



19<sup>th</sup> Simposio anual | 6-8 de septiembre 2023

---

## **La fase de evaluación inicial en los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) en Italia: el caso de los adultos extranjeros analfabetos**

Katia Raspollini  
Universidad de la Suiza Italiana, Lugano, Suiza

### **Abstracto**

La contribución presenta el marco teórico de la investigación doctoral en curso titulada *Validez pronóstica de las pruebas de ingreso para inmigrantes adultos analfabetos: un análisis desde una perspectiva lingüístico-cognitiva*, primero a través de la definición de conceptos clave de la lingüística cognitiva como embodied cognition (Varela, et al., 1991) y affordance (Gibson, 1979). El objetivo es presentar posibles correlaciones entre la experiencia concreta de los aprendices, la interacción con el entorno y la alfabetización emergente (Gonzalves, 2020). A través de la descripción de las cuestiones críticas inherentes a las pruebas estandarizadas (Lengyel, 2011) y las peculiaridades de las pruebas para los alumnos con bajo nivel de alfabetización (Tammelin-Laine et al., 2018; Rocca, 2019; Carlesen, 2019), se introducirá el tema de las habilidades predictivas de alfabetización y la posible función pronóstica de las pruebas (Raspollini, 2021). Posteriormente, se presentarán el contexto y la metodología de la investigación empírica realizada mediante la administración de cuestionarios estructurados a profesores de alfabetización en Centros Provinciales de Educación de Adultos en Italia y, por último, se discutirán los resultados a la luz de las preguntas de investigación.

**Palabras clave:** estudiantes analfabetos; cognición incorporada; alfabetización emergente.

### **Abstract**

The contribution presents the theoretical framework of the ongoing doctoral research entitled ‘The prognostic validity of entry tests for illiterate adult immigrants: an analysis from a linguistic-cognitive perspective’, first through the definition of key concepts of cognitive linguistics such as

embodied cognition (Varela, et al., 1991) and affordance (Gibson, 1979). The aim is of presenting possible correlations between learners' concrete experience, interaction with the environment and emergent literacy (Gonzalves, 2020). Through the description of the critical issues inherent in standardised tests (Lengyel, 2011) and the peculiarities of tests for learners with low literacy (Tammelin-Laine et al., 2018; Rocca, 2019; Carlesen, 2019), the topic of predictive literacy skills and the possible prognostic function of tests will be introduced (Raspollini, 2021). Afterwards, the context and methodology of the empirical research conducted by administering structured questionnaires to literacy teachers at Provincial Adult Education Centres in Italy will be presented, and finally, the results will be discussed in light of the research questions.

**Keywords:** LESLLA learners; embodied cognition; emergent literacy.

## 1. Introducción

La investigación doctoral que aquí se presenta se centra en las pruebas de evaluación inicial que se administran a los adultos inmigrantes poco instruidos o analfabetos en su lengua materna en los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) de Italia. Esta fase es muy importante para observar y controlar las competencias lingüístico-comunicativas y técnico-alfabetizadoras de los alumnos desde una perspectiva diagnóstica con vistas a su inclusión en cursos de alfabetización. La investigación tiene los siguientes objetivos principales: detectar la adecuación de los instrumentos utilizados para la evaluación inicial de los alumnos poco o nada escolarizados; identificar o excluir la presencia en las pruebas de elementos útiles para indicar el desarrollo potencial de las competencias del alumno; detectar el punto de vista de los docentes y sobre la función predictiva de las pruebas de entrada mediante la integración de pruebas sobre las capacidades predictivas de la lectura y la escritura (Raspollini, 2021). Esta perspectiva de análisis invita a los docentes a reflexionar sobre la posibilidad de observar competencias no estrictamente lingüísticas que involucran la esfera de la cognición, que implican procesos cognitivos que se activan a través de la práctica oral en la lengua materna, la interacción con el entorno y las experiencias concretas de los alumnos. Estas experiencias incluyen la dimensión sensorial, la corporeidad y las experiencias perceptivas (Cardona & De Iaco, 2023), como vehículo de interpretación y expresión de significados y como medio de comprensión del mundo.

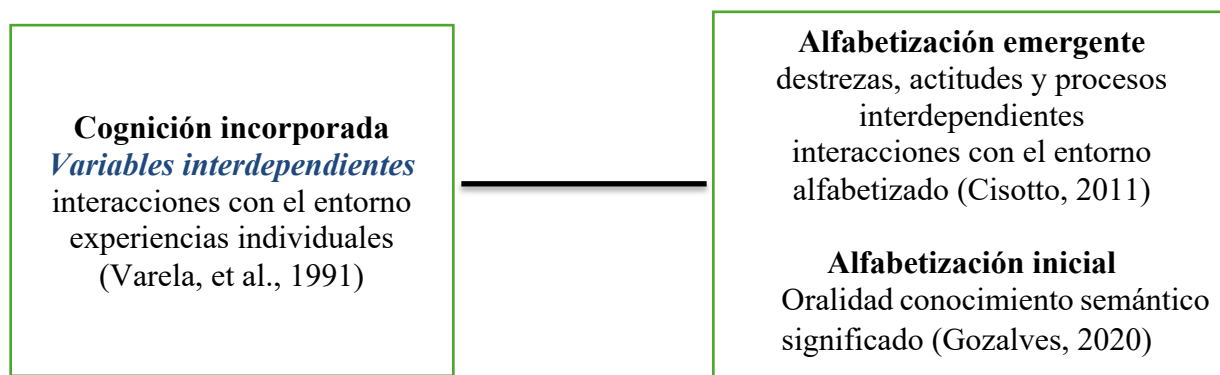
## 2. Marco teórico de la investigación: el contexto de la literatura de referencia

