

VALUTARE LA COMPrensIONE SCRITTA IN ITALIANO LS ATTRAVERSO I TESTI LETTERARI: IL PROGETTO AXIO-LOGOS

Antonio Venturis¹, Camilla Spaliviero²

1. INSEGNARE LE LINGUE STRANIERE ATTRAVERSO I TESTI LETTERARI

Per poter definire un ‘testo letterario’ (TL) è necessario considerare innanzitutto le peculiarità intrinseche di questa specifica tipologia di testi. Nella prospettiva formalista e strutturalista, un TL equivale a un testo in cui domina la ‘funzione poetica’ di Jakobson (1963). A differenza della lingua quotidiana, che contraddistingue i testi non letterari, la lingua letteraria utilizza un ventaglio linguistico più ampio ed esalta le proprie peculiarità espressive attraverso l’uso originale delle figure retoriche, la ricercatezza lessicale e l’innovazione formale (Jakobson, 1973). Queste caratteristiche determinano l’innalzamento del livello di complessità linguistica dei testi e la loro natura polisemica. In particolare, gli ‘scarti’ che qualificano la lingua letteraria sono di tipo:

- a. fonologico: includono le figure retoriche di suono (onomatopea, assonanza, paronomasia ecc.), fanno risaltare la musicalità dei termini e creano particolari effetti fonici, timbrici e prosodici;
- b. morfosintattico: riguardano la struttura degli enunciati, caratterizzano lo stile letterario e influenzano l’andamento ritmico;
- c. lessicale: comprendono le figure retoriche di significato (metafora, similitudine, sineddoche ecc.), i neologismi e i tratti sociolinguistici;
- d. grafico: corrispondono soprattutto alla disposizione dei versi nelle composizioni poetiche (Chines, Varotti, 2001; Freddi, 2003; Balboni, 2006; Lavinio 2021a, 2021b).

Allo stesso tempo, per descrivere un TL è fondamentale considerare le peculiarità estrinseche e contestualizzare l’opera all’interno delle coordinate storiche e culturali di riferimento, associate all’autore, alle correnti artistiche e letterarie coeve, ai canoni estetici dell’epoca e al pubblico dei lettori) (Chines, Varotti, 2015). In questa prospettiva, oltre alla finalità normativa e ordinatrice, al canone letterario va riconosciuto un carattere storico e parziale, con la conseguente necessità di una sua ristrutturazione ed estensione che consideri anche l’evoluzione nelle preferenze dei fruitori (Luperini, 1999; Onofri, 2001). Una delle direzioni di questo allargamento può riguardare la paraletteratura, ovvero un insieme di generi di consumo e di forme espressive (fumetti, *graphic novel*, narrativa per ragazzi e romanzi rosa, *horror*, di fantascienza, gialli, di viaggio ecc.) che si discostano dagli ‘scarti’ della lingua letteraria,

¹ Università Aristotele di Salonicco.

² Università Ca’ Foscari Venezia.

L’articolo è frutto di una riflessione congiunta, tuttavia Antonio Venturis si è occupato della stesura dei paragrafi 3 e 4 e Camilla Spaliviero si è occupata della stesura dei paragrafi 1, 2 e 5.

sono apprezzati dal vasto pubblico e sono stati per lungo tempo sottovalutati dal punto di vista linguistico e letterario (Ricci, 2013).

1.1. I testi letterari come 'testi autentici'

Da entrambe le prospettive sopraccitate, un TL si può classificare come 'testo autentico'. Il termine 'materiale autentico' indica un prodotto originariamente creato per madrelingua nativi, privo di finalità educative (Wilkins, 1976) e con possibili finalità sociali all'interno della comunità linguistica (Peacock, 1997). Nell'ottica di una didattica basata sull'approccio comunicativo, il materiale autentico rappresenta una risorsa didattica efficace poiché mostra la lingua e la cultura oggetto di studio all'interno di eventi comunicativi reali.

Sulla base di questa definizione, i TL si possono impiegare per l'acquisizione della lingua straniera (d'ora in poi LS) alla luce dei diversi vantaggi a livello:

- a. *motivazionale*: le opere possono incoraggiare gli studenti a continuare lo sforzo di lettura, soprattutto se scritte con una lingua attuale, un genere non sperimentale e tematiche stimolanti, se le attività risultano innovative, piacevoli e realizzabili e se la lettura è percepita come risposta a un bisogno e chiave per un piacere (Balboni, 2006).
- b. *linguistico*: i TL consentono di potenziare le competenze linguistiche ricettive attraverso:
 - l'arricchimento del lessico;
 - l'esposizione a un'ampia varietà di registri linguistici;
 - l'ascolto della lettura delle opere da parte di autori/autrici o attori/attrici, e la visione di rappresentazioni teatrali o spezzoni di film basati sui testi;
 - l'allenamento delle strategie di lettura con il passaggio dal livello letterale a quello inferenziale;
 - l'approfondimento del contesto storico-culturale e del pensiero degli autori;
 - l'identificazione dei significati passati;
 - la familiarità con la microlingua della letteratura, ad esempio confrontando gli usi connotativi e denotativi della lingua.

