

# NUOVI MODELLI DI MULTILITERACIES IN CLASSI PLURILINGUE: RIFLESSIONI TEORICHE E IMPLICAZIONI DIDATTICHE NEL SISTEMA DI ISTRUZIONE SUPERIORE STATUNITENSE

*Barbara Spinelli*<sup>1</sup>

## 1. INTRODUZIONE

Negli ultimi decenni si è assistito ad un significativo incremento di studenti internazionali in ambito di educazione terziaria a livello globale. Tale aumento è stato alimentato, oltre che dai processi di internazionalizzazione promossi in contesto accademico, anche dai più generali fenomeni di mobilità causati dalla globalizzazione quali i flussi migratori, l'intensificazione della comunicazione, la circolazione di idee e informazioni.

Una ricaduta di tali processi è riscontrabile negli stessi contesti di apprendimento caratterizzati da una crescente ed evidente dimensione multilinguistica e multiculturale.

Diversi studiosi (Block, 2008; García, 2009; May, 2008; Kramsch, 2014; The New London Group, 1996, 2000; Spinelli, 2018a) hanno analizzato l'impatto di tale complessità sia in ambito più generale di educazione linguistica, primariamente coinvolta nel gestire le sfide promosse da tale realtà, sia in ambito più localizzato di qualità di insegnamento/apprendimento e buone pratiche da promuovere in simili contesti educativi (Celic, Seltzer, 2012; Boeckmann *et al.*, 2011; Cueant *et al.*, 2015; Spinelli, 2015).

Da questi studi sono emerse una serie di problematiche da affrontare quali:

1. l'esigenza di riprendere in esame certi principi base dell'educazione linguistica come, ad esempio, interrogarsi su chi sia davvero l'apprendente come "persona reale" (Ushioda, 2019), ovvero su quale impatto abbia il suo percorso educativo e il suo bagaglio esperienziale nello sviluppo della propria identità (pluri)linguistica sia da un punto di vista socio-cognitivo che affettivo (Norton, 2013; Pavlenko, 2005, 2008);
2. la necessità di riconfigurare certe categorie utilizzate per spiegare aspetti legati all'insegnamento/apprendimento basate su interpretazioni binarie e contrastive, che mal rispecchiano la complessità sopra descritta, quali, ad esempio, quelle di nativo vs non nativo, monolingue vs plurilingue, apprendente adulto vs giovane apprendente (Baxter, 2016; Kramsch, 2014; Ortega, 2018; Pfenninger, Singleton, 2019);
3. il bisogno di reinterpretare il ruolo dell'insegnamento delle lingue per promuovere le competenze e abilità di cui l'individuo ha bisogno per interagire nel mondo globalizzato del ventunesimo secolo (Kramsch, 2014; Warner, 2011).

<sup>1</sup> Columbia University, New York.

Nella revisione dei principi che stanno alla base dell'educazione linguistica, rientra anche quello di *literacy*<sup>2</sup>. Questo concetto viene riconsiderato alla luce delle nuove condizioni presenti in ambienti di apprendimento fortemente caratterizzati da diversità linguistica e culturale.

In questo articolo verranno considerate, in primo luogo, le diverse posizioni che hanno animato, in particolare nel contesto nordamericano, il recente dibattito volto a definire il principio di *literacy* nel mondo globale. In secondo luogo, verranno analizzate le possibili implicazioni per l'utilizzo di nuovi modelli *literacy-based* in contesti educativi multilingui e multiculturali. Infine, verranno descritti i risultati di uno studio di caso volto all'implementazione di un *multiliteracies-based framework* per lo sviluppo di competenze plurilinguistiche e per il trasferimento di abilità di base di italiano L2 in classi multilingui di istruzione superiore negli Stati Uniti.

## 2. LITERACIES IN CONTESTI MULTILINGUI

Per lungo tempo il concetto di *literacy* è stato identificato con la capacità di lettura e scrittura di un individuo. Tuttavia, i quesiti che sono emersi all'interno del dibattito sopraccitato valutano sia gli eventuali fattori che vanno tenuti in considerazione per facilitare lo sviluppo delle abilità di base in contesti di apprendimento sempre più complessi, quali quelli presenti in una società interconnessa e globalizzata, sia una possibile riconcettualizzazione del termine stesso di *literacy*.

Già a partire degli anni '80 Cummins (1980) avanzava l'ipotesi di un modello bilingue dinamico definito *Common Underlying Proficiency* (CUP) che si distingueva dal modello *Separation Underlying Proficiency* (SUP) in cui le due lingue venivano studiate e utilizzate separatamente. Con il modello CUP Cummins metteva in evidenza che, mentre i tratti più superficiali dei due sistemi linguistici coinvolti nello sviluppo delle abilità comunicative interpersonali (BICS), potevano mostrare caratteristiche diverse, le abilità cognitive accademiche soggiacenti (CALP) potevano, al contrario, essere condivise e trasferibili attraverso le lingue. L'esposizione e l'esperienza linguistica simultanea in entrambe le lingue poteva, dunque, favorire questi transfer e accrescere la qualità nell'educazione bilingue.

Studi seguenti, i *New Literacy Studies* (NLS) (Gee, 1990; Street, 1993, 2000), hanno ripreso questo concetto di dinamicità sostenendo che una visione autonoma della lingua non può che corrispondere ad una visione autonoma della *literacy*, e che tale separazione non rispecchia in alcun modo le pratiche che i parlanti plurilingui utilizzano nella realtà delle loro comunità di appartenenza. Aggiungono, inoltre, che la *literacy* non rappresenta un set di abilità culturalmente neutre e decontestualizzate, ma, al contrario, queste sono strettamente dipendenti dal contesto socio-culturale in cui vengono sviluppate, dagli scopi sociali per cui vengono utilizzate (Street, 1984, 1993) e dagli strumenti che vengono adottati durante il processo di costruzione dei significati (ad esempio, utilizzando la tecnologia). Viene poi messo in risalto un altro aspetto fondamentale, ovvero quello relativo alle *literacy practices* (Baynham, 1995: 1; Brandt, Clinton, 2002: 342), intese come le diverse modalità attraverso cui gli individui sviluppano e utilizzano le loro abilità di base nella quotidianità (ad esempio, usando

<sup>2</sup> In questo articolo il termine *literacy* verrà talvolta tradotto in italiano con "abilità di base". Alcune definizioni relative al concetto di *literacy* verranno, invece, mantenute in inglese laddove una loro traduzione in italiano non risulterebbe efficace.

la scrittura congiuntamente ad altri codici come quelli visivi). Tali pratiche includono valori, emozioni e relazioni sociali strettamente legate all'individuo (Street, 1993: 12) e, pertanto, influenzano in maniera determinante lo sviluppo delle sue abilità di base (Hornberger, 2003: 20).

A questo proposito, García e Flores (2013: 1) fanno notare come le *literacy practices*, proprio perché strettamente associate ad eredità culturali specifiche, possano essere soggette a relazioni di potere, in un ambito educativo, che privilegiano alcune pratiche a discapito di altre. I due studiosi citano l'esempio riportato da Heath (1983) che descrive le differenti *literacy practices* adottate da una comunità di bambini bianchi e una comunità di bambini di colore, entrambi appartenenti alla classe operaia: mentre i primi avevano l'abitudine di mettere in sequenza una serie di fatti per narrare degli eventi, i secondi usavano "romanzare" storie realmente accadute per attirare l'attenzione dei più anziani della loro comunità. Questo esempio suggerisce quanto sia importante, in classi multiculturali, non marginalizzare coloro che hanno socializzato attraverso *literacy practices* diverse da quelle comunemente praticate nel contesto educativo, ma, al contrario considerare tale diversità come punto di partenza per il proprio insegnamento. Per tale ragione, Spinelli (2018a: 121) mette in evidenza la necessità di disegnare dei modelli educativi flessibili ed inclusivi che possano integrare, in classi L2 multilingui, pratiche eterogenee legate al contesto locale.