Los contextos de referencia de la literatura científica a los que se refiere la investigación se refieren a la lingüística cognitiva y, en particular, al concepto de cognición situada inherente a la

teoría de la cognición encarnada (*embodied cognition* en inglés). Nació en el campo de la ciencia cognitiva a principios de los años 90 a raíz de la publicación del trabajo 'The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience' (Varela, et al., 1991). Según esta teoría, nuestra forma de entender e interactuar con el mundo está estrechamente ligada a nuestra experiencia corporal y a nuestras interacciones con el entorno, que son partes integrales de nuestros procesos cognitivos. Las formas de conceptualizar estas experiencias "se reflejan en las lenguas y las culturas" (Bazzanella, 2014, p. 24), que a su vez pueden influir en la cognición encarnada representaciones perceptivas. Este tipo de aproximación a la complejidad del aprendizaje de lenguas caracteriza a la lingüística cognitiva y, en particular, a la teoría de la cognición incorporada, según la cual, además de los supuestos descritos anteriormente, incluye el concepto de *affordance* (Gibson, 2014) que se puede resumirse así: la percepción de lo que nos ofrecen los objetos y el mundo circundante nos invita a realizar acciones y gestos, a tener comportamientos y reacciones, según relaciones dinámicas entre el agente y el objeto y el mundo percibido. Esta breve definición nos hace darnos cuenta de lo importante que es considerar la relación entre la construcción de significados lingüísticos y no lingüísticos, a través del contacto/exposición a diferentes contextos y entornos, a útiles la construcción de conocimientos y habilidades para actuar en diferentes comunidades con especificidades lingüísticas y culturales. Los estudios realizados en el ámbito de la cognición incorporada encuentran confirmación en el campo más amplio de la neurociencia, donde se ha afirmado el concepto de intercorporeidad: este último se describe como "resonancia mutua de comportamientos sensoriomotores intencionalmente significativos" (Gallese & Sinigaglia, 2011) y se convierte así en la principal fuente del conocimiento que tenemos de los demás. El mecanismo de resonancia motora de las neuronas espejo es probablemente el correlato neural de la intercorporeidad, que puede describirse en términos funcionales como simulación incorporada (Gallese, 2021, p. 68). Por lo tanto, también desde el punto de vista neurocientífico, se reconoce el valor funcional de la corporeidad para el conocimiento y la comprensión de los demás y del mundo que nos rodea, confirmando la validez del concepto de *affordance* a través de este otro ejemplo "El significado de 'mesa' deriva de su uso, de lo que podemos hacer con ella, es decir, de los potenciales de acción múltiples y correlacionados que evoca" (Gallese, 2021, p. 71).

Estos aspectos tienen numerosas repercusiones en el proceso de comprensión y producción del lenguaje como atestiguan estudios previos en los que se ha demostrado la presencia de un sistema integrado entre pensamiento, gesto, acción y habla (Buccino, 2005; Pouw et al., 2014) en

la comunicación humana. La integración de estos elementos tiene lugar a través de procesos cognitivos que distinguen la cognición humana como "un proceso emergente, situado y encarnado, influenciado por una serie de variables cuantitativas interdependientes que cambian con el tiempo" (Borghi & Caruana, 2016, p. 29). La alfabetización en su fase emergente también adopta la forma de "un complejo de habilidades, actitudes y procesos interdependientes (producidos por la interacción con el entorno alfabetizado), que se cree que son los precursores evolutivos de la lectura y la escritura convencionales" (Cisotto, 2011, p. 10). Esta definición originada en un contexto pedagógico tiene similitudes con el concepto de alfabetización emergente (*emergent literacy* en inglés) utilizado en el contexto del analfabetismo adulto "Para comenzar los adultos analizan el lenguaje oral utilizando estrategias léxicas y fonológicas, mientras que los adultos sin alfabetización tienden a confiar en un conocimiento más semántico cuando procesan el lenguaje oral" (Gonzalves, 2020, p. 1138). El hecho de centrarse en el conocimiento semántico utilizado por los estudiantes analfabetos para el procesamiento de la lengua oral nos remite a las áreas de significado, aprendidas a través de la interacción con diferentes contextos y entornos lingüístico-comunicativos a los que han estado expuestos y de los que los alumnos han tenido una experiencia directa. Además, teniendo en cuenta que el área de significado puede ser subjetiva y cambiar tanto a lo largo del tiempo como dentro de diferentes comunidades, parece pertinente tener en cuenta estos aspectos. Al final de este párrafo presentamos un esquema (Esquema 1) mostrando posibles relaciones entre los conceptos de alfabetización emergente, cognición incorporada y habilidades predictivas de lectura y escritura.



