

Valutare per includere Il valore dei repertori linguistici plurali

Elisabetta Bonvino

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Elisa Fiorenza

Università degli Studi Roma Tre, Italia

Abstract This contribution illustrates a proposal for an inclusive plurilingual assessment, analysing the construct of plurilingual competence and the concept of intercomprehension between Romance languages. It also presents data from the first examination sessions of an innovative plurilingual test, developed within the EVAL-IC Erasmus+ project to assess intercomprehension competence among the five Romance languages of the project (Portuguese, Spanish, Italian, French and Romanian). It focuses on the written receptive dimension of intercomprehension, proving that a single test can highlight the value of the pluralistic repertoire of individuals.

Keywords Educational Linguistics. Intercomprehension. Language Inclusion. Plurilingualism. Language Skills Assessment.

Sommario 1 Inclusione linguistica e plurilinguismo. – 2 Proposte per una valutazione plurilingue inclusiva. – 2.1 Il costrutto. – 2.2 Valutare le competenze plurilingui in intercomprendione: le abilità. – 2.3 Le prove ricettive. Valutare l'intercomprendione di testi scritti. – 2.4 Metodologia. – 2.5 Risultati e discussione. – 3 Conclusioni.



Edizioni
Ca' Foscari

Peer review

Submitted 2020-06-20
Accepted 2020-07-31
Published 2020-09-30

Open access

© 2020 | Creative Commons Attribution 4.0 International Public License



Citation Bonvino, E.; Fiorenza, E. (2020). "Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali". *EL.LE*, 9(2), 197-218.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/003

1 Inclusione linguistica e plurilinguismo

Il monolinguisimo non è la condizione normale nella maggioranza dei contesti sociali, infatti l'esperienza del pluralismo delle lingue e delle culture appartiene alla nostra esperienza quotidiana e avviene in modo molto diffuso e spesso in età precoce (Coste, Moore, Zarate 2009, 14).

La promozione del plurilinguismo costituisce da tempo una priorità della politica linguistica europea. Tale priorità si fonda sull'esigenza sociale di mobilità, scambio, integrazione e inclusione.

Se circoscriviamo il campo di indagine al contesto italiano, la coesistenza di più varietà linguistiche sul territorio nazionale appare essere una costante. Già nelle *Dieci Tesi per una scuola democratica* elaborate da Tullio De Mauro e dal gruppo GISCEL nel 1975 (Banfi 2019), veniva infatti sottolineata l'importanza di valorizzare il «retrotterra linguistico culturale» degli allievi, cioè il loro repertorio linguistico. I principi espressi nelle Dieci Tesi convergono verso una prospettiva plurilingue e democratica che attribuisce valore a ogni lingua, indipendentemente dal suo prestigio sociale. All'epoca, l'obiettivo principale era l'inclusione dei dialettofoni nella comunità linguistica dei parlanti italiano. Oggi i principi contenuti nelle Dieci Tesi si possono estendere anche al progetto di inclusione di tutti gli alunni immigrati e allogliotti. Nelle classi italiane, dalla scuola primaria all'università, coesistono infatti molte lingue e varietà linguistiche: la lingua italiana (lingua di comunicazione, di apprendimento e di educazione), l'italiano come L2, le lingue dei migranti, altre lingue e le loro varietà locali in tutte le aree di bilinguismo o diglossia presenti storicamente nel nostro paese, due lingue della Comunità europea (Lugarini 2007, 96).

Anche se il multilinguismo non è di per sé un problema, bensì una situazione normale, la coesistenza di più lingue in uno stesso luogo diventa un problema se non si accompagna al plurilinguismo dell'individuo.¹ Infatti, per rimanere nell'ambito del sistema dell'istruzione, chi si trova inserito in un percorso formativo di cui non conosce o conosce poco la lingua strumento di educazione, si trova in una situazione di svantaggio linguistico. L'educazione inclusiva è la scelta adottata dal sistema scolastico italiano, che intende garantire inclusione sociale e quindi un eguale accesso all'istruzione e pari diritti

Il contributo è frutto della stretta collaborazione tra le Autrici. Per quanto riguarda la stesura materiale, Elisabetta Bonvino è responsabile dei §§ 1, 2.1, 2.2 e 2.3; Elisa Fiorenza dei §§ 2.4.1, 2.4.2, 2.4.3, 2.5 e 3.

1 Adottiamo la distinzione per la quale il multilinguismo è la coesistenza di più lingue in una società, mentre il plurilinguismo è la conoscenza di un certo numero di lingue da parte di un individuo (QCER, Consiglio d'Europa 2002, 5).

specialmente in campo educativo.² Il modello inclusivo prevede che gli alunni immigrati e alloglotti siano inseriti nella classe corrispondente all'età anagrafica o al livello di scolarizzazione nel paese di origine, con eventualmente alcune ore di insegnamento specifico nella lingua di scolarizzazione.³

L'inclusione linguistica diventa quindi funzionale al diritto allo studio e all'istruzione, il quale è tutelato dalla Costituzione italiana.⁴ Lo svantaggio linguistico può essere superato solo grazie al plurilinguismo e in almeno due modi:

- a. l'alunno alloglotto inserito nel sistema diventa giocoforza plurilingue, cioè apprende la lingua di istruzione, che va ad aggiungersi al suo repertorio linguistico, che diventa quindi più ricco;
- b. tutto il sistema diventa, almeno in parte, plurilingue, sfruttando la ricchezza presente nella classe multilingue.

Il sistema italiano, con qualche eccezione, tende a promuovere la prima soluzione. A nostro avviso, però, un passo fondamentale verso la vera inclusione rimane il riconoscimento del repertorio linguistico dell'individuo, che deve essere valorizzato. In ambito glottodidattico il compito di chi si occupa di favorire tale inclusione come risposta allo svantaggio linguistico è facilitato dall'esistenza di approcci plurali che puntano alla valorizzazione di tale repertorio, partendo dalla considerazione delle lingue come sistemi complessi e comunicanti.⁵

Gli approcci plurali hanno una forte vocazione all'inclusione e comprendono tutte quelle metodologie didattiche che coinvolgono più varietà linguistiche e culturali nel processo di insegnamento/apprendimento, superando una concezione «monolitica» (De Mauro 2007) delle lingue e delle culture. Nel Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture o CARAP (Candelier et al. 2007), si distinguono quattro approcci plurali (l'Approccio Interculturale, l'*Éveil aux langues*, la Didattica integrata delle lingue e l'Intercomprensione),⁶ alcuni dei quali sono utilizzati da tempo nei sistemi di istruzione scolastica principalmente come strumento di inclusione degli alunni stranieri nella classe multilingue.