Molti degli studi sin qui citati hanno preso, come riferimento, contesti di apprendimento bilingui focalizzandosi, quindi, sul concetto di *biliteracy*. Altri studiosi, invece, come Martin-Jones e Jones (2000: 5) e García *et al.* (2007: 10) hanno coniato rispettivamente nuovi termini quali, *Multilingual literacies* e *Pluriliteracies*, per rispecchiare realtà linguistico-culturali maggiormente eterogenee. In entrambi i casi si riconosce, in accordo con i NLS, la matrice socio-culturale delle abilità di base che respinge una loro interpretazione asociale, astorica e aculturale. Nel primo caso, Martin-Jones e Jones (2000: 7) spostano l'attenzione su contesti che vedono la coesistenza non di due, ma di molteplici lingue e *literacies*, da qui la preferenza dell'uso del plurale di *literacy*. Di fatto, la definizione di *Multilingual literacies* sembra meglio fotografare la complessità del repertorio linguistico e di abilità di base di un singolo o di un gruppo e la possibilità che essi hanno di combinare, attraverso varie modalità, più codici del proprio repertorio comunicativo nell'atto di scrivere e parlare. Nel secondo caso, con il termine *Pluriliteracies*, García *et al.* (2007: 10-11) tendono a mettere in risalto l'opportunità che i parlanti plurilingui hanno nell'usare le lingue e *literacies* in maniera "ibrida" (ad esempio, attraverso code-switching o code-mixing), anche grazie alle nuove tecnologie che consentono loro di integrare vari sistemi linguistici e semiotici.

Quest'ultimo aspetto era stato evidenziato, in precedenza, anche da un altro gruppo di studiosi (Cope, Kalantzis, 2000; Kress, 2000, 2003; The New London Group, 1996, 2000) che si concentrano, in particolar modo, sulla possibilità di sviluppare le *literacies* in contesti multimediali e multimodali. Di fatto, simili contesti offrono all'individuo l'opportunità di utilizzare in maniera creativa diversi canali di comunicazione e risorse semiotiche (ad esempio, audio, immagini, testi, simboli, ecc.). Questo gruppo di studiosi adotta il termine *Multiliteracies* proprio per sottolineare come i processi di lettura e scrittura siano sempre più inglobati in contesti culturalmente e linguisticamente diversi e all'interno di testi multimodali che risultano dall'integrazione dei vari sistemi sopra descritti.

Per agevolare l'implementazione dei valori di base di un approccio *Multiliteracies* in contesti di apprendimento, gli stessi hanno elaborato un modello applicativo che verrà preso in esame in questo articolo, in quanto utilizzato per il caso di studio qui presentato.

### 3. APPROCCIO ECOLOGICO E MULTILITERACIES

Da quanto sin qui descritto, risulta chiaro che adottare un approccio olistico in una comunità di apprendimento multilingue sia una condizione necessaria per comprendere le complesse interazioni tra i repertori linguistici dei suoi membri, per cui risulta inefficace trattare questi sistemi in isolamento come tradizionalmente è stato fatto dagli studi di L2.

Jessner (2017: 269) sostiene che i parlanti caratterizzati da diversità linguistica e culturale possiedono, per loro natura, un fattore multilingue da lei definito *M-effect*, ovvero un'abilità metalinguistica che consente loro di "oggettivare" le lingue e quindi di manipolarle. Questa abilità risulta fondamentale per sviluppare il loro sistema plurilinguistico e le loro abilità di base.

Tuttavia, come già descritto, lo sviluppo di queste competenze e abilità dipende non solo da tratti intrinseci al sistema linguistico e dalle funzioni cognitive specifiche del singolo apprendente, ma anche da fattori sociali (Castellotti, 2001; Moore, 2001; Moore, Gajo, 2009; Castellotti, Moore, 2009; Moore, 2010).

Tra questi fattori viene riconosciuta l'"ideologia linguistica" dell'individuo, vale a dire le sue convinzioni e motivazioni nei confronti della lingua, oltre il ruolo che essa può assumere nella sua formazione personale influenzando, di conseguenza, la sua conoscenza, le sue azioni, il suo apprendimento linguistico e la sua costruzione identitaria (Pavlenko, Blackledge, 2004). L'ideologia linguistica del parlante influenza, dunque, in maniera determinante le sue esperienze personali e mette in evidenza la sua capacità di prendere iniziative nella costruzione della propria vita identitaria determinando così percorsi biografici complessi e unici.

Un contesto di apprendimento multilingue, come può essere una classe L2, si configura, dunque, come un "ecosistema" in cui s'instaurano interconnessioni tra le lingue, le *literacies* e le esperienze culturali strettamente legate ai membri che lo compongono (Hornberger, 2003: 136). Studi sulla *literacy* di matrice socio-culturale mettono in evidenza come tali interazioni possano favorire lo sviluppo delle abilità di base e delle identità sociali dei membri di tale comunità (Gee, 1996; Spinelli, 2017), sia a livello intrapersonale che interpersonale, e come tale rete di interscambi sia caratterizzante ed esclusiva dell'ambiente in cui si produce.

Un approccio volto allo sviluppo delle *literacies*, dunque, non può che non essere "ecologico" (Hornberger, 2003), ovvero deve essere "situato" e considerare come punto di partenza le lingue e *literacies* presenti nello specifico di ogni classe (García, 2009).

Tale approccio va oltre la tradizionale distinzione tra L1 e L2, mettendo in evidenza che la connessione e la flessibilità che intercorre tra le lingue e le *literacies* innescano processi strategici, sistematici e volontari di costruzione di significati che vanno ben oltre fenomeni quali il code-switching (Gutiérrez *et al.*, 2001: 128).

García *et al.* (2007) sostiene che il profilo linguistico eterogeneo e complesso delle classi di lingua pone le condizioni affinché tali processi emergano in modo naturale.

Tuttavia, affinché questi ultimi non occorran in maniera casuale, è necessario seguire un percorso di apprendimento riflessivo che ne sviluppi consapevolezza e permetta agli apprendenti di attivarli in maniera mirata ed efficace (Spinelli, 2019). Un apprendimento riflessivo può, di fatto, creare le condizioni per sviluppare ciò che viene definito *deep learning* (Meyer *et al.*, 2017: 43) strettamente dipendente dalle pratiche adottate nella specifica comunità di apprendimento.

Ne risulta che la conoscenza della cultura locale, quale il bagaglio esperienziale, le ideologie linguistiche, i percorsi formativi che gli apprendenti portano con sé nella classe di lingua,

diventa di fondamentale importanza per lo sviluppo delle (multi) *literacies*. Da qui la convinzione che un massimo investimento nella conoscenza della (pluri)identità del singolo sia un elemento chiave per lo sviluppo accademico (Cortez *et al.*, 2015; Cummins 2001, 2006; Spinelli, in 2019) e che l'apprendimento linguistico, come detto sopra, debba creare anche le condizioni per una riflessione su di essa.