Esquema 1. Alfabetización emergente y cognición incorporada

Como puede verse en el diagrama, tanto el concepto de cognición encarnada como el de alfabetización emergente implican variables interdependientes dadas por la interacción con el entorno, incluido el entorno alfabetizado y los individuos de la comunidad de la que forma parte el sujeto. A través de estas interacciones repetidas resultantes de la experiencia encarnada, se activan los procesos y las capacidades cognitivas, dando lugar a las primeras formas de construcción de significados para el desarrollo de representaciones cognitivas (Robbins & Aydele, 2009). Entre estas capacidades cognitivas podemos incluir las capacidades predictivas de lectura escritura.

### 2.1 Capacidades predictivas de lectura y escritura

La literatura sobre alfabetización emergente en un contexto pedagógico (Cisotto & Rossi, 2019) menciona diversas habilidades predictivas de lectura y escritura entre sus componentes, y en esta contribución destacamos tres en particular:

- Sensibilidad fonológica (que precede a la conciencia fonológica).
- Conocimiento pragmático de la lectoescritura (usos del código escrito dentro de contextos) y para el aprendizaje de la lectoescritura (por ejemplo, noción de palabra, idea de letra impresa).
- La capacidad de contar historias (aspectos lingüísticos y cognitivos).

Estas habilidades, que se consideran predictivas y/o preparatorias para el desarrollo de la lectoescritura, comparten ciertos aspectos que relatamos a continuación:

- Son independientes de la educación formal.
- Están relacionados con los procesos cognitivos.
- Intervienen en los procesos de significación y simbolización.
- Desarrollarse en relación con un contexto.
- Integrarse con procesos psicológicos más complejos (memoria episódica, memoria semántica y resolución de problemas).
- Se desarrollan antes que las competencias técnicas de lectoescritura.

Por ejemplo, las experiencias que tenemos a través de la vista y el oído nos permiten identificar expresiones visuales y acústicas, que adquieren valor de signo a través del proceso de cognición

(Marini, 2016). Por lo general, estas destrezas no se incluyen en las pruebas de acceso para alumnos adultos analfabetos y no suelen tenerse en cuenta en relación con su predictibilidad para la lectoescritura. Por este motivo, el objetivo de esta investigación es llamar la atención y la reflexión de los profesores sobre este aspecto, al tiempo que se destacan los aspectos críticos de las pruebas estandarizadas y las peculiaridades de las pruebas en el contexto LESLLA.

## 2.2 Criticidades de las pruebas estandarizadas y las peculiaridades de las pruebas en el contexto LESLLA

Las pruebas estandarizadas se basan en la teoría de la respuesta al ítem y en el uso de estándares elaborados mediante la psicometría, ciencia que se ocupa de la teoría y la técnica de la medición. En este enfoque, las destrezas lingüísticas suelen desglosarse en una serie de componentes; se trata entonces de evaluar el grado en que los alumnos dominan todos o parte de estos componentes. En esta breve reflexión, es importante subrayar que los aspectos señalados como problemáticos no se refieren únicamente a las pruebas de certificación de las competencias lingüísticas, sino al enfoque global de las prácticas de evaluación según nuestro modelo occidental. Entre los aspectos críticos de las pruebas estandarizadas en un contexto migratorio podemos señalar los siguientes: las pruebas se centran en rendimientos lingüísticos únicos para habilidades aisladas, revelando sólo parcialmente perfiles de estudiantes de tipo desigual (LASLLIAM, 2022, p. 25); las pruebas presentan expectativas monolingües referidas únicamente a la lengua del país de acogida, sin introducir pruebas orientadas a la detección de la competencia multilingüe; se basan en normas culturales y sociales occidentales que determinan el tipo de *especificaciones* (McNamara, 2000, p. 31); por último, no aportan ninguna información sobre la construcción del conocimiento como construcción de significados (Lengyel, 2011, p. 300-301). Como destaca un reciente estudio realizado en Australia (Rock & Price, 2023, p. 10), otro aspecto relevante es preguntarse si las pruebas utilizadas son pruebas culturalmente apropiadas para alumnos que proceden de países y culturas muy diferentes a las de contextos occidental y valorar si el input propuesto por la prueba es capaz de expresar las capacidades cognitivas de los alumnos en, por ejemplo, actividades de resolución de problemas relacionados con tareas de la realidad. Por esta razón un aspecto muy importante que las pruebas de escolarización débil deben incluir es el uso de tareas auténticas que sean expresión de la vida real, facilitando la recuperación de las experiencias vividas, a través de guiones y escenarios «incrustados» por los alumnos. En relación

con estos últimos, sin embargo, es necesario no presentarlos de forma incrustada, como se señala en este extracto

On the other hand, it should be noted that authenticity or real-life likeness, does not guarantee that a test task is suitable for LESLLA learners. So-called integrated test, where candidates listen to an audio clip, read a text, look at pictures, and reply in writing, are popular because of their resemblance with how we use language outside the test situation. Here too we need to be cautious: integrated test, my work well for advanced learners, for instance as a university admission test, we could argue that it highly inappropriate as a task type for LESLLA (Carlesen, 2017, p.137)

