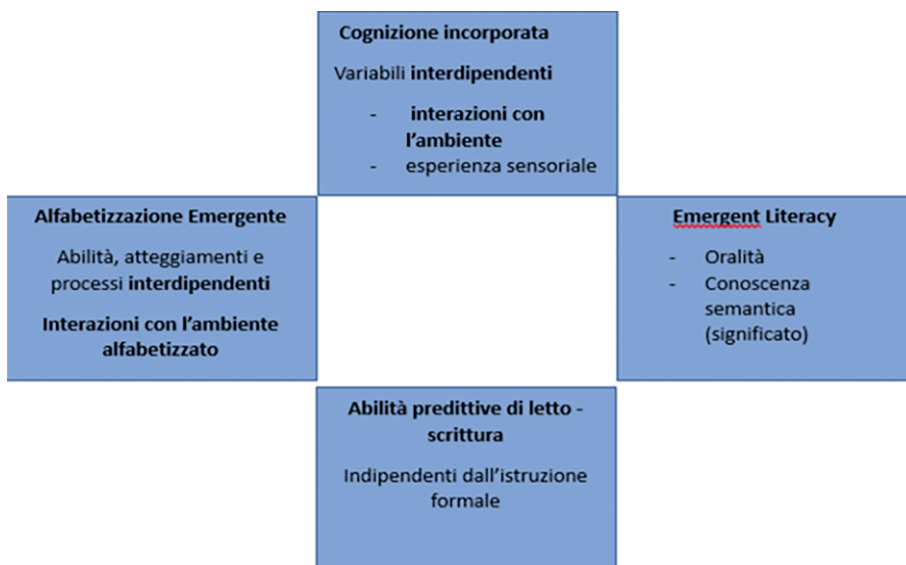
La ricerca dottorale condotta dalla scrivente ha come focus i test somministrati in ingresso ad apprendenti con debole scolarità, o analfabeti in lingua madre, presso i Centri d'istruzione degli adulti (CPIA) durante la fase di accoglienza; questa fase è molto importante per osservare e monitorare le competenze linguistico-comunicative e le abilità tecniche di letto-scrittura degli apprendenti ai fini del loro inserimento nei corsi di alfabetizzazione e dunque si configura come una valutazione diagnostica. La ricerca si propone di indagare se all'interno degli strumenti per l'individuazione delle abilità orali e tecnico-strumentali di alfabetizzazione, utilizzati in accoglienza, vi siano elementi utili a fornire indicazioni più articolate sulle competenze dell'apprendente analfabeta, e consentire una valutazione/osservazione di tipo predittivo-prognostico sulle potenzialità di sviluppo delle abilità complessive dell'apprendente (Raspolini 2021). Questa prospettiva di analisi include l'osservazione di abilità non strettamente linguistiche che coinvolgono l'ambito della cognizione e si riferiscono ai processi cognitivi che sono stati sviluppati attraverso le competenze orali in lingua madre, l'interazione con il proprio ambiente e le esperienze concrete vissute dagli apprendenti. Tali esperienze comprendono la dimensione sensoriale, la dimensione sociale del corpo umano e quella senso-motoria delle

esperienze percettive (Cardona, De Iaco 2023), come veicolo di interpretazione e di espressione di significati e anche come mezzo di comprensione del mondo.