#### 4. EDUCAZIONE TERZIARIA MULTILINGUE: UN CASO DI STUDIO NEGLI U.S.A.

Il caso di studio che verrà descritto nei seguenti paragrafi si prefigge di analizzare il possibile impatto che un approccio plurilingue e riflessivo può avere nello sviluppo delle *literacies*, quali la lettura e la scrittura di apprendenti di italiano come L3/Ln, e di esaminare, in particolare, la correlazione che si instaura tra queste due abilità nello specifico contesto di apprendimento.

##### 4.1. *Contesto educativo e partecipanti al caso di studio*

Il progetto di ricerca è nato per far fronte alle sfide poste da un contesto accademico che ampiamente rispecchia le caratteristiche di una comunità multilingue così come sopra descritta. Di fatto, si tratta, a livello macro, di un'università nordamericana a forte impronta internazionale che conta circa 12.000 studenti stranieri provenienti da 152 paesi diversi e, a livello micro, di classi che riflettono sempre più tale dimensione plurima e diversificata.

Nello specifico, lo studio coinvolge corsi introduttivi di italiano L3/Ln, in quanto uno dei requisiti necessari per accedervi è la conoscenza di almeno un'altra lingua romanza e, pertanto, il repertorio linguistico degli studenti consta, come minimo, di due lingue (i.e. inglese e un'altra lingua romanza) più la lingua target oggetto di studio. Questi percorsi formativi sono pianificati per combinare due semestri di studio della lingua italiana in uno e permettere, quindi, agli studenti di frequentare corsi di livello intermedio solo dopo un semestre. Circa il 30% degli studenti che persegue tale percorso si iscrive, in seguito, a programmi di studio in Italia, i quali prevedono, nella maggior parte dei casi, la possibilità di frequentare dei corsi offerti dalle università italiane in diverse discipline.

Il progetto fa parte di uno studio longitudinale, ancora in corso di svolgimento. In questo contesto specifico, verranno analizzati i dati raccolti in una classe di 14 studenti che hanno frequentato un corso intensivo elementare di italiano durante il semestre primaverile nel 2014. Il repertorio linguistico degli apprendenti includeva da 3 fino ad un massimo di 7 lingue con la presenza di diverse L1 (i.e. inglese, francese, spagnolo e tedesco) e L3/Ln (i.e. tedesco, spagnolo, francese, portoghese, russo, arabo, irlandese, italiano e lingua ebraica). L'85% del campione di riferimento era costituito da studenti di college e il 15% da studenti di dottorato.

##### 4.2. *Insegnamento: programmazione e metodo*

Il programma del corso introduttivo intensivo di italiano L3/Ln è istituzionale, vale a dire che gli apprendenti devono raggiungere determinati obiettivi linguistici e di apprendimento.

Gli obiettivi di apprendimento sono stati delineati in accordo con i descrittori del QCER (Consiglio d'Europa, 2001) per lo sviluppo delle abilità e delle competenze in esso descritte. Gli obiettivi linguistici sono stati selezionati in base alle tassonomie proposte dal *Profilo della lingua Italiana* (Spinelli *et al.*, 2010). A tal fine, il corso si prefigge di sviluppare la competenza comunicativa degli studenti ad un livello di competenza A2+ del QCER.

Tenendo in considerazione la crescente dimensione plurilinguistica delle classi, tale tragitto didattico è stato integrato, negli ultimi anni, con un approccio e con obiettivi di apprendimento di tipo pluralistico così come descritti dagli inventari del FREPA (Candelier *et al.*, 2010).

Il corso si presenta ora in una soluzione formativa *blended*, grazie anche all'ausilio delle nuove tecnologie, in particolare di Wiki, uno strumento che consente la creazione di uno spazio multimediale (i.e. attraverso l'uso integrato di audio, video, immagini, ecc.). In questo spazio gli studenti hanno potuto creare materiali multimodali e plurilinguistici online (ad es. video animati multilingui e tavole comparative a livello cross-linguistico, un dizionario multilingue per focalizzare l'attenzione sulle corrispondenze lessicali attraverso le lingue, schemi riassuntivi per un confronto interlinguistico d'uso di strutture grammaticali, attività di intercomprensione, ovvero letture di testi in lingue romanze non conosciute per riflettere su transfer linguistici e di strategie di lettura che possono essere attivati per agevolare la lettura di testi in lingua target).

Tenendo presente, inoltre, che i transfer di conoscenze, di *literacies*, di concetti attraverso le lingue dei repertori degli studenti non dipendono, come sopraccitato, da soli fattori linguistici, ma anche da altri fattori di natura sociale e affettivo-emotiva che sono strettamente legati all'ideologia linguistica dell'apprendente e alle sue esperienze pregresse, si è pianificato un iter riflessivo che segue parallelamente le attività sopra descritte oltre che le fasi di verifica e valutazione<sup>3</sup>. Questo percorso riflessivo favorisce lo sviluppo delle *multiliteracies* coinvolgendo sia l'interpretazione critica del singolo, in relazione a fenomeni cross-linguistici e all'uso del suo repertorio plurimo, sia la condivisione a livello collettivo di classe in un forum di discussione online.

Il bagaglio plurilinguistico del singolo diventa, dunque, un fondamentale punto di partenza per il compimento delle attività di cui sopra. Infatti, la condivisione sociale di tali traiettorie esperienziali crea un terreno proficuo per *peer-learning*, *peer-scaffolding*, *co-learning*. Queste diverse modalità di apprendimento possono avere un impatto sui valori e sulle emozioni che il soggetto associa alle lingue e, di conseguenza, sullo sviluppo della propria identità plurilinguistica oltre che sull'incremento delle proprie abilità di base.

Per tale ragione, la prima attività plurilinguistica e riflessiva presentata agli studenti è stata "Il mio ritratto plurilinguistico". Agli studenti è stato richiesto di descrivere in maniera creativa (nella lingue/nelle lingue che volevano) la propria pluribiografia attraverso l'uso di metafore e di condividerla con i propri pari nello spazio comune sopraccitato. Tale attività ha permesso di sensibilizzare lo studente sia nei confronti del proprio repertorio linguistico sia di quello appartenente alla "comunità classe". García e Sylvan (2011: 389) definisce, a questo proposito, la classe plurlingue come una "pluralità di singolarità" e simili attività permettono agli apprendenti di familiarizzare con tale realtà attivando processi che si spostano dalla periferia (individuo) al centro (classe) e viceversa (Wenger, 1998).

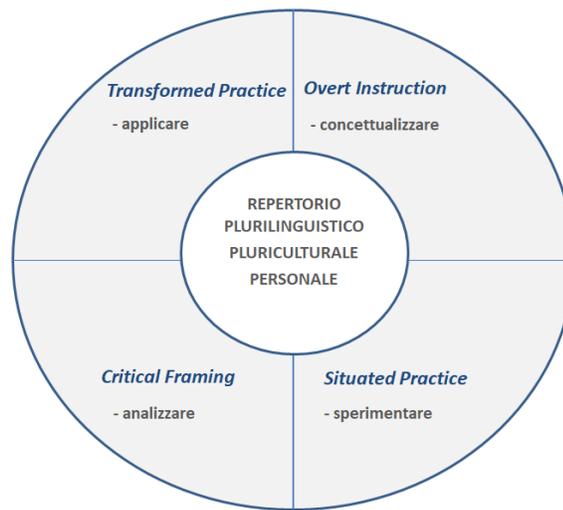
<sup>3</sup> Per una descrizione dettagliata delle attività volte allo sviluppo del pensiero critico nelle varie fasi di insegnamento, di verifica e di valutazione si veda Spinelli, 2019.