En consecuencia, es importante evaluar las competencias individuales por separado y proponer textos compuestos de imágenes, que pueden utilizarse como elementos que incluyan distractores: este aspecto se cuidó mucho, por ejemplo, en Noruega, donde también se emplearon ilustradores experimentados para escribir las imágenes. En el ámbito de la alfabetización, la intención de las pruebas de acceso es detectar el estadio de alfabetización del alumno a través de actividades técnicas de lecto-escritura que no permiten, sin embargo, emerger evidencias que puedan discriminar analfabetos de principiantes absolutos con una lengua materna distante del italiano desde el punto de vista fonológico y alfabético (Rocca, 2019, p. 81). Esto conlleva el riesgo de alterar la detección objetiva de las competencias que posee el aprendiz; por último, señalamos que este tipo de pruebas no incluyen la detección de las áreas consideradas precursoras de la lectoescritura convencional: no existen pruebas específicas relacionadas con la competencia *numérica*, semiótica, con la discriminación fonológica, ni actividades relacionadas con las habilidades narrativas y pragmáticas, que adultos analfabetos pueden haber desarrollado. El tema de la investigación, que tiene como foco empírico los centros de educación de adultos en Italia, también parece relevante a la luz de un reciente monitoreo realizado en Italia de 2017 a 2021 (CLIQ, 2021), del que se desprende que de los 27 centros monitoreados solo el 8% utiliza prácticas adecuadas para detectar la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales, incluidos los analfabetos (CLIQ, 2021, p. 23). Estos datos son la premisa adecuada para informar de los primeros resultados del cuestionario estructurado, que confirman y articulan (aunque

limitado a los informantes que participaron en la encuesta de investigación) lo que se informó en CLIQ 2021 (Raspollini, 2021, p. 59).

### **3. El contexto de la investigación**

El contexto de la investigación empírica es el de los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) diseminados por todo el país. Estos centros forman parte de la oferta de las escuelas públicas italianas y ofrecen cursos de alfabetización y aprendizaje de la lengua italiana a inmigrantes adultos. Los cursos que se ofrecen abarcan principalmente niveles desde el A1 hasta el B1, pero también hay cursos por debajo del nivel A1 y por encima del B1, gracias a la ampliación de la oferta educativa. Aunque muchos migrantes se matriculan en cursos de nivel A2 para obtener permisos de residencia de larga duración, en los últimos años ha aumentado el número de estudiantes con un bajo nivel de escolaridad, a los que se ha intentado con cursos destinados a adquirir competencias de lectura y escritura. En lo que respecta a los participantes en la investigación, se trata de los profesores en servicio en los CPIA y, en particular, de los que participan en cursos por debajo del nivel A1, independientemente de su experiencia en este contexto de enseñanza. Dentro de los CPIA, la evaluación inicial de los estudiantes se identifica como la fase de recepción, durante la cual, además de la evaluación de las habilidades lingüístico-comunicativas, también se dedica a detectar las necesidades y requisitos de los estudiantes. En esta fase se detectan las habilidades orales a través de una entrevista de investigación, luego se administra generalmente una prueba de ingreso, estructurada progresivamente desde el nivel Pre - A1/A1 hasta B1, destinada a insertar los cursos. La oferta formativa de los cursos afecta sin duda a la estructura de la prueba que, por esta razón, no suele incluir secciones dedicadas a la detección de los niveles de LASLLIAM, para los que la activación de los niveles de LASLLIAM no está garantizada. A pesar de que esta brecha persiste, entre la demanda de formación específico para alfabetización y la oferta, la presencia de migrantes en condiciones de analfabetismo en las CPIA se ha mantenido estable y, en algunos casos, va en aumento.

### **4. Métodos e preguntas de investigación**

La investigación empírica se llevó a cabo entre noviembre de 2022 y octubre de 2023 y implicó el uso de tres herramientas de encuesta: un cuestionario estructurado y una entrevista semiestructurada dirigida a docentes de CPIA y una colección documental de pruebas de ingreso

administradas para la evaluación iniciadas en los CPIA participantes en la investigación. El diseño metodológico previó inicialmente la recolección de datos cuantitativos a través de la articulación razonada de las secciones de cuestionario estructurado. El cuestionario estructurado se divide en tres secciones: gestión de la fase de acogida, prueba específica para analfabetos, práctica de evaluación de pruebas. En el caso de la entrevista semiestructurada, los temas abordados fueron, en particular, la definición/descripción de los estudiantes analfabetos y las características de la oferta formativa dedicada a ellos: los métodos para su inclusión en los cursos y, finalmente, las críticas y fortalezas de las prácticas utilizadas.