I modi di concettualizzare queste esperienze “si riflettono nelle lingue e nelle culture” (Bazzanella 2014: 24), che a loro volta possono influenzare le rappresentazioni percettive. Questo tipo di approccio alla complessità dell’apprendimento linguistico caratterizza la linguistica cognitiva e in particolare la teoria dell’*embodied cognition* (d’ora in avanti cognizione incorporata), secondo la quale, oltre agli assunti descritti in precedenza, il concetto di *affordance* (Gibson 2014) è centrale e si può così sintetizzare: la percezione di ciò che gli oggetti e il mondo circostante ci offrono ci invita a fare azioni e gesti, ad avere comportamenti e reazioni, secondo relazioni dinamiche fra l’agente, l’oggetto e il mondo percepito. Questa breve definizione ci fa comprendere quanto sia importante considerare il rapporto fra la costruzione dei significati linguistici e non linguistici, mediante il contatto/esposizione a diversi contesti e ambienti, e la costruzione di conoscenze e competenze per agire nelle diverse comunità che presentano specificità linguistiche e culturali. Gli studi condotti nell’ambito della cognizione incorporata trovano conferme nell’ambito più esteso delle neuroscienze in cui si è affermato il concetto di intercorporeità: quest’ultima è descritta come “mutua risonanza di comportamenti sensori-motori intenzionalmente significativi e diviene così la fonte principale di conoscenza che abbiamo degli altri. Il meccanismo di risonanza motoria dei neuroni specchio è verosimilmente il correlato neurale dell’intercorporeità, descrivibile in termini funzionali come simulazione incarnata” (Gallese 2021: 68). Dunque anche dal punto di vista neuroscientifico viene riconosciuta la valenza funzionale della corporeità per la conoscenza e la comprensione degli altri e del mondo intorno a noi, confermando la validità del concetto di *affordance* attraverso questo ulteriore esempio: “Il significato di ‘tavolo’ deriva dal suo uso, da ciò che possiamo farci, cioè dalle molteplici e correlate potenzialità di azione che evoca” (Gallese 2021: 71). Questi aspetti hanno numerose ripercussioni sul processo di comprensione e produzione linguistica come attestato in precedenti studi in cui è stata dimostrata la presenza di un sistema integrato fra pensiero, gesto, azione e parola (Buccino 2005, Pow et al, 2014) nella comunicazione umana. L’integrazione di questi elementi si realizza attraverso processi cognitivi che contraddistinguono la cognizione umana come “un processo emergente, situato, incarnato e influenzato da una serie di variabili quantitative interdipendenti che cambiano nel tempo” (Borghi, Caruana 2016: 29). Anche l’alfabetizzazione è un processo emergente che si configura come “un complesso di abilità, atteggiamenti e processi fra loro interdipendenti (prodotti dall’interazione con l’ambiente alfabetizzato) ritenuti i precursori evolutivi di lettura e scrittura convenzionali” (Cisotto et al 2011: 10). Questa definizione nata in contesto pedagogico presenta analogie con il concetto di *Emergent Literacy* utilizzato nell’ambito dell’alfabetizzazione degli adulti analfabeti “To begin adults parce oral language using lexical and phonological strategies, whereas adults without literacy tend to rely on more semantic knowledge when processing oral language” (Gonzalves 2020: 1138).

Il focus sulla conoscenza semantica utilizzata dagli apprendenti non alfabetizzati per l'elaborazione del linguaggio orale, riconduce alle aree di significato, apprese attraverso l'interazione con diversi contesti linguistico – comunicativi e ambienti a cui sono stati esposti e di cui gli apprendenti hanno avuto esperienza diretta. Inoltre tenendo conto che l'area dei significati può essere soggettiva e cambiare sia nel tempo che all'interno delle diverse comunità, appare rilevante tenere conto di questi aspetti. Nello schema di seguito sono indicate le relazioni fra i concetti di *emergent literacy*, alfabetizzazione emergente e cognizione incorporata

Fig. 1



2. Le abilità predittive di letto scrittura: le domande di ricerca e i metodi di ricerca

La letteratura sull'alfabetizzazione emergente in contesto pedagogico (Cisotto, Rossi 2019) indica fra le sue componenti svariate abilità e in questo contributo ne segnaliamo in particolare tre:

- la sensibilità fonologica (che precede la consapevolezza fonologica);
- le conoscenze pragmatiche di alfabetizzazione (usi del codice scritto all'interno dei contesti) e ai fini dell'apprendimento della letto-scrittura (es. nozione di parola, idea di stampa);
- l'abilità di narrazione (aspetti linguistici e cognitivi) (Pinto, 2004).

Queste abilità che sono considerate predittive e/o propedeutiche allo sviluppo della letto-scrittura, condividono alcuni aspetti che riportiamo di seguito:

- sono indipendenti dall'istruzione formale;

- sono correlate ai processi cognitivi;
- sono coinvolte nei processi di significazione e simbolizzazione;
- si sviluppano in rapporto a un contesto;
- si integrano con processi psicologici complessi (memoria episodica, semantica, e il problem solving);
- si sviluppano precedentemente alle abilità tecniche di letto-scrittura.

Ad esempio le esperienze che facciamo mediante la vista e l'udito, permettono di individuare espressioni visive e acustiche, che assumono valore di segno attraverso il processo di cognizione (Marini, 2016). Sulla base di queste premesse sono state sviluppate le seguenti domande di ricerca:

- Il test d'ingresso per migranti adulti analfabeti potrebbe avere una funzione prognostica, attraverso l'osservazione delle abilità predittive di letto-scrittura?
- I docenti alfabetizzatori ritengono adeguati i test d'ingresso somministrati ai corsisti analfabeti?
- I docenti alfabetizzatori ritengono che i test d'ingresso possano avere una funzione di tipo predittivo-prognostico?