Il percorso sin qui descritto è stato realizzato grazie al supporto di un *multiliteracies framework* elaborato da The New London Group (1996, 2000) e rivisitato da Cope e Kalantzis (2009). Questo modello di riferimento prevede quattro fasi:

1. *Overt Instruction*;
2. *Situated Practice*;
3. *Critical Framing*;
4. *Transformative Practice*.

A queste quattro fasi Cope e Kalantzis (2009) fanno corrispondere quattro “processi di conoscenza” (p. 184): 1) concettualizzare, 2) sperimentare, 3) analizzare, 4) applicare. Questi processi non vengono attivati seguendo un particolare ordine, ma si possono intrecciare in maniera dinamica. Il modello così concepito viene riassunto nella Figura 1.

Figura 1. *Reinterpretazione del modello di Multiliteracies*



Per chiarire l’implementazione di questo modello nel contesto specifico si porta qui di seguito l’esempio di un’attività di intercomprensione scritta svolta durante la quarta settimana del corso.

Il tema dell’unità del sillabo era legato all’alimentazione in Italia e si voleva sottoporre agli studenti una lettura sull’argomento “*slow food*”, per sua natura complessa considerando che gli studenti avevano trascorso un tempo relativamente breve di esposizione alla lingua italiana.

Durante la fase *Overt instruction*, che coinvolge un apprendimento esplicito, gli studenti hanno familiarizzato con il concetto di intercomprensione e con i termini necessari per descrivere certi fenomeni linguistici (ad es. parole “trasparenti”, “semi-trasparenti” e “opache”). Il processo cognitivo legato a questa fase, ovvero “concettualizzare”, aiuta infatti lo studente a sviluppare una sua metalingua. In questa fase l’insegnante ha dato loro anche le consegne del compito: gli studenti dovevano leggere un testo di argomento diverso in una lingua romanza che non conoscevano (i.e. portoghese o catalano) e rispondere, nella lingua

che preferivano, a delle domande in italiano che richiedevano una lettura estensiva per decodificarne i contenuti principali.

La fase *Situated Practice* prevede un apprendimento esperienziale che consente agli apprendenti di connettere la teoria con la pratica e le loro conoscenze pregresse con ciò che stanno imparando. In questa fase sperimentale (i.e. leggere in una lingua che non conoscono) gli studenti hanno attivato tutte le loro risorse e abilità plurilinguistiche per cogliere il significato globale del testo.

Il *Critical framing* rappresenta la fase di sviluppo del pensiero critico. Nel caso specifico, gli studenti dovevano, attraverso un'attività di *think aloud*<sup>4</sup>, richiamare alla memoria e riportare per iscritto, tramite un questionario, i transfer cross-linguistici che avevano attivato e le strategie di lettura che avevano utilizzato per cogliere il significato globale della lettura.

Queste ultime due fasi sono state ripetute subito dopo anche per la lettura del testo in italiano.

Infine, durante la fase *Transformed practices*, che coinvolge un apprendimento trasformativo, ovvero la possibilità di capire ciò che si è imparato dall'esperienza e di come attivare questa conoscenza in pratiche future, gli apprendenti hanno condiviso, nello spazio online comune, le loro strategie di lettura e d'uso delle loro risorse plurilinguistiche. Questa comunione di esperienze ha permesso loro di venire a conoscenza delle diverse *literacy practices* utilizzate dai propri pari e di scoprire l'uso che questi ultimi avevano fatto delle proprie risorse linguistiche durante il processo di lettura dei due testi. Questo percorso ha creato le condizioni di *co-learning* grazie al quale gli apprendenti hanno acquisito nuove competenze da reinvestire in successive esperienze linguistiche.

#### 4.3. Raccolta dei dati

Il metodo di raccolta dei dati di questo studio integra un approccio di tipo qualitativo e quantitativo considerando gli studenti non solo come apprendenti di lingua, ma anche come co-partecipanti al progetto di ricerca.

Di fatto, coinvolgere il bagaglio linguistico degli studenti e le loro prospettive, dividerli in uno spazio sociale per co-costruire nuovi significati e competenze, adottare un iter riflessivo che ne richiede un impegno personale attivo, ha permesso agli stessi di essere partecipi della ricerca e della produzione dei dati.

Prasad (2014: 54) definisce queste pratiche di ricerca *alter(n)ative* in quanto coinvolgono i partecipanti attraverso modalità "alternative" ai metodi più tradizionali di espressione e di indagine e, allo stesso tempo, "alterative" in quanto intensificano l'interazione tra gli studenti producendo la co-costruzione di nuove conoscenze.

Oltre alla produzione di testi individuali e collettivi scaturiti dai processi di riflessione che hanno consentito l'accesso ai punti di vista degli studenti nei confronti del loro plurilinguismo e delle loro *literacies* plurilinguistiche, altri strumenti sono stati utilizzati nello svolgimento della ricerca, tra cui:

<sup>4</sup> Le procedure di *think aloud* permettono agli studenti di verbalizzare i processi cognitivi che hanno utilizzato durante certe pratiche linguistiche. Per un'analisi dettagliata dell'utilizzo di tali procedure nel progetto qui descritto si veda Spinelli (2018b).

1. un questionario iniziale (con risposte chiuse e aperte) diviso in tre sezioni volte a raccogliere informazioni in tre aree quali il profilo linguistico dello studente, le sue motivazioni e il livello di consapevolezza nei confronti delle sue abilità plurilinguistiche (testato attraverso i descrittori FREPA);
2. due test, uno di produzione scritta e uno di ricezione scritta con letture e item di comprensione di difficoltà graduale (da A2 a B1+), sottoposti agli studenti a metà semestre, per verificarne il livello raggiunto in quel preciso momento del percorso formativo;
3. un questionario post-test di lettura, sottoposto agli studenti subito dopo l'esame di comprensione scritta al fine di valutare sia le difficoltà incontrate durante il suo svolgimento sia le attività plurilinguistiche adottate in classe che più avevano contribuito a facilitare la performance nel test;
4. un diario dell'insegnante dove venivano annotati i fenomeni cross-linguistici e di *translanguaging* emersi nella classe in presenza;
5. un questionario finale, con risposte aperte e chiuse, organizzato per raccogliere dati in quattro aree principali quali la frequenza di accesso allo spazio online, il livello di auto-consapevolezza alla fine del percorso nei confronti delle abilità plurilinguistiche (testato attraverso i descrittori FREPA), la valutazione dello strumento Wiki per creare lo spazio sociale online e i suggerimenti per migliorare il corso.

In particolare, il test di produzione scritta consisteva in un'email che gli studenti dovevano scrivere ad un'amico per raccontare brevemente un loro viaggio partendo da un input scritto (i.e. una scaletta di punti di contenuto da seguire) e uno visivo (i.e. una foto allegata).