2 Per un'analisi dettagliata della situazione dell'educazione inclusiva in Europa rispetto ai BES, rimandiamo a Dalouis, Melero Rodríguez 2016, in cui è illustrata efficacemente anche la distinzione tra modelli di inclusione e modelli di integrazione, applicabile anche nei casi degli alunni alloglotti.

3 DL 25 luglio 1998, art. 8.

4 Art. 34 della Costituzione italiana.

5 In linea con le numerose pubblicazioni del Consiglio d'Europa (fra gli altri, Consiglio d'Europa 2002, e Béacco et al. 2010).

6 Per una descrizione approfondita dei vari approcci si veda Candelier et al. 2007; Curci 2012.

L'intercomprensione (IC), che è alla base del progetto che verrà illustrato nei paragrafi successivi, fa riferimento ad una situazione comunicativa in cui i partecipanti all'interazione condividono solo parzialmente il codice e pertanto impiegano una forma di comunicazione plurilingue nella quale chi partecipa all'evento comunicativo comprende la lingua degli altri e si esprime nella lingua o nelle lingue che conosce (Benucci 2015; Bonvino, Jamet 2016). Le numerose metodologie e strumenti per sviluppare l'IC prendono solitamente in considerazione più lingue simultaneamente, ad esempio le lingue romanze. L'IC è intrinsecamente inclusiva. Essa infatti si basa sul riconoscimento della vicinanza linguistica e culturale. Porta l'apprendente a capire che qualcosa della lingua e della cultura dell'altro appartiene alla propria lingua, che l'altro non è così straniero, che non è difficile rendersi.

Tale prospettiva può essere adottata anche affrontando in maniera consapevole una sola lingua, purché si tenga conto del 'retroterrazzo linguistico-culturale' dei partecipanti.

Un esempio molto interessante di applicazione degli approcci plurali in ambito extra-europeo è rappresentato dalle pratiche di insegnamento basate sull'approccio dell'IC e sulla didattica integrata delle lingue messe in atto da diversi anni nelle classi di lingua italiana per parlanti di lingua spagnola e inglese in un'università della California. La ricerca in quei contesti ha mostrato che la valorizzazione del complesso repertorio linguistico degli studenti ispanofoni favorisce la loro inclusione e il successo negli studi (Cortés Velásquez, Donato, Romero 2019; Fiorenza, Donato 2019), evidenziando inoltre la necessità di potenziare le loro competenze linguistiche e metalinguistiche (Fiorenza 2019).

2 Proposte per una valutazione plurilingue inclusiva

2.1 Il costrutto

La dimensione etica della valutazione non può prescindere dall'inclusione. Infatti, quando si parla di strumenti di valutazione è necessario riflettere e capire non solo quanto il test faccia davvero emergere le abilità del candidato che vogliamo valutare, ma anche quale impatto possa avere l'esito del test sulla vita delle persone che lo svolgono. È importante, cioè, considerare la validità dei test in relazione ai due aspetti basilari discussi ampiamente in McNamara et al. (2019, 10), quali *fairness* (equità) e *justice* (giustizia). Quest'ultimo fattore appare direttamente collegato con la questione più ampia dell'inclusione e dell'educazione plurilingue qui discussa, perché avere strumenti in grado di far emergere, valorizzare, valutare, certificare le competenze in più lingue significa rendere giustizia alla complessi-

tà del fenomeno, favorendo l'ampliamento della gamma delle attività anche professionali tra i cittadini:

The question of whether a language test is just does not arise only in educational contexts. Language tests also control access to employment where an ability to communicate is one of the required professional competencies. (McNamara et al. 2019, 3)

Gli studiosi di IC hanno più volte richiamato l'esigenza di un sistema di valutazione e certificazione delle competenze plurilingui (fra gli altri Bonvino, Jamet 2016) indispensabile per il riconoscimento istituzionale e sociale, nonché per la valorizzazione dei percorsi formativi basati sugli approcci plurali. Tuttavia, gran parte delle forme di valutazione linguistica sono lontane dal recepire i principi del plurilinguismo e degli approcci plurali:

Although dynamic, diverse, and constructive discussions of multilingual teaching and learning are currently taking place within the language education field, the phenomenon is completely overlooked in the assessment field that continues to view language as a monolingual, homogenous, and often still native-like construct. (Shohamy 2011, 419)

A nostro avviso, una valutazione plurilingue può costituire un mezzo di inclusione, perché se si dispone degli strumenti adatti a rilevare le competenze plurilingui, il momento valutativo può diventare un'occasione di riconoscimento del repertorio e del retroterra linguistico-culturale dell'apprendente.

Il costrutto della valutazione plurilingue è costituito:

- a. dal concetto di competenza plurilingue;
- b. da una serie di 'saper fare' che costituiscono l'oggetto della valutazione.

La competenza del parlante plurilingue è stata definita da Cook (1992) *multicompetence*, per evidenziare che si tratta di un tipo complesso di competenza, qualitativamente differente dalla somma delle competenze del parlante monolingue, in quanto l'acquisizione di una seconda lingua può avere effetti sulla propria lingua madre e su tutte le altre componenti del repertorio, che siano di natura linguistica e/o metalinguistica (Fiorenza 2020). Nella stessa prospettiva Coste, Moore e Zarate (2009, 5) descrivono la competenza plurilingue e pluriculturale come una competenza globale e multipla di aspetti linguistici, culturali e identitari: si sottolineano i potenziali collegamenti fra le lingue, che non sono considerate entità separate. La competenza viene inoltre intesa come strettamente legata ai percorsi di vita e alle biografie personali e, come tale, soggetta ad evoluzione.

Per descrivere la competenza plurilingue e pluriculturale sono stati elaborati una serie di documenti che, pur con obiettivi e punti di vista diversi, mostrano l'interesse crescente per il plurilinguismo e la descrizione delle sue componenti:⁷ il CARAP (Candelier et al. 2007); il progetto MAGICC (Räsänen et al. 2013);⁸ il REFIC;⁹ EVAL-IC (di cui parleremo più avanti)¹⁰ e il *Companion Volume with New Descriptors* (Council of Europe 2018).¹¹ Questi documenti mostrano la crescente attenzione verso il plurilinguismo e gli approcci plurali e soprattutto permettono l'individuazione di livelli di competenza e indicatori che sono alla base della valutazione.