#### 4.1 Composición del cuestionario y criterios para la elección de los participantes

La primera sección del cuestionario de la Fase de Recepción consta de 14 preguntas de los cuales 5 abiertos y 11 de opción múltiple para un total de 32 ítems ; en este apartado se pretendía recoger datos sobre los instrumentos utilizados durante la evaluación inicial en los centros e identificar las razones por las que se decidió aplicar una prueba específica de analfabetismo. La segunda sección, Prueba específica para analfabetos, consta de 15 preguntas y 55 ítems de opción múltiple, y su objetivo fue recoger las características de la prueba específica para estudiantes analfabetos, en caso de ser utilizada, en relación con el tipo de pruebas e ítems utilizados, y las criticidades y funcionalidades relacionadas; por último, la tercera sección Práctica de evaluación entrante consta de preguntas para un total de 33 ítems de opción múltiple con el objetivo de destacar qué habilidades se dan más importancia y cómo se evalúan las pruebas específicas. La recogida de datos se llevó a cabo a través de la plataforma Qualtrics puesta a disposición por la Universidad de Lugano (Qualtrics DesignXM Enterprise), en la que se encontró el mismo cuestionario y el enlace a la encuesta se difundió posteriormente a los docentes de los Centros Provinciales de Educación de Adultos implicados en el proyecto de investigación anónimamente. El análisis de los datos recolectados fue cuantitativo con el objetivo de detectar evidencias objetivas sobre los temas propuestos en las encuestas. A través de la plataforma, los datos de recopilación se han organizado en gráficos de barras que devuelven visualmente el número real de respuestas totales recibidas a cada ítem individual, junto con el número de respuestas recibidas a cada opción individual de la misma. Además, dado que existían numerosas preguntas de opción múltiple a las que era posible dar respuestas múltiples, también se utilizaron formatos de descarga de datos a través de los cuales se indican los valores numéricos de las opciones seleccionadas para

cada pregunta. Los datos que surgieron del cuestionario se analizaron dividiéndolos en secciones temáticas correspondientes a la lógica del cuestionario; luego, después de la codificación de las respuestas, estas últimas se clasificaron de acuerdo con un número limitado de categorías, útiles para comparaciones cualitativas posteriores. Teniendo en cuenta también la presencia de ítems abiertos, fue posible realizar una post-codificación de las respuestas cerradas, a través del punto de vista de los docentes sobre aspectos específicos; las respuestas abiertas también se analizaron mediante el uso de categorías funcionales para el análisis global de los aspectos que emergieron. Los criterios utilizados para seleccionar a los docentes del CPIA que participarían como informantes fueron los siguientes: haber realizado cursos para analfabetos en el curso escolar en el que se realizó la investigación (2022-2023) o en el curso escolar anterior (2021-2022), con el fin de disponer de datos recientes. Desde el punto de vista de la representatividad del territorio italiano, el objetivo era llegar al menos a uno o dos CPIA para cada una de las 20 regiones italianas a través de una solicitud formal para unirse a la encuesta. Este objetivo se logró en gran medida, con la excepción de unas pocas cuatro regiones en las que los CPIA contactados decidieron no participar en la encuesta. Las preguntas incluidas en el cuestionario se han diseñado teniendo en cuenta los problemas encontrados durante la fase de evaluación inicial con alumnos analfabetos, también sobre la base de los muchos años de experiencia del autor de la contribución, como docente en estos centros. Entre ellas, destacamos en particular: la correcta identificación del nivel de competencia en lectoescritura del estudiante, la identificación de las diferencias entre principiantes absolutos alfabetizados y analfabetos, la detección adecuada de todas las habilidades (desde la oralidad hasta la lectura y la escritura) y, finalmente, la ausencia de habilidades predictivas de lectura y escritura dentro de la prueba.

#### 4.2 Preguntas de investigación

A continuación se presentan las preguntas de investigación consistentes con los objetivos indicados anteriormente.

- ¿Consideran los docentes de la CPIA que las pruebas administradas a los estudiantes analfabetos son adecuadas?
- ¿Pueden las pruebas administradas a estudiantes analfabetos tener una función pronóstica a través de la observación de la capacidad predictiva de la lectura y la escritura?

- ¿Incluirían los maestros de CPIA pruebas dedicadas a las habilidades predictivas de lectura y escritura en las pruebas de ingreso para analfabetos?

La estructuración del cuestionario y, en particular, la articulación de preguntas específicas y la composición de los ítems presentes en las tres secciones representan herramientas adecuadas para indagar en los temas planteados por las preguntas de investigación, tal y como se describirá en el análisis de los resultados.

## 5. Primeros resultados del cuestionario estructurado

En esta sección, solo se presentará una parte de los primeros resultados del cuestionario, referidos a ítems específicos que son particularmente significativos para las preguntas de investigación.

### 5.1 Resultados de los participantes de la encuesta

En el periodo comprendido entre noviembre de 2022 y mayo de 2023, se registraron 167 respuestas, correspondiente a 167 docentes en servicio en los 24 CPIA que participan en la investigación. Los docentes informantes tenían entre 30 y 60 años de edad, con una variada experiencia docente que iba desde menos de 5 años hasta un máximo de 20 años de experiencia, pero es útil reportar al respecto evidencias recogidas en numerosas entrevistas, que era frecuente que se asignaran cursos dirigidos a analfabetos a los docentes en su primera experiencia en las CPIA, porque se cree que los cursos de alfabetización temprana, también podían ser gestionados por quienes no tenían experiencia en el CPIA. Este aspecto, en el que no podemos profundizar aquí, puede contarse sin duda entre las cuestiones críticas adicionales en la gestión de los educandos analfabetos. Con respecto al territorio italiano, la investigación involucró específicamente 11 CPIA en el norte de Italia, 5 CPIA en el centro de Italia y 4 CPIA en el sur de Italia. Con respecto a las regiones del norte de Italia, nos referimos a Lombardía, Friuli-Venecia Julia, Trentino-Alto Adigio, Piamonte, Liguria y Emilia Romagna; en comparación con el centro de Italia a Toscana, Umbría, Cerdeña, Lacio, Las Marcas y Abruzos; por último, para el sur de Italia nos referimos a Sicilia, Calabria, Puglia, Abruzzo y Molise.