Il test di lettura con complessità graduale, invece, includeva un annuncio relativo ad un evento in un museo, un breve articolo del giornale *National Geographic* e un biglietto inviato ad un amico in ospedale (quest'ultimo genere di testo era simile, per sua natura, a quello richiesto nella produzione scritta). Gli item a scelta multipla pianificati per la comprensione dei diversi testi andavano a testare sotto-abilità di lettura che richiedevano un impegno cognitivo gradualmente più complesso, ovvero da una lettura veloce per una comprensione a livello di parola fino ad una lettura intensiva per cogliere concetti più astratti, quali i sentimenti e i desideri dell'autore del testo<sup>5</sup>.

Nel paragrafo seguente verranno esaminati in particolare i dati raccolti attraverso questi due test, il questionario iniziale e quello post-test di lettura.

## 5. ANALISI DEI DATI

Hornberger (2003: 17), attraverso il suo modello di *biliteracies*, mette in evidenza il rapporto di "continuità" che si stabilisce sia tra le abilità linguistiche (ad es. tra lettura e scrittura, tra ascolto e parlato e tra parlato e scrittura) sia attraverso le lingue L1 e L2. Tale interrelazione si complica ancor più quando ci si sposta da sistemi bilingui e bi-alfabetizzati a sistemi plurilingui e pluri-alfabetizzati. Di fatto, nel contesto specifico, l'attenzione è rivolta verso la pluralità di lingue e *literacies* che caratterizzano i diversi repertori linguistici degli apprendenti.

<sup>5</sup> Per una descrizione dettagliata del costrutto del test di lettura si veda Spinelli, 2017.

Focalizzarsi sulla pluralità di *literacies* vuol dire, comunemente, riconoscere la diversità di pratiche legate ai processi di lettura e scrittura, di tipi di testi associati a differenti azioni, di generi, ecc. (Martin-Jones, Jones, 2000: 5).

In una classe plurilingue, come si è detto, la presenza di più sistemi linguistici aggiunge altre dimensioni a tale diversità consentendo l'incontro di diverse pratiche, competenze ed azioni proprie di identità plurilinguistiche multiformi. Infatti, in tale ambiente, emergono diverse variabili che sono strettamente legate a diversi livelli di *literacies* non solo nella L1, ma anche nella L2/L3/Ln e alla possibilità che i transfer interlinguistici possano talvolta facilitare lo sviluppo delle abilità di lettura e di scrittura, ma talvolta anche ostacolarle.

Per cogliere tale complessità in questo studio è stato adottato, come già descritto, un approccio olistico che connette insegnamento/apprendimento e verifica inglobando pratiche individuali in processi sociali e collettivi di condivisione.

Uno degli obiettivi principali della ricerca qui descritta, infatti, si prefiggeva di analizzare il concetto di continuità sopraccitato in una sua doppia dimensione, ovvero sia in termini di impatto che una didattica plurilinguistica e riflessiva può avere nello sviluppo di abilità di base (e.g. lettura e scrittura) sia nella correlazione che si stabilisce tra di esse.

Per quest'ultimo aspetto, in particolare, si è fatto riferimento agli studi che analizzano la correlazione tra le due abilità. Tali studi (Tierney, Shanahan, 1991; Tierney, 1992; Koda, 2007) esplorano il tipo di relazione che si instaura tra la lettura e la scrittura, in particolare come lo sviluppo dell'una possa incidere sull'avanzamento dell'altra e viceversa.

Queste due abilità sembrano, di fatto, condividere simili processi cognitivi e sociali (ad esempio, entrambe coinvolgono testi concepiti per un destinatario specifico), un analogo ricorso a dispositivi retorici e un equivalente utilizzo di risorse linguistiche in quanto sia la scrittura sia la lettura rappresentano "atti di composizione" (Tierney, Pearson, 1983: 568) o di costruzione di significati.

Attraverso gli strumenti di ricerca sopra descritti, ovvero il questionario iniziale, il test di lettura con complessità graduale, il test di scrittura e il questionario post-test di lettura sono stati raccolti, come sopraccitato, dati di tipo qualitativo e quantitativo.

I dati scaturiti dall'analisi statistica descrittiva mettono in evidenza che gli studenti hanno raggiunto risultati migliori nel test di scrittura rispetto al test di lettura, come mostrato nelle figure 2 e 3.

Figura 2. *Distribuzione dei punteggi (test di scrittura)*

#### Distribution of scores for Writing Test (Writing ave.): Histogram and Curve

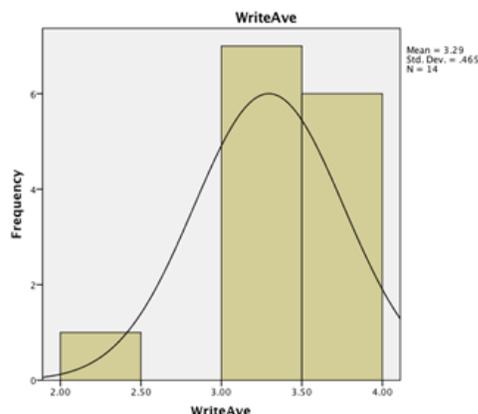
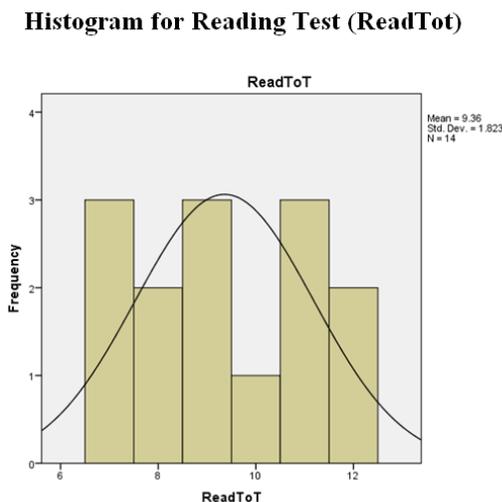


Figura 3. *Distribuzione dei punteggi (test di lettura)*



L'indice negativo di asimmetria (-1.68) risultato dall'analisi statistica dei dati relativi al test di scrittura e illustrato, nella Figura 2, dalla curva che sposta a destra la distribuzione dei punteggi, dimostra che tutti gli studenti hanno superato il test di scrittura con successo, eccetto uno. Dai dati biografici raccolti attraverso il questionario iniziale, lo studente che ha dimostrato un comportamento diverso rispetto alla classe era un parlante di italiano come lingua etnica e aveva il repertorio linguistico più limitato rispetto a quello dei compagni, ovvero composto di due lingue: l'inglese e un dialetto italiano a cui era stato esposto solo in famiglia. È interessante notare che questo studente è stato anche colui che si è dimostrato più debole nella prova di comprensione scritta. Benché tale risultato possa essere determinato da diverse variabili (ad es. le caratteristiche individuali dell'apprendente), questa informazione diventa più rilevante alla luce dei dati ottenuti dall'analisi di correlazione tra le due abilità, descritta di seguito.

L'analisi statistica relativa ai risultati del test di lettura, invece, ha fornito una curtosi negativa (-1.145) e un indice di asimmetria positivo (0.90). Ciò vuol dire, come si può vedere nella Figura 3, che vi è stato uno spostamento della curva in posizione centrale e quindi una distribuzione dei punteggi degli studenti più diffusa. Questa distribuzione mette in evidenza che gli studenti hanno risposto alle domande del test progressivamente in maniera sempre meno corretta.