L'oggetto della valutazione plurilingue è costituito da una serie di 'saper fare' che mettono in gioco un repertorio plurilingue (Lenz, Berthele 2012, 303).¹²

- a. dialogo plurilingue: saper comunicare oralmente in contesti multilingui, ad esempio, partecipare ad un dialogo in più lingue;
- b. alternanza di codice: saper utilizzare l'alternanza di codice e il code-mixing se richiesto dal contesto comunicativo;
- c. lettura e ascolto in più lingue: saper attingere da fonti in lingue diverse per eseguire compiti di produzione o di interazione in una lingua;
- d. competenze parziali: saper sfruttare un profilo di competenze linguistiche sviluppate in maniera diseguale in diverse lingue;
- e. comprendere lingue affini: saper sfruttare le potenziali capacità di comprensione scritta e orale in diverse lingue vicine ma mai studiate;
- f. conoscenze pregresse: saper sfruttare le conoscenze pregresse, utilizzare qualsiasi tipo di conoscenza acquisita durante l'apprendimento delle lingue precedenti per comprendere testi in lingue della stessa famiglia;
- g. mediazione tra lingue: saper tradurre e/o spiegare in una lingua 'A' il contenuto di un testo letto in una lingua 'B'.

7 Per un confronto tra questi documenti, si veda, tra gli altri, Bonvino (in preparazione), mentre per un confronto fra i descrittori rimandiamo a Bonvino, Cortés Velásquez, Fiorenza 2018.

8 All'interno del progetto sono stati elaborati dieci scenari per lo sviluppo e la valutazione delle competenze comunicative accademiche e professionali plurilingui e pluriculturali (www.magicc.eu).

9 La versione aggiornata è consultabile al link <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01>.

10 www.evalic.eu.

11 <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

12 Rispetto al documento degli autori, abbiamo selezionato solo quegli aspetti che sono presi in conto dal test EVAL-IC, di cui si tratterà nel prossimo paragrafo.

Oggi, in un mondo sempre più multilingue e plurilingue, sono competenze molto utili in numerosi contesti. Tuttavia, molte di queste non rientrano in un quadro tradizionale di competenze valutabili.

Riteniamo che non prendere in considerazione queste forme di comunicazione costituisca un mancato riconoscimento del repertorio linguistico dell'individuo, specie in caso di repertorio complesso¹³ e una mancata occasione di inclusione.

L'innovativo progetto EVAL-IC, che illustriamo nei prossimi paragrafi, mostra che una valutazione plurilingue è possibile.

2.2 Valutare le competenze plurilingui in intercomprensione: le abilità

Il progetto Erasmus+ EVAL-IC¹⁴ propone un sistema di valutazione delle competenze plurilingui in IC, si rivolge a un pubblico di studenti universitari e intende fornire loro un attestato in IC.

A partire dal protocollo di valutazione elaborato nell'ambito del progetto è stato sviluppato e testato uno strumento di valutazione che ha come finalità il riconoscimento formale delle competenze comunicative comunque acquisite (quindi non necessariamente a seguito di un corso) dai soggetti valutati nelle diverse abilità linguistiche, relativamente all'IC tra le cinque lingue romanze del progetto (portoghese, spagnolo, italiano, francese e romeno).

In termini operativi, questo strumento valutativo consiste in un test plurilingue, che è stato sperimentato con studenti di numerose università europee, tra cui l'Università degli studi Roma Tre, dalle cui somministrazioni sono stati tratti i dati che presentiamo di seguito.

Per definire le competenze e stabilire i livelli, il progetto EVAL-IC si è basato su un'analisi della letteratura scientifica, inclusi articoli di carattere teorico, studi empirici e documenti di riferimento, di cui si è fornita una breve sintesi nel paragrafo 2.1.¹⁵ Le riflessioni scaturite all'interno del progetto hanno fatto emergere l'esigenza di distinguere tre abilità di IC:

- a. L'IC ricettiva, che corrisponde alla competenza di comprensione (di scritto e parlato) in più lingue e culture in IC.

13 Il concetto di repertorio complesso è un concetto che vede la complessità come ricchezza. Si intende un repertorio linguistico ampio, particolarmente ricco in caso di biografie linguistiche frutto di spostamenti, contatto linguistico e migrazione.

14 I documenti elaborati all'interno del progetto EVAL-IC (2016-2017 - 1-FR01-KA203-024155) sono il risultato dei lavori svolti dai partner del progetto coordinato da Christian Ollivier (Université de La Réunion). La descrizione del partenariato e gran parte dei materiali elaborati nella fase iniziale sono disponibili sul sito <http://evalic.eu>.

15 Per una definizione delle competenze e dei prerequisiti per la valutazione, tratti dalla ricerca in seno al progetto, rimandiamo a Ollivier, Capucho, Araújo e Sá 2019.

- b. L'IC interattiva, che viene definita un processo comunicativo in cui il parlante si esprime nella lingua che preferisce e comprende la lingua del suo interlocutore.
- c. L'Interproduzione (Balboni 2009, 197; Capucho 2011), definita un processo comunicativo che permette a un parlante di farsi comprendere (nella lingua in cui preferisce esprimersi) da un interlocutore che non conosce o conosce poco questa lingua. Per farsi comprendere il parlante cerca quindi di ridurre i possibili problemi di comprensione, adattando la produzione discorsiva ai repertori in contatto. Si tratta di un'attività estremamente naturale, che fa comprendere agli interlocutori lo stretto rapporto che esiste fra comprensione e produzione.

La distinzione di queste tre abilità è puramente strumentale e operativa, è volta a identificare le competenze osservabili e non deve suggerire una concezione parcellizzata della competenza in IC. La lingua e l'IC nella valutazione EVAL-IC sono considerate un costrutto integrato, globale, plurilingue e comunicativo (Ollivier, Capucho, Araújo e Sá 2019). Le varie lingue prese in considerazione non sono valutate isolatamente, si cerca piuttosto di fornire una valutazione globale della gestione del repertorio plurilingue. Tale concezione corrisponde al tipo di prova prescelto, che è basato sullo scenario (Purpura 2016, 201). Lo scenario proposto corrisponde a un task complesso, articolato in sotto-task vicini all'esperienza degli utenti, che richiedano l'attivazione di un repertorio plurilingue e pluriculturale. Le attività proposte sono dunque indipendenti le une dalle altre, seppur collegate da una macro-situazione e permettono di far calare gli studenti in situazioni di comunicazione autentiche in cui devono utilizzare diverse lingue romanze.

Gli studenti devono immaginare di proporre una candidatura per partecipare a una conferenza internazionale sullo sviluppo sostenibile che coinvolge alcune università europee e si tiene in 5 lingue romanze. I candidati devono preventivamente documentarsi sul tema, consultando una serie di documenti scritti e orali inviati dagli organizzatori e poi esporre quelle che ritengono siano misure valide da adottare per contribuire allo sviluppo sostenibile nei loro contesti di vita e di studio. La candidatura prevede le seguenti fasi, che corrispondono ad altrettante prove:

- 1. proposta della candidatura, riempiendo un modulo di iscrizione multilingue;
- 2. raccolta di informazioni sullo sviluppo sostenibile, leggendo dei testi nelle cinque lingue della conferenza;
- 3. raccolta di informazioni sullo sviluppo sostenibile, guardando e ascoltando video nelle cinque lingue della conferenza;
- 4. preparazione di una presentazione Power Point dal titolo «Idee e proposte per lo sviluppo sostenibile nelle universi-

- tà europee», nella lingua preferita dal candidato (tipicamente la sua L1);
5. esposizione della presentazione Power Point, e discussione (sempre nella lingua preferita dal candidato) con una commissione di cinque persone che parlano ciascuna una differente lingua romanza.