A seguire sono stati predisposti i seguenti metodi di indagine empirica: un questionario strutturato rivolto ai docenti di alfabetizzazione dei CPIA italiani suddiviso in tre sezioni (gestione della fase di accoglienza, test d'ingresso specifici per corsisti analfabeti, valutazione del test); un'intervista semi strutturata ai docenti/referenti dei corsi di alfabetizzazione relativamente alla definizione/descrizione dei corsisti analfabeti e alla loro gestione all'interno del proprio istituto, alle procedure per il loro inserimento nei corsi ed infine le criticità e i punti di forza delle prassi utilizzate. Infine è stata prevista una raccolta documentale di campioni di test in uso nei CPIA per la rilevazione delle abilità orali e di letto-scrittura in ingresso in riferimento ai migranti analfabeti, unitamente alle modalità di valutazione. In questa sede saranno riportati solo i primi esiti relativi al questionario strutturato ma prima è necessario mettere in evidenza alcune criticità dei test standardizzati, unitamente ad elementi emersi da precedenti ricerche, che confermano la rilevanza di questa ricerca.

3. La criticità dei test standardizzati e la potenziale rilevanza della ricerca

In questa breve riflessione sugli aspetti critici dei test standardizzati, precisiamo che gli aspetti indicati come problematici non sono rivolti prettamente ai test di certificazione di competenza linguistica, ma sono riferiti all'approccio complessivo delle prassi di *testing* secondo il nostro modello occidentale. Fra le criticità delle prove standard in contesto migratorio possiamo segnalare le seguenti: le prove sono focalizzate su singole *performances* linguistiche di determinate abilità, facendo emergere solo parzialmente profili di studenti di tipo disomogeneo (LASLLIAM 2023: 25); presentano attese monolingui riferite solo alla lingua del Paese ospite, senza intro-

durre prove tese alla rilevazione di una competenza plurilingue; si basano su norme culturali e sociali occidentali determinando la tipologia di *specifications* (McNamara 2000: 31); infine non danno informazioni sulla costruzione della conoscenza come costruzione di significati (Lengyel 2011: 300-301). Nell'ambito dell'alfabetizzazione l'intento dei test d'ingresso in particolare, è rilevare lo stadio di alfabetizzazione dello studente attraverso attività tecniche di letto-scrittura che non permettono però di far emergere evidenze che possano discriminare gli analfabeti dai principianti assoluti con lingua madre distante dall'italiano dal punto di vista fonologico e alfabetico (Rocca 2019: 81). Questo comporta il rischio di alterare la rilevazione oggettiva delle competenze in possesso dell'apprendente; infine notiamo che in queste tipologie di test non è inclusa la rilevazione degli ambiti ritenuti i precursori della letto-scrittura convenzionale: non sono previste specifiche prove relative alla *numeracy*, alla competenza semiotica, alla discriminazione fonologica, né attività connesse con le abilità narrative e pragmatiche. (Raspollini 2021: 59). Il tema oggetto della ricerca appare rilevante anche alla luce dei dati emersi dal documento conclusivo del Progetto Fami 1603 prodotto dal Consorzio CLIQ che ha monitorato 27 CPIA durante l'attivazione dei corsi FAMI dal 2017 al 2021. In questo documento si riportano con chiarezza i dati che dimostrano come la presenza di apprendenti analfabeti all'interno dei CPIA è permanente e addirittura con incremento del 16,3% dal 2014 al 2020 (CLIQ 2021: 18); a questa presenza costante, corrisponde però una risposta limitata di corsi offerti per i livelli Alfa e Pre-A1: su 797 corsi FAMI realizzati solo 14 (1,7%) sono stati di livello Alfa e 95 (12%) di livello Pre-A1 (CLIQ 2022: 19). Oltre a questa disparità fra esigenze di formazione primaria e limitata offerta formativa specifica, si sono raccolti dati anche sulle procedure per rilevare la presenza di studenti analfabeti; ebbene l'80% dei docenti intervistati dichiara l'assenza di procedure appositamente redatte per rilevare la presenza di analfabeti nei CPIA e solo una minima percentuale (19,6%) di centri le prevede (CLIQ 2022: 48). A questo si aggiunge contestualmente il dato percentuale relativo all'utilizzo di prove ad hoc per i diversi profili di analfabetismo (35,70%). Questi dati rappresentano la migliore premessa per riportare i primi esiti del questionario strutturato, che confermano e articolano (seppur limitatamente agli informanti coinvolti nella *survey* della ricerca) quanto riportato nel documento CLIQ 2021.