Inoltre, i TL favoriscono il miglioramento delle abilità linguistiche produttive mediante:

- la lettura a voce alta, la drammatizzazione e l'improvvisazione;
- lo svolgimento di attività di produzione scritta creativa a partire dai testi, come racconti brevi, componimenti poetici e trasposizioni cinematografiche;
- l'allenamento del pensiero critico e delle capacità argomentative mediante l'interpretazione dei significati presenti e la valutazione delle opere.

Infine, i TL permettono di rafforzare le abilità linguistiche integrate di tipo interattivo e manipolativo attraverso:

- il confronto con i compagni sulle interpretazioni nelle prospettive passata e presente e sulle valutazioni critiche dei testi;
- lo svolgimento di attività di riassunto, parafrasi e traduzione come esercitazioni in classe, compiti per casa, interrogazioni orali o verifiche scritte e mediante esercizi individuali, a coppie, a gruppi o in plenaria (Parkinson, Reid Thomas, 2010; Di Martino, Di Sabato, 2014).

- c. *culturale*: i TL permettono di studiare la lingua ‘in contesto’, rispetto non solo ai criteri di correttezza formale ma anche di appropriatezza comunicativa legata ad una situazione specifica. Possono essere una fonte di osservazione di comportamenti sociali, espressioni colloquiali, modi di dire e regionalismi che informano sulla provenienza geografica e culturale dei personaggi e permettono di esercitarsi sulle caratteristiche della lingua orale e scritta e sui diversi registri linguistici (Gonçalves Matos, 2012; Luperini, 2013). Se associati alla visione di *input* audiovisivi (film, canzoni, pubblicità), è possibile sviluppare delle riflessioni fonologiche ed extralinguistiche a partire dai testi (Spaliviero, 2020).
- d. *letterario*: sulla base delle peculiarità della lingua letteraria, la lettura delle opere consente di svolgere un’analisi sulle interazioni tra i livelli semantico e formale per la costruzione del messaggio complessivo e di confrontare più tipologie di materiali autentici (film, canzoni, pubblicità) di mutua ispirazione (Armellini, 2008; Spaliviero, 2020).

A fronte di tali vantaggi, l’uso dei testi autentici di tipo letterario nella classe di LS può comportare delle criticità, come l’assenza di gradualità dovuta alla compresenza di registri e livelli stilistici diversi, la conseguente difficoltà di comprensione ed esigenza di intervento da parte del docente. Pertanto, il materiale autentico non costituisce di per sé una risorsa priva di svantaggi; è l’uso didattico proposto dall’insegnante a esaltare le potenzialità didattiche riducendone le criticità. In quanto mediatore tra i testi e le esigenze della classe, il docente deve innanzitutto scegliere le opere in base al contesto didattico, considerando ad esempio l’età, i bisogni degli apprendenti e il livello di competenza linguistica (§ 1.3). Inoltre, deve adattare il materiale sul piano didattico, per esempio selezionando o semplificando alcune parti dei testi (Martari, 2019), adeguando le modalità di valutazione (§ 1.2).

1.2. La valutazione

L’acquisizione delle competenze linguistiche e letterarie può essere valutata attraverso attività finalizzate a verificare la comprensione delle opere, lo svolgimento dell’analisi testuale, lo studio del contesto storico-culturale e della biografia degli autori, l’identificazione dei significati passati e presenti, la formulazione di un giudizio critico sulle opere e la coerenza delle attività di produzione scritta creativa (Serragiotto, Spaliviero, 2020).

La verifica può misurare l’acquisizione di un sapere codificato attraverso domande a risposta chiusa, elaborate su una serie di obiettivi quantificabili e definite da un’attribuzione predeterminata del punteggio. Le conoscenze e le abilità da valutare riguardano la capacità di comprendere i contenuti dell’opera, realizzare l’analisi testuale, collegare l’opera con il contesto storico-culturale e il pensiero degli autori e identificare i significati passati. Le tecniche didattiche da impiegare sono la scelta binaria (vero/falso, sì/no, giusto/sbagliato), la scelta multipla, il *cloze*, il riempimento di spazi, il completamento, l’abbinamento tra parole e brevi testi o tra parole e immagini, l’accoppiamento tra parole e definizioni, l’insiemistica (inclusione, esclusione, seriazione, sequenziazione), l’individuazione di errori, l’incastro e la segnatura del testo (sottolineare, cerchiare, evidenziare) (Balboni, 2015; Serragiotto, 2016; Danesi *et al.*, 2020).