I punti 1 e 2 riguardano le prove di ricezione di testi scritti, che approfondiremo nel prossimo paragrafo.

2.3 Le prove ricettive. Valutare l'intercomprensione di testi scritti

In questa sede limiteremo l'analisi a una prova adottata dal test per valutare l'IC ricettiva. La dimensione ricettiva dell'IC è definita come la competenza di comprensione in più lingue e culture in IC, dimensione su cui si basa la nozione stessa di IC (Bonvino, Jamet 2016, 12).¹⁶

Per la comprensione dei testi in più lingue viene mobilitato l'intero repertorio linguistico-comunicativo dell'individuo e il punto di partenza dell'IC è il transfer positivo, che si appoggia sulla vicinanza fra le lingue e permette lo sviluppo di una forte consapevolezza dei legami linguistici tra le lingue affini.

Se alla base dell'IC ricettiva c'è la comprensione di più lingue, ci si può allora domandare se sia necessario un test specifico o se invece non possano assolvere il compito della valutazione gli esami di certificazione tradizionali delle singole lingue. Un candidato che abbia svolto un percorso didattico di IC può infatti sottoporsi a una o più certificazioni e può anche ottenere ottimi risultati almeno nelle prove ricettive.¹⁷

¹⁶ Definizione elaborata all'interno del gruppo che nel progetto si è occupato della dimensione ricettiva dell'IC.

¹⁷ Vanno in tal senso le sperimentazioni fatte alla fine di percorsi didattici con EurRom5 (Bonvino, Faone 2016).

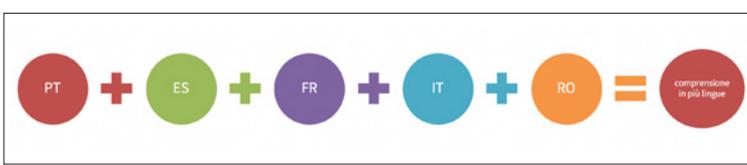


Figura 1 Somma di valutazioni ricettive monolingui

La valutazione EVAL-IC però non intende testare una somma di valutazioni ricettive monolingui [fig. 1], considerate in isolamento, bensì mira a valutare una competenza globale di IC, che si manifesta nella capacità di gestire un input plurilingue [fig. 2].

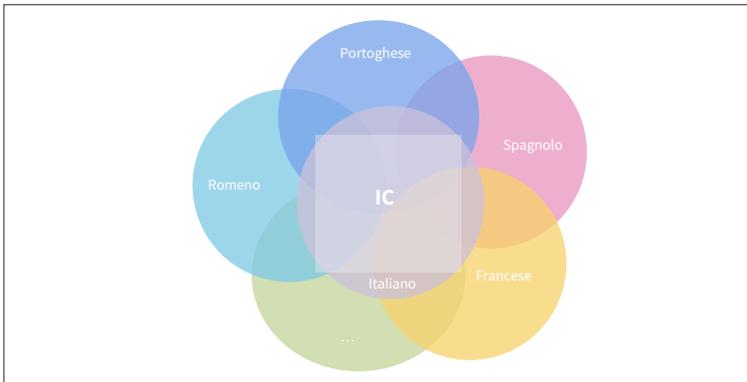


Figura 2 IC come competenza globale

Nell'ambito del progetto sono stati identificati 6 livelli per la competenza di IC ricettiva scritta [tab. 1] e una serie di descrittori e indicatori che costituiscono il 'metro' per misurare la competenza. In ciascun livello si definiscono i vari aspetti della comprensione della lettura, quali ad esempio la capacità di cogliere il significato dei testi in maniera più o meno globale, o la mobilitazione di strategie di comprensione dell'input plurilingue.

Tabella 1 I livelli della IC ricettiva scritta (produzione intellettuale Progetto EVAL-IC gruppo O3)

Livello	Descrizione
1	Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo (essenzialmente a livello lessicale, soprattutto di parole trasparenti isolate), di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Riconosce l'esistenza della prossimità linguistica e il potenziale dell'IC.
2	Estrae l'informazione in modo letterale, frammentario o approssimativo di testi scritti in più lingue (imparentate), riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). Attua alcune strategie di comprensione (legami tra lingue e culture), soprattutto a livello lessicale.
3	Costruisce il senso globale di testi scritti in lingue (imparentate) riguardanti saperi condivisi (sapere enciclopedico e/o specialistico, sapere personale). A tal fine, mobilita diverse conoscenze linguistiche e culturali e differenti strategie di comprensione a livello lessicale e sintattico.
4	Costruisce il senso globale e dettagliato per alcuni passaggi fondamentali di testi scritti in lingue (imparentate). Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita con facilità alcune strategie di lettura per la costruzione del senso.
5	Costruisce il senso globale e dettagliato, secondo il suo progetto di lettura, di varie tipologie di testi scritti, che variano in relazione all'obiettivo comunicativo. Per fare questo, sfrutta le sue risorse personali come potenziale dell'IC (sapere enciclopedico, conoscenze linguistiche e culturali). Mobilita le conoscenze approfondite di diverse lingue (imparentate).
6	Costruisce il senso globale e dettagliato di una grande diversità di tipologie di testo scritto, variabili in base all'obiettivo comunicativo. Sfrutta le sue risorse personali e il potenziale dell'IC per superare le difficoltà di comprensione. Stabilisce collegamenti interlinguistici e interculturali in modo sistematico e appropriato. Mobilita le sue conoscenze approfondite di più lingue (imparentate).

La prova di ricezione scritta, della durata complessiva di un'ora, è articolata in due tappe, di difficoltà crescente, fattibili, in modo diverso, a tutti i diversi livelli di competenza individuati. La prima, prevede la compilazione di un modulo multilingue (con sezioni in ciascuna delle lingue del progetto) in cui il candidato è chiamato ad indicare nella lingua che preferisce (di solito, ma non sempre, la sua L1) i suoi dati, il percorso accademico, la biografia linguistica, le motivazioni della sua partecipazione alla conferenza. Questa prima prova, fattibile ai livelli più bassi di IC, serve a introdurre lo scenario.