I primi esiti del questionario strutturato

Nel periodo intercorso fra novembre 2022 e maggio 2023 sono state registrate 138 risposte al questionario strutturato per un totale di 21 CPIA coinvolti. Gli insegnanti informanti avevano un'età compresa tra i 30 e i 60 anni, con un'esperienza di insegnamento variegata che andava da meno di 5 anni ad un massimo di 20 anni di esperienza. A questo proposito è utile riportare un'evidenza emersa dalle interviste semi-strutturate: all'interno dei CPIA, si assegnano con una certa frequenza i corsi dedicati agli studenti analfabeti alle insegnanti che operano per la prima volta all'interno del CPIA. Questa prassi, secondo la testimonianza dei docenti intervistati, viene reiterata perché trattandosi di corsi di prima alfabetizzazione, si ritiene che

possano essere gestiti anche da docenti senza esperienza nell'ambito dell'istruzione degli adulti. Questo aspetto, può certamente essere annoverato fra le criticità relative alla gestione didattica degli apprendenti a debole scolarità. Per quanto concerne il territorio italiano, le istituzioni formative coinvolte nella ricerca hanno interessato 11 CPIA del nord Italia e presenti nelle regioni Lombardia, Friuli Venezia Giulia, Trentino Alto-Adige, Piemonte, Liguria e Emilia Romagna; 4 CPIA del centro Italia, presenti in Toscana, Umbria, Lazio, Marche; e infine 6 CPIA del sud presenti in Abruzzo, Sicilia, Sardegna, Calabria, Puglia e Molise. Di seguito sono riportati gli esiti di alcuni item selezionati per evidenziare tendenze significative, rispetto agli obiettivi generali della ricerca. Pur trattandosi di risultati iniziali e quindi non interpretabili alla luce dei risultati complessivi della ricerca, sono particolarmente significativi perché si riferiscono agli strumenti utilizzati per la valutazione in ingresso, al punto di vista degli insegnati sulla possibile funzione predittiva dei test per gli analfabeti e conseguentemente alla possibilità di includere nei test d'ingresso, prove per la rilevazione delle abilità predittive di letto-scrittura. Nel primo item della sezione iniziale del questionario dedicata alla fase di accoglienza è stato chiesto ai docenti quali strumenti venivano utilizzati per valutare il livello di competenza linguistica in ingresso. I risultati hanno indicato che solo 29 risposte su un totale di 246 registrate per questo item (a cui si poteva rispondere indicando più opzioni), hanno indicato di utilizzare in fase di accoglienza test specifici per corsisti analfabeti, confermando (anche se con un lieve ribasso) i dati del documento CLIQ a distanza di 3 anni. Al contrario la maggior parte delle risposte pervenute, pari a 207, hanno indicato di utilizzare il colloquio e il test progressivo dall'A1 al B1. Questi primi dati evidenziano una criticità relativa alla corretta rilevazione dello stadio di alfabetizzazione in ingresso degli studenti a debole scolarità, che evidenzia l'uso limitato di test specifici per le abilità di letto-scrittura strumentale. Per comprendere invece la funzionalità dei test specifici per analfabeti in uso, all'interno della terza sezione del questionario dedicata alle prassi di valutazione, è stato chiesto agli insegnanti di esprimere un giudizio critico sul test utilizzato nel proprio CPIA attraverso un commento libero. In questo caso l'80% delle risposte ricevute hanno indicato che il test in uso *non permette di rilevare in modo analitico le competenze strumentali* oppure che *il test è inadeguato rispetto al profilo dell'adulto analfabeta*. Per raccogliere maggiori evidenze sugli aspetti critici del test, è stato chiesto agli insegnanti di scrivere con un ulteriore commento libero gli aspetti problematici del test o quelli che necessitano di una revisione. In generale, i commenti ricevuti si riferivano in particolare all'incompletezza del test, sia in relazione al numero e alla tipologia di prove presenti, sia all'assenza di parametri di riferimento per l'identificazione e la valutazione degli stadi di analfabetismo. Dunque, anche gli stessi docenti che usano un test specifico lo valutano come non adeguato ai corsisti analfabeti. Trattandosi di un questionario anonimo, non possiamo risalire agli specifici test a cui si sono riferiti i docenti al momento della compilazione del questionario, ma possiamo dire che alcuni dei loro commenti sono coerenti con le evidenze raccolte attraverso il materiale documentale dei test in uso inviati alla scrivente dai CPIA partecipanti alla ricerca. Si riscontra