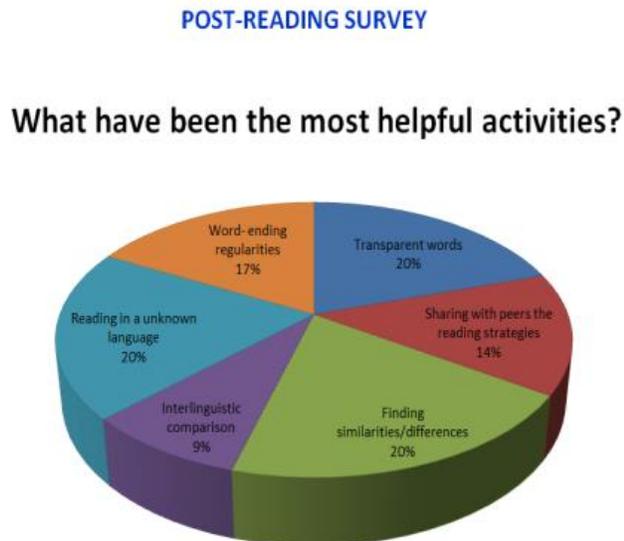
Tale difficoltà viene confermata dalle risposte degli studenti al questionario consegnato subito dopo il test di lettura. Gli studenti hanno giudicato, come previsto, la prima lettura come la più accessibile selezionando le risposte "molto facile" (57%) e "facile" (43%), mentre l'ultima come la più complessa (78%). Le motivazioni che hanno apportato si possono riassumere nei seguenti commenti: "because a precise understanding was required through more complex questions" (42%); "because the text was not straightforward, it was difficult to identify the main ideas (nda. informazioni più astratte)" (21%). Solo tre studenti hanno trovato il secondo testo difficile a causa della formulazione delle domande e del fatto che ne richiedessero una lettura intensiva.

I dati emersi da questa analisi statistica indicano che gli studenti, a metà percorso di studio, avevano già raggiunto, secondo i descrittori del QCER, un livello B1 nell'abilità di scrittura e

un A2+ nell'abilità di lettura, nonostante quest'ultimo livello sia previsto come traguardo finale del corso.

Gli studenti hanno poi valutato quanto le attività plurilinguistiche adottate nel corso sino a quel momento avessero più inciso nella loro *performance*. Le loro risposte sono illustrate nella Figura 4.

Figura 4. *Post-test di lettura: didattica plurilingue*



Gli studenti hanno ritenuto che le attività plurilinguistiche più di supporto per affrontare i due test sopraccitati, erano quelle più centrate sull'analisi delle somiglianze e differenze tra le lingue soprattutto a livello lessicale (20%). Hanno trovato altresì utili le attività di intercomprensione scritta (20%). Le attività meno influenti per il raggiungimento dei loro risultati sono state quelle che permettevano un confronto inter-linguistico a livello di strutture grammaticali (9%).

Un altro dato rilevante, emerso dall'incrocio dei dati di tipo qualitativo forniti dal questionario iniziale e da quelli di tipo quantitativo scaturiti dall'analisi descrittiva, riguarda i due studenti che hanno ottenuto lo stesso miglior risultato nel test di lettura. Di fatto, questi ultimi mostravano un profilo plurilinguistico simile, ovvero avevano un repertorio linguistico che contava dalle 5 alle 7 lingue, tra cui due stesse lingue romanze, un livello di competenza avanzata in spagnolo e un lungo soggiorno all'estero in un paese di lingua spagnola (Spinelli, 2017: 197).

Per cogliere la correlazione tra la scrittura e la lettura, nella fase di pianificazione del costruito del test di queste due abilità, ci si è concentrati su tre parametri che possono determinare tale interconnessione quali: la conoscenza del contesto (i.e. la familiarità con i generi coinvolti, gli scopi degli autori e il loro pubblico di riferimento), la conoscenza linguistica (in particolare quella a livello sintattico e lessicale che ha una ricaduta sull'attivazione dei transfer linguistici) e il livello di competenza raggiunto nelle lingue appartenenti al proprio repertorio linguistico (si veda appendice).

Nell'analisi statistica di correlazione tra queste due abilità si è poi proceduto seguendo due percorsi: 1) stabilire la relazione tra le sotto-abilità di lettura e quelle di scrittura (ad. esempio l'attività di *scanning* nella lettura e l'ampiezza del lessico nella scrittura), 2) e analizzare la connessione tra i risultati più generali ottenuti in un'abilità e nelle sotto-abilità dell'altra, come descritto qui di seguito.

I risultati più rilevanti da segnalare in questo contesto scaturiscono dalla correlazione tra la lettura e le sotto-abilità di scrittura, così come illustrate nella tabella 1.

Tabella 1. *Correlazione tra lettura e sotto-abilità di scrittura*

<b>Correlations Reading (Read Tot) and writing sub-constructs (N= 14)</b>	
<i>Correlation coefficient</i>	
<i>Reading X Task Fulfillment</i>	.334
<i>Reading X Vocabulary Range</i>	.548*
<i>Reading X Organization</i>	.547*
<i>Reading X Accuracy</i>	.489

\*Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Come si può notare nella tabella 1, i coefficienti che denotano una correlazione significativa al 95% sono quelli relativi alla corrispondenza che intercorre tra la lettura e l'ampiezza del vocabolario e tra questa abilità e l'organizzazione (qui intesa come insieme di elementi di coerenza e connessione del testo, quali parole connettive, struttura delle frasi, ecc.). Tali risultati mostrano come nel test di lettura gli apprendenti abbiano attivato, in particolare, processi cognitivi di tipo *bottom-up* strettamente legati ad aspetti semantici e sintattici.

Tenendo in considerazione, poi, la *performance* di successo generale degli studenti nel test di scrittura sembra che sia stata quest'ultima ad incidere sullo sviluppo dell'abilità di lettura e non viceversa.

Si è poi proceduto, tenendo conto dei dati emersi dal questionario iniziale, ad analizzare come il repertorio plurilinguistico degli apprendenti possa aver avuto un impatto nei risultati del test di lettura e scrittura sia in termini di numero di lingue (inclusa la lingua target, ovvero l'italiano) che a livello di competenza più alto raggiunto in esse.

I risultati di questa analisi sono riassunti nella tabella 2.

Tabella 2. *Correlazione tra repertorio plurilinguistico, lettura e scrittura*

<b>Correlations Background variables (NofL and NofLHP) and Reading and Writing Tests (N= 14)</b>	
<i>Correlation coefficient</i>	
<i>NofL X Reading</i>	.172
<i>NofL X Writing</i>	.471
<i>NofLHP X Reading</i>	.400
<i>NofLHP X Writing</i>	.726**

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Come si può notare dai dati emersi in questa analisi il numero delle lingue (i.e. NoFL= *Number of Languages*) che facevano parte dei repertori linguistici degli apprendenti non è risultato statisticamente rilevante, quindi non sembra aver avuto una ricaduta né negli esiti del test di lettura (.172) né in quello di scrittura (.471). Allo stesso modo, il coefficiente di correlazione tra il numero di lingue in cui gli studenti avevano una competenza più avanzata (i.e. NoFLHP= *Number of Language with High Proficiency*) e la lettura (.400), non si è dimostrato significativo. Tuttavia, quest'ultimo aspetto è diventato statisticamente significativo al 99% quando è stato messo in relazione con l'abilità di scrittura (.726\*\*).