A continuación se presentan los resultados de ítems determinados que resultan interesantes para destacar tendencias significativas con respecto a los objetivos generales de la investigación.

Aunque estos son resultados iniciales y, por lo tanto, no pueden interpretarse a la luz de los resultados generales del cuestionario, los resultados que se informarán aquí son significativos para toda la investigación. Nos referimos a los resultados de los instrumentos utilizados en el ingreso a los CPIA, a los relativos a la opinión del profesorado sobre la posible función predictiva de las pruebas para analfabetos y, por último, a los resultados relativos a la posibilidad de incluir las habilidades predictivas de lectura y escritura en este tipo de pruebas.

5.1.2 Consideran los docentes de la CPIA que las pruebas administradas a los estudiantes analfabetos son adecuadas?

En el primer ítem de la primera sección del cuestionario, dedicado a la fase de acogida, se preguntaba a los profesores qué instrumentos utilizaban para evaluar el nivel de competencia de entrada. Los resultados indicaron que, de 137 respuestas, sólo 29 indicaban que utilizaban una prueba específica para analfabetos, mientras que la mayoría de las respuestas, 208, indicaban que utilizaban la entrevista y la prueba de acceso progresiva de A1 a B1 para el ingreso en los cursos. Estos datos explican la frecuente dificultad para detectar el estadio de alfabetización del alumno, en presencia de un uso limitado de pruebas específicas para detectar las competencias de lectura y escritura, instrumental. El uso limitado de pruebas específicas para el analfabetismo es un indicador de problemas relacionados con la correcta evaluación inicial. Con el fin de comprender la funcionalidad de las pruebas específicas para analfabetos, que en cambio se utilizaron, en la tercera sección del cuestionario dedicada a las prácticas de evaluación de las pruebas en uso, se pidió a los profesores que expresaran su juicio crítico sobre la prueba utilizada con los analfabetos. La mayoría de los entrevistados, el 80%, indicó que la prueba utilizada *no permite la identificación analítica de las habilidades instrumentales* o que *la prueba es inadecuada con respecto al perfil de los adultos analfabetos*. Con el fin de reunir más evidencia sobre los aspectos críticos de la prueba, se pidió a los profesores que describieran, a través de un breve comentario libre, los aspectos problemáticos de la prueba o aquellos que necesitaban revisión. En general, los comentarios recibidos se referían en particular al carácter incompleto de la prueba, tanto en relación con el número y el tipo de pruebas como con la ausencia de puntos de referencia para la identificación y evaluación de las etapas del analfabetismo. Además de estos datos, señalamos que, al tratarse de un cuestionario anónimo, no podemos rastrear las pruebas concretas a las que se refieren los encuestados, pero podemos decir que algunos de los comentarios de los profesores

sobre las pruebas en uso son evidentes entre los materiales de la colección documental de las pruebas que me enviaron los CPIAs que participan en la investigación. No es posible abordar esta cuestión aquí, pero, por ejemplo, en lo que respecta a la detección de las habilidades técnicas de lectura y escritura, existe una tendencia a proporcionar un número limitado de ítems para estas habilidades, lo que dificulta la detección precisa de la etapa de alfabetización del estudiante para estas habilidades instrumentales. Esto, por ejemplo, es coherente con el primer comentario referido a la identificación analítica de las habilidades instrumentales.

5.1.3 Pueden las pruebas administradas a estudiantes analfabetos tener una función pronóstica a través de la observación de la capacidad predictiva de la lectura y la escritura?

En el segundo apartado del cuestionario, dedicado a la detección de las características de la prueba específica para analfabetos, son interesantes los resultados relativos a la opinión del profesorado sobre la función predictiva de la prueba. Se preguntó a los docentes si la prueba de ingreso para adultos analfabetos es capaz de detectar elementos predictivos (pronósticos) relacionados con el potencial desarrollo lingüístico-comunicativo. En este caso, la mayoría de las respuestas correspondientes a 87/137 indicaron que creían que la prueba de ingreso era un posible elemento predictivo del potencial desarrollo lingüístico-comunicativo del estudiante. Este resultado es muy interesante para las preguntas de investigación sobre la función pronóstica de la prueba de nivel.

5.1.4 Incluirían los maestros de CPIA pruebas dedicadas a las habilidades predictivas de lectura y escritura en las pruebas de ingreso para analfabetos?