ad esempio una proposta limitata di item per la rilevazione delle abilità tecniche di letto-scrittura; questo aspetto può inficiare la rilevazione accurata dello stadio di analfabetismo. Facendo un passo indietro alla seconda sezione del questionario dedicata al test specifico per apprendenti analfabeti, sono particolarmente interessanti i risultati relativi all'opinione dei docenti sulla funzione predittiva del test. È stato chiesto ai docenti se il test d'ingresso rivolto agli adulti analfabeti sia o meno in grado di rilevare elementi predittivi (prognostici) relativi al potenziale sviluppo linguistico-comunicativo. In questo caso la maggioranza delle risposte (87/138) ha indicato di ritenere il test d'ingresso un mezzo per rilevare dati previsionali indici del potenziale sviluppo linguistico-comunicativo dell'apprendente. Questo è un dato molto interessante ai fini delle domande di ricerca ed in particolare quella relativa alla funzione prognostica del test d'ingresso. Sempre all'interno della stessa sezione, l'item successivo (a cui si poteva rispondere indicando più opzioni) proponeva ai docenti una lista di abilità predittive di letto-scrittura e si chiedeva loro quali dovrebbero essere incluse nel test. Di seguito l'estratto delle risposte ricevute

Tab. 1 – *Raspollini*

#	Risposta	%	Conteggio
1	Numeracy	15.45%	38
2	Memoria fonologica	17.89%	44
3	Abilità narrative	5.69%	14
4	Intelligenza non verbale	13.41%	33
5	Pregrafismo	21.95%	54
6	Competenza lessicale in forma orale	25.61%	63
Totale		100%	246

Come si può vedere tutte le abilità predittive hanno avuto adesioni, con percentuali maggiori assegnate alla competenza lessicale in forma orale, al pregrafismo e alla memoria fonologica. In primo luogo, questi risultati possono essere spiegati dal fatto che questo tipo di abilità sono più facilmente integrabili nel test, e in secondo luogo dal fatto che sono più facilmente controllabili dagli insegnanti, se pensiamo in particolare alla competenza lessicale e al pregrafismo. Gli informanti riconoscono che determinate abilità possono avere una funzione predittiva; viene riconosciuta la rilevanza di abilità integrate alla dimensione dell'oralità come ad es, la stessa memoria fonologica e le abilità narrative; si riconosce una funzione propedeutica e predittiva ad abilità che interessano aspetti e processi cognitivi ulteriori alle abilità tecniche di letto-scrittura come nel caso della *numeracy* e l'intelligenza non verbale. Quello dell'intelligenza non verbale, può sembrare un aspetto lontano dall'ambito dell'apprendimento delle lingue seconde, ma riveste invece una certa importanza se ci riferiamo ad adulti non scolarizzati provenienti da contesti non occidentali.

Per quanto riguarda infine il pregrafismo, è noto come costituisca un prerequisito fondamentale per lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura strumentale. Quanto rilevato nel questionario trova riscontro anche nelle interviste ai docenti: si esprime infatti la necessità di avere strumenti più articolati e approfonditi da utilizzare in fase di accoglienza con gli adulti migranti analfabeti sia dal punto di vista diagnostico che prognostico.

4. Conclusioni

In questo contributo sono state descritte le coordinate teoriche della ricerca *La validità prognostica dei test d'ingresso per adulti migranti analfabeti: un'analisi in chiave linguistico-cognitiva* in fase di ultimazione. Sono state presentate le correlazioni fra il concetto di alfabetizzazione emergente, cognizione incorporata e abilità predittive di letto-scrittura. Sono state illustrate le domande di ricerca e le caratteristiche che accomunano le abilità predittive di letto-scrittura, per poi fare cenno alle criticità dei test standardizzati. Infine sono stati menzionati i dati precedentemente raccolti nel Progetto Fami 1603 relativamente alle evidenze sugli apprendenti analfabeti e a seguire sono stati riportati alcuni estratti dei primi esiti del questionario strutturato rivolto ai docenti CPIA informanti. I dati emersi sostengono la necessità di indagare le prassi di accoglienza per gli adulti analfabeti all'interno dei CPIA per individuare le criticità e modificare e/o integrare gli strumenti attualmente in uso, evidenziando la necessità di tenere conto di aspetti e abilità cognitive fondamentali per lo sviluppo della letto-scrittura.