Ciò sta a significare che non è tanto l'ampiezza del repertorio linguistico degli apprendenti, quanto piuttosto le lingue in cui hanno raggiunto un livello di competenza maggiore ad avere un impatto nello sviluppo delle due abilità. Inoltre, i dati sin qui descritti sembrano confermare i risultati di alcuni studi sulla scrittura L2 (Tierney, 1992) che mostrano come questa abilità nelle sue prime fasi di sviluppo tenda a promuovere l'avanzamento della lettura e a stabilire con quest'ultima una connessione significativa.

## 6. CONCLUSIONI

Le diverse risorse dei dati raccolti in questo studio ne hanno consentito una lettura da molteplici prospettive.

In primo luogo, da questi dati emerge che lo sviluppo delle *literacies* non dipende solo dai processi cognitivi e altre variabili legate al singolo individuo, ma anche da pratiche di condivisione di conoscenze a livello sociale, le quali pongono condizioni per attivare *peer-tutoring* e *co-learning*.

Le dinamiche che si stabiliscono nella classe ed i risultati che si ottengono, infatti, sono strettamente legati ai suoi componenti, all'intervento didattico adottato ed ad altre sue proprie caratteristiche. A tal proposito, Aronin e Jessner (2016: 25) parlano di *spacetime*, considerando come il tempo (periodo in cui avviene l'apprendimento), lo spazio (ambito di apprendimento) e gli attori (apprendenti con i loro repertori plurilinguistici) siano fattori determinanti per capire la specificità e la complessità del contesto di apprendimento. In tale prospettiva, un approccio ecologico (Hornberger, 2003) ed olistico, che include anche la narrazione personale dei singoli e una loro comunione, aggiungono una dimensione critica sia al percorso formativo degli apprendenti che allo studio di ricerca e diventano fondamentali in circostanze caratterizzate da una multistratificazione di vari elementi (i.e. lingue, *literacies* e traiettorie biografiche diverse).

Dai dati raccolti, sia di carattere empirico attraverso le prove di verifica sia di carattere qualitativo con il questionario iniziale e di post-test di lettura, risulta, inoltre, che l'approccio plurilinguistico e riflessivo, adottato nel contesto specifico, ha avuto una sua influenza nello sviluppo delle *literacies* degli apprendenti. Questi ultimi, infatti, hanno raggiunto un livello di competenza B1 nella scrittura e un A2+ nella lettura, già a metà di un percorso di studio che individuava ufficialmente quest'ultimo livello come traguardo finale.

I risultati dimostrano, inoltre, che le lingue del repertorio plurilinguistico in cui gli apprendenti possiedono una competenza più avanzata svolgono un ruolo determinante nell'attivazione di transfer positivi soprattutto per ciò che concerne la scrittura.

Nella lettura tale attivazione si dimostra ancora legata a tratti lessicali e sintattici, in quanto nel test di lettura con graduale complessità gli apprendenti sembrano incontrare

progressivamente difficoltà nel momento in cui le sotto-abilità di lettura richiedono loro di attivare processi cognitivi più sofisticati e di utilizzare *literacies* più estese, quali fare inferenze o interpretare concetti più astratti. Ciò sembra confermare i risultati di alcune ricerche che affermano la necessità di raggiungere un livello *threshold* di competenza nella lingua target (Spinelli, 2017: 40) affinché possano verificarsi transfer di conoscenze più generali e abilità più complesse (ad esempio, il riconoscimento dei tratti di un genere specifico e fare inferenze per cogliere messaggi più impliciti di un testo).

I risultati ottenuti in questa ricerca sono da considerare strettamente legati all'ambito nel quale sono stati ottenuti e alle modalità di indagine adottate, di natura sperimentale e appartenenti, come si è detto, ad uno studio di tipo longitudinale ancora in atto. Tuttavia, gli esiti dello studio propongono spunti di riflessione per possibili ricerche future, quali esplorare differenze tra contesti di apprendimento in cui vengono adottate una didattica plurilinguistica e una più tradizionalmente monolinguistica per analizzare gli effetti che entrambi gli approcci possono avere nello sviluppo delle abilità di base; approfondire gli studi di correlazione tra le abilità di scrittura e lettura in contesti di apprendimento multilingui, in quanto mentre per la L2 esiste già una produzione scientifica estesa per la L3/Ln la ricerca è, al contrario, molto limitata; analizzare in dettaglio l'impatto che la dimensione sociale di un apprendimento plurilinguistico, in particolare in contesti in cui la tecnologia funge da supporto fondamentale, può avere nello sviluppo delle (multi)*literacies* in rapporto a contesti educativi in cui si limita l'indagine alla sola dimensione cognitiva.

In tali prospettive, il cammino da percorrere nell'ambito della ricerca e dell'insegnamento/apprendimento di una L3/Ln è ancora lungo e resta molto da indagare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aronin L., Jessner U. (2016), "Spacetimes of Multilingualism", in Galajda D., Zakrajewski P., Pawlak M. (a cura di), *Researching Second Language Learning and Teaching from a Psycholinguistic Perspective. Studies in Honour of Danuta Gabrys-Barker*, Springer International Publishing, Berlino, pp. 23-35.
- Baynham M. (1995), *Literacy Practices*, Longman, New York.
- Baxter J. (2016), "Positioning language and identity Poststructuralist perspectives", in Preece S. (a cura di), *The Routledge Handbook of Language and Identity*, Routledge, Oxfordshire, Abingdon.
- Block D. (2008), "Language Education and Globalization", in May S., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, 1, pp. 31-43.
- Boeckmann K. B., Aalto E., Abel A., Atanasoska T., Lamb T. (2011), *Promoting Plurilingualism. Majority language in multilingual setting*, European Centre for Modern Languages-Consiglio d'Europa, Graz.
- Brandt D., Clinton K. (2002), "Limits of the local: Expanding perspectives on literacy as social practice", in *Journal of Literacy Research*, 34, 3, pp. 337-356.
- Candelier M., de Pietro J.F., Facciol R., Lőrincz I., Pascual X., Schröder-Sura A. (2010), *CARAP-FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*, ECML - Consiglio d'Europa, Graz. Trad. it. *Il CARAP. Un quadro di riferimento per gli*

- approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse in Italiano LinguaDue* (2012), 4. 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Castellotti V. (a cura di) (2001), *D'une langue à d'autres: Pratiques et représentations*, Dyalang, Rouen.
- Castellotti V., Moore D. (2009), "Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés", in Molinié M. (a cura di), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*, CRTF-Encrages, Belles Lettres, Paris, pp. 45-85.
- Celic C., Seltzer K. (2012), *Translanguaging: a CUNY-NYSIEB Guide for Educators*, CUNY-NYSIEB, New York.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Trad. It. (2002), *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Cope B., Kalantzis M.(a cura di) (2000), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, Londra.
- Cope B., Kalantzis M. (2009), "Multiliteracy: New Literacies, New Learning", in *Pedagogies: An International Journal*, 4, pp. 164-195.
- Cortez E., Alemán E., Bernard D. D. (2015), "A Chican@ Pathways Model of Acción: Affirming the Racial, Cultural and Academic Assets of Students, Families and Communities", in *Association of Mexican-American Educators (AMAE) Special Invited Issue*, 9, 1, pp. 13-27.
- Cueant M. E., Brogan k., Cole J., Czura A., Muller C., Szczepańska A., Bleichenbacher L., Höchle Meier K., Wolfer B. (2015), *Plurilingual and intercultural learning through mobility*, European Centre for Modern Languages-Consiglio d'Europa, Graz.
- Cummins J. (1980), "The construct of language proficiency in bilingual education", in Alatis J.E. (a cura di), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Georgetown University Press, Washington DC.
- Cummins J. (2001), *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- García O. (2009), "Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century", in Mohanty A., Panda M., Phillipson R., Skutnabb-Kangas, T. (a cura di), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*, Orient Blackswan, New Delhi, pp. 128-145.
- García O., Bartlett L., Kleifgen, J. A. (2007), "From biliteracy to pluriliteracies", in Auer P., Wei L. (a cura di), *Handbook of Multi lingualism and Multilingual Communication*, Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 207-228.
- García O. Sylvan C. (2011), "Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in Pluralities", in *Modern Language Journal*, 95 (iii), pp. 385-400.
- García O., Flores N., (2013), "Literacy in Multilingual Classroom", in Chapelle C. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd, New Jersey, pp.1-7.
- Gee J. P (1996<sup>2</sup>), *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Taylor and Francis, Londra [Prima edizione: 1990, Falmer Press].
- Gutiérrez K. D., Baquedano-López P., Alvarez H. H. (2001), "Literacy as hybridity: Moving beyond bilingualism in urban classrooms", in de la Luz Reyes M., Halcón J. J. (a cura di), *The Best for our Children: Critical Perspectives on Literacy for Latino Students*, Teachers College Press, New York e Londra, pp. 122-141.
- Heath S. (1983), *Ways with words*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Hornberger N. (2003), *Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research and Practice in Multilingual Settings*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Jessner U. (2017) , “Language awareness in multilingual learning and teaching”, in Garret P., Cots J. M., *The Routledge Handbook of Language Awareness*, pp.257-274.
- Kramsch C. (2014). Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction, in *The Modern Language Journal*, 98, pp. 296-311.
- Koda K. (2007), “Reading and language learning: Crosslinguistic constraints on second language reading development”, in *Language Learning supplement*, pp. 1-44.
- Kress G. (2000), Multimodality, in Cope B., Kalantzis M. (a cura di), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, Macmillan, South Melbourne, pp. 182-202.
- Kress G. (2003), *Literacy in the new media age*, Routledge, London.
- Martin-Jones M., Jones M. (2000), *Multilingual Literacies*, John Benjamins Publishing, Amsterdam.
- May, S. (2008), “Bilingual/Immersion Education: What the research tells us, in Cummins, J., Hornberger, N. (a cura di), *Bilingual Education. The Encyclopedia of Language Education*, Seconda Edizione, 5, Springer, New York, pp. 19-34.
- Meyer O., Coyle D., Halbach A., Schuck K., Ting T. (2017), “A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making”, in *Language, Culture and Curriculum*, 28: 1, pp. 41-57.
- Moore D. (a cura di.) (2001), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, Didier, Paris.
- Moore D. (2010), “Multilingual literacies and third script acquisition: young Chinese children in French immersion in Vancouver, Canada”, in *International Journal of Multilingualism*, 7, 4, pp.322-342.
- Moore D., Gajo, L. (2009), “French voices on plurilingualism and pluriculturalism: Theory, significance and perspectives”, in *International Journal of Multilingualism*, 6, 2, pp. 13-153.
- Norton B. (2013), “Identity, literacy and the multilingual classroom”, in May S. (a cura di), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York, pp. 103-122.
- Ortega L. (2018), “Addressing social justice in the study of L2 learning”, relazione su invito, Teachers College Columbia University, New York.
- Pavlenko A. (2005), *Emotions and multilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pavlenko A. (2008), “Bi and multilingualism as a metaphor for research”, in *Bilingualism: language and Cognition*, 11, 2, pp. 197-201.
- Pavlenko A., Blackledge A. (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Pfenninger S., Singleton D. (2019), “Starting Age Overshadowed: The Primacy of Differential Environmental and Family Support Effects on Second Language Attainment in an Instructional Context”, in *Language Learning*, 69, pp. 207-234.
- Prasad G. (2014), “Portraits of Plurilingualism in a French International School in Toronto: Exploring the Role of Visual Methods to Access Students’ Representations of their Linguistically Diverse Identities”, in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, pp. 51-77.
- Spinelli B. (2015), “Integrating Plurilingualism into Curriculum Design: Toward a plurilingual shift”, in Dolci R., Tamburri A. (a cura di), *Intercomprehension and Multilingualism: Theory and Practice for Teaching Romance Languages*, College’s John D. Calandra Italian American Institute, New York, pp. 101-143.

- Spinelli B. (2017), “Multilingual Turn in FL Education: Investigating L3/Ln learners’ reading-writing relationship”, in *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 3/2, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, pp. 184-209.
- Spinelli B. (2018a), “Localizing the Global: Exploring Responsive Forms of Inclusive Pedagogy in Order to Preserve Linguistic Biodiversity”, in Hepp M., Nied Curcio M. (a cura di), *Educazione plurilingue Ricerca, didattica e politiche linguistiche*, Istituto Italiano Studi Germanici, Roma, pp.105-122.
- Spinelli B. (2018b), “Costruire competenze plurilinguistiche attraverso il co-apprendimento e l’approccio riflessivo: uno studio pilota negli USA”, in Garbarino S., Degache C. (a cura di), *Intercompréhension en réseau. Scénarios, médiations, évaluations*, CRTT, Lyon, pp.113-124.
- Spinelli B. (2019), “Bridging teaching, learning, and assessment processes through a reflective method: Implications for plurilingual learning environments”, in *Cahiers de l’ILOB*, 10, pp. 249-272.
- Spinelli B, Parizzi F. (2010), *Il Profilo della lingua Italiana Livelli del QCER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- Street B. (1984), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Street B. (a cura di) (1993), *Cross-Cultural Approaches to Literacy*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Street B. (2000), “Literacy events and literacy practices. Theory and practice in the New Literacy Studies”, in Martin-Jones M., Jones M. (a cura di), *Multilingual Literacies*, John Benjamins Publishing, Amsterdam, pp. 17-30.
- The New London Group (1996), “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”, in *Harvard Educational Review*, 66, 1, pp. 60-92.
- The New London Group (2000), “A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures”, in Cope B., Kalantzis M. (a cura di), *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*, Routledge, Londra, pp. 9-38.
- Tierney R. J. (1992), “Ongoing Research and New Directions”, in Irwin J. W., Doyle M. A. (a cura di), *Reading/Writing Connections Learning from Research*, International Reading Association, Newark, pp. 246-259
- Tierney, R. J., Pearson P. D. (1983), “Toward a Composing Model of Reading”, in *Language Arts*, 60, pp. 568-580.
- Tierney R. J., Shanahan T. (1991), “Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions and outcomes”, in Barr R., Kamil M.L., Monsenthal P. B., Pearson, P. D. (a cura di), *Handbook of Reading Research*, Longman, New York, pp. 246-280.
- Ushioda E. (2019), “A Person-in-context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity”, in Dörnyei Z., Ushioda E. (a cura di), *Motivation Language Identity and the Self*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 215-228.
- Warner C. (2011), “Rethinking the Role of Language Study in Internazionalizing Higher Education”, in *L2 Journal*, 3, pp. 1-21.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practices. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

**APPENDICE**

Modello di correlazione tra test di lettura e di scrittura