También en la segunda sección del cuestionario, la siguiente pregunta proponía a los profesores una lista de habilidades predictivas y les preguntaba cuáles debían incluirse en la prueba de evaluación inicial. A continuación se muestra un extracto del número de respuestas recibidas para cada habilidad

#	Respuesta	%	Número de respuestas a preguntas individuales
1	Aritmética	15.45%	38
2	Memoria fonológica	17.89%	44
3	Capacidad narrative	5.69%	14
4	Inteligencia no verbal	13.41%	33
5	Pregraphics	21.95%	54
6	Competencia oral en vocabulario	25.61%	63
	Total	100%	246

Tabla 1. Destrezas predictivas de lecto-escritura

Como puede observarse en la tabla 1, todas las destrezas predictivas propuestas lograron adherencia en las respuestas, siendo mayores los porcentajes asignados a la competencia léxica oral, la competencia pregráfica y la memoria fonológica. Estos resultados pueden explicarse, en primer lugar, por el hecho de que estas destrezas se integran más fácilmente en la prueba y, en segundo lugar, por el hecho de que son más controlables por los profesores; pero estos resultados están en consonancia con otros estudios que, por ejemplo, apoyan la importancia del vocabulario aprendido oralmente y de la competencia fonológica. Un vocabulario limitado puede retrasar el aprendizaje en cuanto a la comprensión de las correspondencias fonológicas entre grafemas y fonemas (Kurvers et al., 2005), así como las propias habilidades de producción e interacción oral (Strube et al., 2013). Las habilidades fonológicas también son cruciales para aprender a leer y escribir, pero antes de que esto se estructure de forma madura viene precedido de lo que podemos denominar sensibilidad fonológica al habla, aunque sin ser plenamente conscientes de ello (Stanovich, 1992). Esta habilidad está estrechamente relacionada con la capacidad de memoria fonológica a través de la memoria de trabajo (Baddeley & Wilson, 2002), constituida por un almacén fonológico a corto plazo que, mediante una memoria auditiva de rápida descomposición, y un sistema de repetición articulatoria, evita la declinación de una determinada pista permitiendo su correcta reproducción articulatoria. El aspecto de las habilidades numéricas básicas no siempre se incluye como un enfoque específico en los cursos de alfabetización, aunque en varios países

está previsto y forma parte de los programas de alfabetización, como en el caso de Canadá, Suiza y la propia Noruega mencionados anteriormente. Por lo tanto, es necesario considerar adecuadamente la importancia de la aritmética en relación con la alfabetización, por lo que es deseable y necesario que se integre con la alfabetización en los cursos, como se afirma reiteradamente en un documento reciente de la UNESCO (2017). Por último, la inteligencia no verbal es un aspecto que puede parecer alejado del mundo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, pero que tiene cierta importancia si nos referimos a adultos no alfabetizados de entornos no occidentales; de hecho, esta capacidad puede informarnos sobre aspectos de la cognición relacionados con el procesamiento de input no lingüístico como símbolos e iconos (Hammil et al., 1998). Por último, con respecto al pregrafismo, sabemos lo importante que es como prerrequisito para la lectura de la escritura porque está relacionado con una multiplicidad de aspectos como la motricidad fina y la lateralización, que son fundamentales para la reproducción del signo escrito.

## 6. Conclusiones

En esta contribución, se describieron las coordenadas teóricas de la investigación La validez pronóstica de las pruebas de acceso para adultos inmigrantes analfabetos: un análisis desde una perspectiva lingüístico-cognitiva, aún en curso, y, en particular, se presentaron las posibles correlaciones entre el concepto de alfabetización emergente, la cognición incorporada y las habilidades predictivas de lectoescritura. Se explicaron los objetivos y las preguntas de la investigación, junto con los aspectos críticos de las pruebas estandarizadas; por último, se comunicaron y debatieron los primeros resultados de la investigación empírica realizada mediante cuestionario estructurado. Los datos obtenidos corroboran la necesidad de investigar las prácticas de acogida dirigidas a los adultos analfabetos en los Centros Provinciales de Educación de Adultos (CPIA) de Italia, con el fin de identificar los aspectos críticos y modificar o complementar los instrumentos actualmente en uso para la evaluación inicial de los alumnos con escasa o nula escolarización. En efecto, se pusieron de relieve puntos críticos relativos a la correcta detección de la etapa de alfabetización, el carácter incompleto de la prueba en relación con el número y el tipo de pruebas, así como la ausencia de indicadores claros para la identificación y evaluación de las etapas de analfabetismo. Por otra parte, los profesores se expresaron favorablemente con respecto a la necesidad de tener en cuenta las competencias relacionadas con los aspectos

predictivos de la lectoescritura, así como su integración en la prueba. En concreto, los profesores señalaron la necesidad de integrar en la prueba las destrezas relacionadas con la competencia léxica oral, la pregrafía y la memoria fonológica. Por último, cabe recordar que, además de estas últimas, todas las destrezas que se propusieron a los profesores en el cuestionario implican cognición y determinados procesos cognitivos que, a través de la experiencia encarnada, se activan independientemente de la instrucción formal. Los resultados del cuestionario se confirman también en las entrevistas, en las que los profesores expresan la necesidad de instrumentos más articulados y profundos para la evaluación inicial de los adultos inmigrantes poco o nada escolarizados, atribuyendo a la prueba también una doble función diagnóstica y pronóstica.