La seconda prevede invece due attività di difficoltà crescente a partire da testi scritti, autentici, tratti da articoli di giornale, in ciascuna delle lingue del progetto. Lo studente, tramite appunti redat-

ti nella sua lingua preferita, deve raccogliere informazioni e argomentazioni per discutere il tema dello sviluppo sostenibile. Vengono proposte attività volte a verificare la gestione dell'input plurilingue senza ricorrere a domande su singoli testi.

2.4 Metodologia

2.4.1 Partecipanti e contesto

La presente analisi è parte di uno studio più ampio basato sui dati raccolti durante le due sperimentazioni del test EVAL-IC, che si sono svolte presso l'Università degli Studi Roma Tre. In totale sono stati sottoposti al test 81 studenti iscritti a vari corsi di laurea triennale o magistrale in discipline umanistiche. La partecipazione alle sperimentazioni era su base volontaria e nella quasi totalità dei casi costituiva un'attività prevista nel corso di Didattica delle Lingue Moderne.

Lo scopo di questa ricerca è di analizzare i risultati delle prove di IC ricettiva di alcuni studenti e confrontarli con i dati sul loro repertorio linguistico. In particolare, si intende verificare in che modo il repertorio linguistico degli apprendenti influisce sulle abilità di IC e di gestione dell'input plurilingue.

I dati presentati di seguito riguardano un campione di 10 partecipanti, di età compresa tra i 22 e i 44 anni.

I 10 elementi del campione sono stati selezionati in base al criterio del numero di lingue che hanno dichiarato di conoscere nel modulo di registrazione¹⁸ al test e sono stati ripartiti in due gruppi (A e B) di 5 studenti [tab. 2]:¹⁹ il gruppo A è composto da studenti con repertorio linguistico ampio in termini quantitativi (da 4 a 6 lingue conosciute) e qualitativi (almeno due lingue romanze conosciute); il gruppo B è composto da studenti con repertorio linguistico più ridotto in termini quantitativi (da 1 a 3 lingue conosciute) e qualitativi (con una sola lingua romanza conosciuta, ovvero la lingua madre), rispetto al gruppo A.

18 Modulo online in cui si chiedeva agli studenti di riportare i propri dati anagrafici (nome e cognome) e le lingue conosciute, specificandone il livello secondo i parametri del QCER (Consiglio d'Europa 2002).

19 A ciascuno studente del campione è stato assegnato un codice, al fine di renderlo anonimo; le lingue sono etichettate secondo la classificazione ufficiale ISO 639-3: chi (cinese), eng (inglese), fre (francese), ger (tedesco), ita (italiano), pol (polacco), rum (romeno), rus (russo), spa (spagnolo), swe (svedese).

Tabella 2 Campione: lingue conosciute e livelli di competenza in base al QCER

#	GRUPPO	COD. STUD.	LINGUE CONOSCIUTE	
			L1	ALTRE LINGUE CONOSCIUTE
1	A	EV_1911	rum	ita (C1), eng (B1), fre (B1), rus (A2)
2	A	EV_1921	ita, fre	eng (C1), ger (B2+), spa (B2)
3	A	EV_1922	pol	eng (C2), ita (C1), spa (B1)
4	A	EV_1923	ita, eng	fre (B2), spa (B1), chi (B1), rus (A1)
5	A	EV_1924	ita	eng (C1), spa (B2), fre (B1), rus (B1)
6	B	EV_1912	ita	eng (B1)
7	B	EV_1913	ita	eng (B2), rus (B1)
8	B	EV_1914	ita	eng (B2), swe (B2)
9	B	EV_1925	ita	eng (C1)
10	B	EV_1926	ita	eng (C1), chi (B2)

2.4.2 L'oggetto di valutazione: la prova di lettura del test EVAL-IC

I dati qui discussi sono relativi alla prova di lettura del test EVAL-IC, che si articola in due prove (2A e 2B). L'analisi di questa parte del test riguarda le risposte dei candidati a ciascun item delle prove, nella lingua preferita del candidato (solitamente la L1).

Nello specifico, la consegna della prova 2 è la seguente: «Dovete raccogliere informazioni sullo sviluppo sostenibile. Leggete i seguenti testi nelle 5 lingue romanze (PT/ES/IT/FR/RO) e completate le attività A e B che seguono». I testi consistono in 5 diversi articoli di giornale, di media lunghezza (circa 250 parole ciascuno), sul tema dello sviluppo sostenibile. I candidati hanno 45 minuti a disposizione per leggerli e completare le attività che seguono: nella prova 2A si chiede allo studente di completare una tabella composta da 6 item (punti a-f), ognuno dei quali riporta delle informazioni importanti sullo sviluppo sostenibile che potrebbero essere utili per la presentazione. I punti-chiave sono i seguenti:

- a. La definizione di sviluppo sostenibile.
- b. La differenza tra «sostenibilità» e «sviluppo sostenibile».
- c. I tre pilastri dello sviluppo sostenibile.
- d. Che cosa si vuole risolvere con l'idea di sviluppo sostenibile?
- e. Come è cambiata la nozione di sviluppo sostenibile?
- f. Le azioni possibili per ridurre l'impatto sull'ambiente.

I candidati devono inoltre indicare i testi da cui traggono le informazioni. Ad esempio [tab. 3]:

Tabella 3 Estratto del primo punto-chiave della prova 2A del test EVAL-IC

a. La definizione di sviluppo sostenibile	PT	ES	IT	FR	RO
	riga 20	riga 6-9			riga 4

Sviluppo sostenibile – è il paradigma generale delle Nazioni Unite, che si riferisce allo sviluppo mirato a soddisfare le necessità attuali senza mettere in pericolo la vita e le necessità delle generazioni future, l'obiettivo è quello di risolvere la crisi ecologica e di costruire il mondo in cui tutti potrebbero vivere bene.

Nella prova 2B, invece, è richiesto di utilizzare le informazioni lette nei 5 testi per smentire o discutere 4 affermazioni riportate in una tabella, sempre indicando i testi da cui si traggono le informazioni. Le 4 affermazioni sono le seguenti:

- Lo sviluppo sostenibile contribuisce alla crescita economica.
- Lo sviluppo sostenibile è al servizio delle generazioni future.
- I tre pilastri dello sviluppo sostenibile sono indipendenti.
- Per migliorare le condizioni di vita nei centri urbani bisogna scoraggiare le popolazioni future ad insediarsi nelle città.

I candidati leggono i testi nelle varie lingue del progetto, ma scrivono nella lingua che preferiscono, nel nostro caso, l'italiano.