Bibliografia

- Bazzanella C. (2014), *Linguistica Cognitiva. Un'introduzione*, Roma – Bari, Biblioteca di cultura Moderna, GLF Editori Laterza.
- Borghi, A. & Caruana, F. (2016), *Il cervello in azione*, Bologna, Il Mulino.
- Buccino, G. et al. (2005). «Listening to Action-Related Sentences Modulates the Activity of the Motor System: A Combined TMS and Behavioral Study». *Cog. Brain Res.*, 24, 355-363. DOI: 10.1016/j.cogbrainres.2005.02.020
- Cardona, M & De Iaco, M. (a cura di), 2023, *Processi Cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale*, Roma, Biblioteca di testi e studi, Carocci Editore.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2022), *Liiteracy-and-second-language-learning- for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Strasburgo: Council of Europe Publishing. www.coe.int/en/web/lang-migrats/ (ultima consultazione 20.03.2024)
- Cisotto L. (2011), *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*, Edizioni Centro Studi Erickson, Trento.
- Cisotto, L. & Rossi, F. (2019), “*L'alfabetizzazione: temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte*”, In Mario Castoldi e Michela Chicco (eds), *Imparare a leggere e scrivere. Efficacia delle pratiche*, Trento, Iprase, pp. 11-52.

CLIQ, 2021, Progetto FAMI 1603. Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e valutativi-Documento conclusivo, FONDO ASILO, MIGRAZIONE E INTEGRAZIONE (FAMI) 2014-2020.

Consiglio d'Europa (2022). *Literacy-and-second-language-learning- for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Strasburgo: Council of Europe Publishing. Recuperato da: <https://rm.coe.int/prems-008922-eng-2518-literacy-and-second-language-learning-couv-texte/1680a70e18>

Gallese V. (2021), *Corpo, Cervello e Linguaggio: una prospettiva neuroscientifica*, in Michele Daloiso e Marco Mezzadri (a cura di), *Educazione linguistica inclusiva-Riflessioni, ricerche ed esperienze*, 14-pp 67-116, Edizioni Ca Foscari, Venezia. DOI:10.30687/978-88-6969-477-6/005

Gonzalves L. (2020), "Emergent Literacy Development in Adult L2 Learners: From Theory to Practice", in *Cultivating Literacy in Diverse and Multilingual Classrooms*, University of California, Editorial Advisory Board, pp. 41-61 DOI:10.4018/978-1-7998-8598-6.ch057.

Gibson J.J. (2014), *L'approccio ecologico alla percezione visiva*, (a cura di) Vincenzo Santarcangelo, Milano, Mimesis Nuovo Realismo.

Lengyel D. (2011), *La valutazione diagnostica delle competenze linguistiche in un contesto multilingue*, in «Italiano Linguadue» 1: 294-332. DOI: 10.13130/2037-3597/1239.

Marini A. (2016), *Che cosa sono le neuroscienze cognitive*, Carocci Editore Le Bussole, Roma.

McNamara T. (2000), *Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.

Pow W.T.J L., et al, 2014, *Toward a more embedded/extended perspective on the cognitive function of gestures*, in *Frontiers in Psychology*, 5 (47) doi: 10.3389/fpsyg.2014.00359.

Pinto G. (2004), *Il suono, il segno e il significato*, Carocci Editore, Roma.

Raspolini K. (2021), "Apprendenti adulti vulnerabili. Quali competenze e quali strumenti diagnostici?", in Fiorentino G. e Citraro C. (a cura di), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. Buone pratiche per l'italiano L1 e L2*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 53-64 <http://digital.casalini.it/9788876678875>.

Rocca L. (2019), *La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: intervista e test*, in Fabio Caon e Annalisa Brichese (a cura di), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Torino, Loescher.

www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2121/06/Documento_conclusivo.pdf (Obtenido en: 20.03.2024).

Tammelin-Laine, T., et al (2018), Predicting placement accuracy and language outcomes in immigrants' L2 Finnish education. In J.M. Davis, J.M. Morris, M.E. Malone, T.H. McKay & Y.-A. Son (Eds.), *Useful assessment and evaluation in language education* (pp. 149-165). Georgetown University Press.

Violi P. (1997), *Significato ed esperienza*, Bompiani, Milano.