### Referencias

- Baddeley, A.D., & Wilson, B. A. (2002). Prose recall and amnesia: Implications for the structure of working memory. *Neuropsychologia*, 40(10), 1737-1743.
- Bazzanella, C. (2014). *Linguistica cognitiva. Un'introduzione*. GIF Editori Laterza.
- Borghi, A., & Caruana, F. (2016). *Il cervello in azione*. Il Mulino.
- Buccino, G., Riggio, L., Melli, G., Binkofski, F., Gallese, V., & Rizzolatti, G. (2005). Listening to action-related sentences modulates the activity of the motor system: A combined TMS and behavioral study. *Cognitive Brain Research*, 24(3), 355-363.
- Cardona, M., & De Iaco, M. (Eds.). (2023). *Processi cognitivi ed educazione linguistica. Una guida essenziale*. Carocci Editore.
- Carlsen, C. H. (2017). Giving LESLLA learners a fair chance in testing. *LESLLA Symposium Proceedings*, 12(1), 135-148. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8058941>
- CLIQ (Certificazione Lingua Italiana di Qualità) (2021). *Progetto FAMI 1603 Studio e analisi dell'impatto dei percorsi formativi e valutativi. Documento conclusivo di Progetto*. Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione (FAMI) 2014-2020. [https://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2021/06/Documento\\_conclusivo.pdf](https://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2021/06/Documento_conclusivo.pdf) (Obtenido en: 20.06.2024)
- Cisotto, L. (2011). *Il portfolio per la prima alfabetizzazione*. Edizioni Centro Studi Erickson.
- Cisotto, L., & Rossi, F. (2019). L'alfabetizzazione: Temi emergenti, prospettive di studio e ricerca. Lo stato dell'arte. In M. Castoldi & M. Chicco (Eds.), *Imparare a leggere e scrivere. Efficacia delle pratiche* (pp. 11-52). Iprase.
- Council of Europe (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants (LASLLIAM)*. Council of Europe. [Reference guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants \(LASLLIAM\) - Linguistic Integration of Adult Migrants \(LIAM\)](#) (Obtenido en: 20.06.2024)
- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special with embodied simulation. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(11), 512-519.
- Gallese, V. (2021). Corpo, cervello e linguaggio: Una prospettiva neuroscientifica. In M. Dalorso & M. Mezzadri (Eds.), *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze* (pp.67-79). Edizioni Ca' Foscari.

- Gibson, J. J. (2014). *L'approccio ecologico alla percezione visiva*, Mimesis.
- Gonzalves, L. (2020). Emergent literacy development in adult L2 learners: From theory to practice. In G. Neokleous, A. Krulatz & R. Farrelly (Eds.), *Handbook of research on cultivating literacy in diverse and multilingual classrooms* (pp. 41-61). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8598-6.ch057>
- Kurvers, J., Vallen, T., & van Hout, R. (2006). Discovering language: Metalinguistic awareness of adult illiterates. *LESLLA Symposium Proceedings*, 1(1), 69–88. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7992872>
- Hammil, D.D., Pearson N.A., & Wiederholt, J.L. (1997). *The comprehensive test of nonverbal intelligence (CTONI)*. PRO-ED.
- Lengyel, D. (2011). La diagnosi delle competenze linguistiche in un contesto multilingue: un processo continuo che favorisce l'insegnamento e l'apprendimento individualizzato. *Italiano Linguadue*, 3(1), 294-332. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/1239>
- Marini, A. (2016). *Che cosa sono le neuroscienze cognitive*. Carocci Editore.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford University Press.
- Pinto, G. (2004). *Il suono, il segno e il significato*. Carocci Editore.
- Pouw, W.T.J.L., De Nooijer, J.A., Van Gog, T., Zwaan, R.A., & Paas, F. (2014). Toward a more embedded/extended perspective on the cognitive function of gestures, *Frontiers in Psychology*, 5 (47). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00359>
- Raspollini, K. (2021). Apprendenti adulti vulnerabili. Quali competenze e quali strumenti diagnostici? In G. Fiorentino & C. Citraro (Eds.), *Percorsi didattici di alfabetizzazione. Buone pratiche per l'italiano L1 e L2* (pp. 53-64). Franco Cesati Editore.
- Robbins, P., & Aydede, M. (Eds.). (2009). *The Cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge University Press.
- Rocca, L. (2019). La gestione della fase di accoglienza dell'utenza vulnerabile: Intervista e test. In F. Caon & A. Bricchese (Eds.), *Insegnare italiano ad analfabeti* (pp. 69-88). Loescher.
- Rock, D., & Price I. R. (2019). Identifying culturally acceptable cognitive tests for use in remote northern Australia. *BMC Psychology*, 7(62), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0335-7>
- Tammelin-Laine, T., Huhta, A., Neittaanmäki, R., Hirvelä, T., Ohranen, S., & Stordell, E. (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.
- Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early reading acquisition. In P. B. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 307–342). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Strube, S., Van de Craats I., & Van Hout, R. (2013). Grappling with the oral skills: The learning processes of the low-educated adult second language and literacy learner. *Apples –Journal of Applied Language Studies*, 7(1), 5–65.
- UNESCO (2017). *Literacy and numeracy from a lifelong learning perspective*. UIL Policy Brief, 7. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247094/PDF/247094eng.pdf.multi> (Obtenido en: 20.06.2024)
- Varela, F.J., Rosch, E., & Thompson, E. (1991). *The embodied mind. Cognitive science and human experience*. MIT Press.