2.4.3 Strumenti e procedure di valutazione

Per la valutazione delle prove svolte dagli studenti, sono stati utilizzati i parametri indicati nelle griglie di valutazione elaborate dai membri del progetto EVAL-IC. I parametri sono i seguenti:

- Estensione:** riguarda l'estensione del repertorio, calcolata in base al numero di testi nelle diverse lingue indicato nelle risposte. Il punteggio viene attribuito considerando in quale misura sono presenti tutte le lingue previste nella risposta.
- Localizzazione delle informazioni:** riguarda la capacità di localizzare le informazioni richieste nei testi proposti.
- Comprensione:** riguarda il tipo e la qualità di comprensione dei testi. Nello specifico si valuta se il candidato è in grado di decodificare alcune parole o porzioni di testo e inferire solo alcune informazioni, mostrando una comprensione letterale e frammentaria dei testi; oppure, se oltre alla decodifica vi è comprensione più estesa e globale, seppure con zone di opacità; o se vi è comprensione globale e fine, quindi anche di informazioni non fattuali e complesse, orientata al reimpiego delle informazioni.
- Risposta alla consegna:** riguarda l'adeguatezza e l'eshaustività della risposta. In particolare, si valutano la capacità di

formulare risposte adeguate alla specifica funzione comunicativa richiesta e la completezza delle informazioni fornite.

Ad ogni item (6 della prova 2A, 4 della prova 2B) è stato assegnato un punteggio per ciascuno dei 4 parametri descritti. Tutti i punteggi sono stati poi calcolati anche su base percentuale per facilitarne la comparazione e la lettura.

I risultati della prova di lettura sono stati poi messi in relazione con i 6 livelli dell'IC ricettiva scritta [tab. 1], secondo il seguente rapporto [tab. 4]:

Tabella 4 IC ricettiva scritta: livelli e punteggi

Livello	Punteggio
1	10-20
2	21-40
3	41-60
4	61-80
5	81-90
6	91-100

Si è proceduto a una valutazione globale del task. In base a quest'ultima, sono stati delineati dei profili per ciascuno dei 10 candidati (3 dei quali sono presentati nel paragrafo seguente), relativamente all'abilità di intercomprensione ricettiva scritta, secondo la scala elaborata dai membri di EVAL-IC, suddivisa in 6 livelli [tab. 1].

Le valutazioni dei test oggetto della presente analisi sono state svolte da due valutatori esperti in intercomprensione, in modo indipendente. In caso di disaccordo tra i valutatori, si è proceduto a raggiungere il consenso tra le parti.

Trattandosi del primo test plurilingue esistente per valutare le competenze in intercomprensione tra lingue romanze, realizzato all'interno di un progetto che si è concluso di recente, l'analisi qui presentata costituisce uno studio esplorativo basato principalmente su una lettura qualitativa dei dati.

2.5 Risultati e discussione

La prova di IC di testi scritti del test EVAL-IC oggetto dell'analisi è costituita da 10 item (6 della prova 2A e 4 della prova 2B); considerando i test di 10 candidati, vengono pertanto analizzati in totale 100 item.

Come mostrato nel grafico [graf. 1], in relazione ai 4 parametri sopra descritti (cf. § 2.4.3), complessivamente i punteggi ottenuti dal campione vanno da un minimo di 56,4 punti medi percentuali (grup-

po B, estensione) a un massimo di 91 punti medi percentuali (gruppo A, comprensione). Il parametro della comprensione risulta essere quello con i punteggi più alti per entrambi i gruppi del campione.

In particolare, all'interno del gruppo A, costituito da studenti con un repertorio linguistico ampio (cf. § 2.4.1), i valori medi sono piuttosto alti per tutti i parametri, infatti oscillano tra il 73,7% (localizzazione informazioni) e il 91% (comprensione). Anche nel gruppo B, composto da studenti con repertori meno ampi, i punteggi sono piuttosto alti, variando da un minimo del 56,4% (estensione) a un massimo del 75,6% (comprensione). Ciò indica che tutti gli studenti del campione, compresi coloro che hanno un repertorio plurilingue più ridotto, raggiungono almeno il livello 3 di IC ricettiva scritta, mostrando di essere in grado di costruire il senso globale dei testi letti, mobilitando diverse conoscenze linguistiche e culturali e differenti strategie di comprensione.

Nel confronto tra i due gruppi, il gruppo A ottiene risultati migliori in tutti i parametri secondo questo ordine decrescente: estensione (+17,9%), comprensione (+15,4%), risposta alla consegna (+12,6%) e localizzazione delle informazioni (+8,9%). Tali valori indicano che gli studenti con un repertorio linguistico ampio considerano un numero maggiore di lingue nelle loro risposte [graf. 2 e 3], dimostrando di comprendere tutte o quasi tutte le informazioni richieste nei testi multilingui, quindi di essere in grado di localizzare le informazioni richieste con maggior successo e, conseguentemente, di fornire risposte più adeguate ed esaustive rispetto al gruppo B.

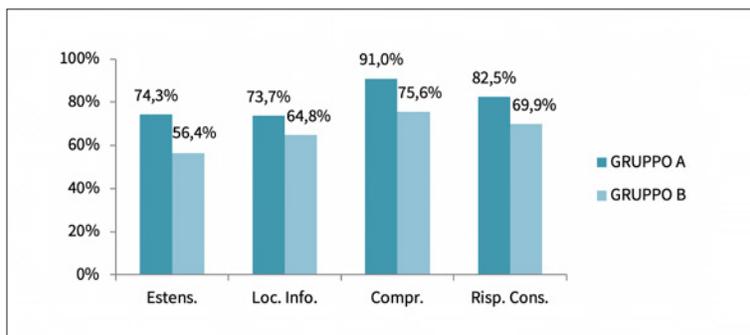


Grafico 1 Risultati della valutazione della prova 2 del test EVAL-IC (gruppi A e B)

Ricordiamo che l'attribuzione di punteggio a criteri distinti non rimanda a una concezione 'parcellizzata' dell'IC (cf. § 2.2), tuttavia si rende necessaria per osservare le modalità di gestione dell'input scritto plurilingue in modo semi-strutturato. Inoltre, i singoli criteri prevedono il ricorso a più lingue simultaneamente, confermando una prospettiva globale della valutazione in oggetto.

Osservando i punteggi specifici di ciascun gruppo, notiamo che i punteggi dei membri del gruppo A [tab. 5] oscillano tra il livello 4 e il 6, raggiungendo un punteggio medio totale che supera l'80% (81,1%); nel gruppo B [tab. 6], i livelli registrati sono tra il 3 e il 5, con un punteggio medio totale vicino al 70% (67,7%). È interessante notare che nessuno studente del gruppo B si posiziona ai livelli 1 e 2, ovvero nessun candidato si limita al semplice riconoscimento di parole isolate; al contrario tutti mostrano una comprensione, ancorché approssimativa, del senso globale dei vari testi. Questo dato è in linea con le ricerche in ambito di IC che mostrano che, per un parlante di una lingua romanza con una formazione universitaria, un livello zero in IC non esiste (fra gli altri, Bonvino, Faone 2016).

Tabella 5 Punteggi della prova 2 (gruppo A)

#	GR.	COD. STUD.	PROVA 2A (tot.)	PROVA 2B (tot.)	PROVE 2A + 2B (media tot.)	LIVELLO
1	A	EV_1911	71,6%	73,5%	72,6%	4
2	A	EV_1921	88,1%	97,1%	92,6%	6
3	A	EV_1922	83,8%	79,4%	81,6%	5
4	A	EV_1923	73,1%	82,4%	77,7%	4
5	A	EV_1924	76,1%	79,4%	77,8%	4
Tot. (media)			79,2%	83,1%	81,1%	

Tabella 6 Punteggi della prova 2 (gruppo B)

#	GR.	COD. STUD.	PROVA 2A (tot.)	PROVA 2B (tot.)	PROVE 2A + 2B (media tot.)	LIVELLO
6	B	EV_1912	82,1%	85,3%	83,7%	5
7	B	EV_1913	58,2%	58,8%	58,5%	3
8	B	EV_1914	67,2%	41,2%	54,2%	3
9	B	EV_1925	85,1%	67,6%	76,4%	4
10	B	EV_1926	67,2%	64,7%	65,9%	4
Tot. (media)			71,9%	63,5%	67,7%	

I punteggi dei 4 parametri [graf. 1] possono essere a loro volta esplorati ulteriormente. Ad esempio, se consideriamo su quali delle cinque lingue gli studenti si sono concentrati di più per rispondere agli item della prova 2 e riportiamo il numero di occorrenze di ciascuna lingua (quante volte il testo in una data lingua viene citato esplicitamente nelle risposte) dei due gruppi [graf. 2], non solo emerge che il gruppo A fa maggiore ricorso alle cinque lingue disponibili per ri-

spondere agli item delle due prove di lettura, ma nello specifico, il portoghese e lo spagnolo compaiono in 4 risposte in più, il francese in 6, l'italiano in 5 e il romeno in 1, rispetto al gruppo B.²⁰

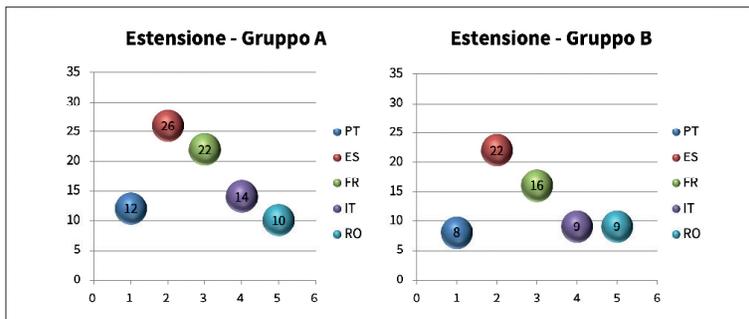


Grafico 2 Confronto estensione tra i due gruppi (con numero di occorrenze)

Per indagare più in profondità le caratteristiche e i risultati specifici di ciascuno studente, è possibile delineare dei profili di ciascuno candidato, considerando i punteggi ottenuti alla luce di ulteriori informazioni a nostra disposizione, come quelle relative al suo background linguistico, alla sua carriera ed eventuali commenti raccolti durante o dopo il test (interviste orali, questionari valutativi).

Concludiamo questa sezione riportando i profili di 3 studenti che a nostro avviso rappresentano alcuni dei casi più interessanti: la candidata che ha ottenuto il punteggio più basso rispetto alla media del campione (profilo 1), la candidata che ha ottenuto i punteggi più alti (profilo 2) e un candidato che ha ottenuto punteggi alti rispetto alla media del suo gruppo (profilo 3).

Profilo 1, livello 3 (cod. stud. EV_1914): la candidata ha 44 anni ed è iscritta a un corso singolo. Dichiara di essere madrelingua italiana e di conoscere l'inglese e lo svedese (entrambi a livello B2). Nel suo repertorio plurilingue compaiono una sola lingua romanza (appresa come L1) e due lingue germaniche, (apprese come lingue straniere, LS). Alla prova 2 totalizza un punteggio complessivo medio del 54,2%. Dall'analisi delle singole prove emerge che completa solo 5 dei 6 item della prova 2A e solo 2 dei 4 item della prova 2B. In particolare, l'estensione e la localizzazione delle informazioni risultano essere le aree più problematiche per la studentessa. Non ha sostenuto la prova di IC interattiva e di interproduzione perché ha dichiarato

²⁰ Questi dati andrebbero confrontati con il numero di occorrenze totali possibili. Rimandiamo ai prossimi studi l'approfondimento di questo aspetto.

(intervista dopo il test) di aver trovato il test particolarmente impegnativo. Nonostante le evidenti difficoltà, che ipotizziamo derivino in parte da un repertorio plurilingue ‘poco romanzo’, è interessante notare che complessivamente nella prova 2 la studentessa si posiziona comunque al livello 3.

Profilo 2, livello 6 (cod. stud. EV_1921): la candidata ha 26 anni, è iscritta alla Laurea magistrale in Lingue moderne per la comunicazione internazionale. Dichiarata di essere bilingue italiano/francese e di conoscere l'inglese (C1), il tedesco (B2+) e lo spagnolo (B2). Il suo repertorio linguistico è composto pertanto da tre lingue romanze (due L1 e una appresa come LS) e due lingue germaniche (LS), rappresentando un indubbio vantaggio per svolgere il test con successo. Infatti, i punteggi medi di ciascun parametro superano il 90%. Nella prova 2A raggiunge l'88,1% del punteggio totale, nella prova 2B totalizza un punteggio di 97,1%. Con un punteggio medio totale di 92,6% si posiziona al livello più alto dell'IC ricettiva scritta.

Profilo 3, livello 5 (cod. stud. EV_1912): il candidato ha 28 anni ed è iscritto alla Laurea magistrale in Italianistica. Parlante nativo di italiano, dichiara di conoscere solo l'inglese (B1): il suo repertorio plurilingue è composto da una lingua romanza e una germanica. Da informazioni raccolte in un'intervista post-test, sappiamo che ha una buona competenza del latino e che ha approfondito l'approccio dell'IC per i suoi studi universitari. È possibile che questi ultimi due elementi abbiano agito positivamente sulla buona riuscita della prova: il candidato raggiunge punteggi totali elevati sia alla prova 2A (82,1%), sia alla prova 2B (85,2%). Notiamo in particolare che la media della sua prova (83,7%) si discosta di 20 punti percentuali rispetto agli altri 4 membri del suo gruppo (63,7%). Il candidato mostra di comprendere nei vari testi tutte le informazioni richieste, anche quelle non fattuali e complesse.

3 Conclusioni

Complessivamente abbiamo registrato migliori risultati nel gruppo A rispetto al gruppo B, confermando, come era prevedibile, che un repertorio linguistico complesso influisce positivamente sull'abilità di IC. Il risultato era atteso e in parte scontato, tuttavia dimostra che un unico test è in grado di mettere in evidenza il repertorio plurilingue.

Il test è stato concepito per un pubblico accademico ed è stato somministrato a studenti universitari solo pochi dei quali con una biografia linguistica complessa. Riteniamo che sarebbe utile adattare questo formato di prova a un contesto più ampio di valutazione certificatoria, perché potrebbe far emergere competenze non valorizzate, ad esempio in contesti migratori. La ricerca in questo ambito è solo all'inizio.

Il test EVAL-IC intende valutare le competenze comunque acquisite dagli apprendenti, indipendentemente dalla loro formazione. Il Profilo 3 mostra però che una formazione in IC può svilupparsi in breve tempo un repertorio plurilingue in IC e che anche lo studio del latino influisce sul repertorio.

Nel presente contributo, partendo da considerazioni sulla diffusione del plurilinguismo e sull'importanza, in ambito di inclusione, di riconoscere le varie 'voci' degli individui (che siano competenze di lingue straniere, lingue minoritarie, lingue di immigrazione, dialetti ecc.), abbiamo illustrato una proposta di valutazione che riteniamo inclusiva. Come ammesso da numerosi candidati nelle interviste, la valorizzazione dei 'saper fare' oggetto della valutazione (§ 2.1) costituisce uno stimolo a considerare la ricchezza del plurilinguismo in tutte le sue forme e a sentirsi sempre più inclusi in una società palesemente non monolingue.

Con questa proposta, non vogliamo dire che la valutazione monolingue non abbia valore. Insieme a Lenz e Berthele (2012) riteniamo infatti che in materia di insegnamento delle lingue, i sistemi monolingui possono a volte presentare vantaggi, in base ai risultati attesi definiti dal curriculum. Tuttavia, riteniamo che una pluralità di sistemi mono- e plurilingui che considerino repertori plurilingui degli attori coinvolti possa talvolta rendere meglio conto della complessa realtà degli usi attuali della lingua ed essere pertanto inclusiva.

Bibliografia

- Balboni, P. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». Jamet, M.-C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Le Bricole, 197-203.
- Banfi, E. (2019). «Il contesto delle Dieci tesi del GISCEL... A partire dal 1963, un anno speciale». Loiero, S.; Lugarini, E. (a cura di), *Tullio De Mauro: "Dieci tesi" per una scuola democratica*. Firenze: Franco Cesati Editore, 11-21.
- Béacco, J.; Byram, M.; Cavalli, M.; Coste, D.; Cuenat, M.; Goullier, F.; Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Benucci, A. (a cura di) (2015). *L'intercomprensione, il contributo italiano*. Torino: Utet Università.
- Bonvino, E.; Faone, S. (2016). «Valutare le abilità ricettive. Che cosa ci insegna la comprensione tra lingue affini». *ITALIANO A STRANIERI*, 21, 20-5.
- Bonvino, E.; Jamet, M.-C. (a cura di) (2016). *Intercomprensione. Lingue, processi e percorsi*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-6969-134-8>.
- Bonvino, E.; Cortés Velásquez, D.; Fiorenza, E. (2018). «Observing Strategies in Intercomprehension Reading. Some Clues for Assessment in Plurilingual Settings». *Frontiers in Communication*, 3(29), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00029>.

- Capucho, F. (2011). «IC fra lingue appartenenti a diverse famiglie linguistiche». De Carlo, M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto S. Elpidio: Wizarts, 223-41.
- Candelier, M. et al. (2007). *CARAP. Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*. Graz: Conseil de l'Europe; Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cook, V. (1992). «Evidence for Multi-Competence». *Language Learning*, 42, 557-91. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb01044.x>.
- Cortés Velásquez, D.; Donato, C.; Romero, M. (2019). «Intercomprehension among Spanish Heritage Language Speakers. L2 Processing in Italian and Portuguese». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 67-90. <https://doi.org/10.19272/201907702006>.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Curci, A.M. (2012). «Il quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP)». *Italiano LinguaDue*, 2, i-ix. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2824>.
- Daloiso, M.; Melero Rodríguez, C.A. (2016). «Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa. Dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 119-36. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8>.
- De Mauro, T. (2007). «Le Dieci Tesi nel loro contesto storico. Linguistica, pedagogia, politica tra gli anni Sessanta e Settanta». Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) (a cura di), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*. Milano: Franco Angeli, 42-55.
- Fiorenza, E. (2019). «Investigating the Role of Metalinguistic Awareness in Foreign Language Acquisition in an Intercomprehension-Based Setting. An Exploratory Study». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 91-109. <http://doi.org/10.19272/201907702007>.
- Fiorenza, E. (2020). *Strategie di lettura nella didattica plurilingue*. Cesena; Bologna: Caissa Italia.
- Fiorenza, E.; Donato, C. (2019). «Analyzing Intercomprehension in the Italian for Speakers of English and Spanish Classroom». *ITALICA*, 96(4), winter, 647-77.
- Lenz, P.; Berthele, R. (2012). «La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali». *Italiano LinguaDue*, 1, 301-42. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/2286>.
- Lugarini, E. (2007). «Formazione linguistica e profilo professionale dell'insegnante di italiano in contesti multilingui e plurilingui». Pistolesi E. (a cura di), *Lingua scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*. Trieste: Istituto Gramsci Friuli-Venezia Giulia, 79-104.
- McNamara, T. et al. (2019). *Fairness, Justice, and Language Assessment*. Oxford: Oxford University Press.
- Ollivier, C.; Capucho, F.; Araújo e Sá, H. (2019). «Defining IC Competencies as Prerequisites for Their Assessment». *Rivista di Psicolinguistica Applicata/Journal of Applied Psycholinguistics*, 19(2), 15-30.

- Purpura, J.E. (2016). «Second and Foreign Language Assessment». *The Modern Language Journal*, 100(S1), 190-208. <https://doi.org/10.1111/modl.12308>.
- Räsänen, A. et al. (2013). *MAGICC. Modularising Multilingual and Multicultural Academic and Professional Communication Competence for BA and MA Level*. Strasbourg: European Commission.
- Shohamy, E. (2011). «Assessing Multilingual Competencies. Adopting Construct Valid Assessment Policies». *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>.