Successivamente, la verifica può prendere in esame la produzione linguistica e la maturazione critica degli studenti attraverso domande a risposta aperta, soggettive,

legate alla sensibilità e all'abilità argomentativa degli studenti. Le conoscenze e le abilità da testare attengono alla capacità di svolgere esercizi di produzione scritta creativa, individuare i significati presenti e formulare un giudizio critico e personale. Le tecniche didattiche da utilizzare sono soprattutto le domande aperte, il riempimento di griglie e di tabelle, il riassunto, la parafrasi, l'interpretazione testuale, la transcodificazione e la produzione scritta creativa attraverso le riscritture 'filtrate' (su cambiamenti formali, come il registro linguistico) e le riscritture 'multiple' (su modifiche contenutistiche, come la trasposizione di età anagrafica) (Rigo, 2014).

1.3. Il livello di competenza linguistica

Il livello di competenza linguistica necessario per affrontare la lettura delle opere è legato alle finalità didattiche con le quali si utilizza la letteratura nella classe di LS.

Per leggere e comprendere i TL valorizzandone le potenzialità contenutistiche e apprezzandone la ricercatezza formale è necessario raggiungere un livello di competenza linguistica corrispondente al livello soglia (B1 del QCER) (Balboni, 2018). L'educazione linguistica e l'educazione letteraria stabiliscono così un rapporto di reciproco scambio: se l'acquisizione di solide competenze linguistiche rappresenta il presupposto per una piena comprensione delle opere, la lettura dei TL consente di potenziare la padronanza nella LS (Hall, 2005; Lavinio, 2005; Paran, 2006, 2008; Carter, 2007). In questo modo la capacità di saper leggere supera «la lettura denotativa generale, cioè la comprensione del significato dei testi che hanno uno scopo pragmatico» e riguarda invece «la lettura dei testi che hanno uno scopo estetico, che usano la lingua per esprimere passioni, emozioni, pensieri, considerazioni sulla società e sulla vita» (Balboni, 2014: 156-157).

Allo stesso tempo, è possibile utilizzare i TL nella classe di LS fin dai livelli iniziali (A1-A2 del QCER) come alternativa ad altre tipologie di testi scritti e con il fine di sviluppare le abilità linguistiche e comunicative degli studenti (Watson, Zyngier, 2006; Ardissino, Stroppa, 2009; Di Martino, Di Sabato, 2014; Spera, 2015). Questa scelta determina un'accurata selezione delle opere, corrispondenti a frammenti di romanzi, racconti brevi, poesie di autori contemporanei ed esemplificative delle forme linguistiche e comunicative già studiate o da studiare nell'immediato. In questo caso non si verifica la sopraccitata interazione tra educazione linguistica ed educazione letteraria, poiché l'uso della letteratura nella classe di LS rivolta ad apprendenti di livello iniziale mira al rafforzamento delle competenze linguistiche degli studenti ma esclude una riflessione approfondita sulla letterarietà delle opere.

A seconda delle finalità, esclusivamente linguistiche o sia linguistiche sia letterarie, è dunque opportuno distinguere tra 'uso' e 'studio' dei TL e tra letteratura come 'risorsa' per la LS e come 'disciplina' fine a sé stessa (Parkinson, Reid Thomas, 2010).

2. I TESTI LETTERARI NEL VOLUME COMPLEMENTARE DEL QCER (2020)

Le considerazioni del paragrafo precedente trovano un riscontro normativo nel *Volume Complementare* del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER-VC) (Consiglio d'Europa, 2020). Nel documento si inseriscono dei nuovi descrittori riguardanti la fruizione, la comprensione e l'interpretazione dei TL per

integrare i profili dei livelli A1-C2 con ulteriori dettagli sulla ricezione scritta e sulla mediazione a livello testuale.

2.1. *La comprensione scritta*

Nella comprensione scritta si include la nuova scala «leggere per il piacere di leggere» (Consiglio d'Europa, 2020: 62). In base ai parametri di lunghezza, tipologia di testi, tematiche, complessità linguistica, supporti del paratesto e profondità della comprensione si propongono diverse forme di letteratura per i sei livelli:

A1: gli apprendenti capiscono racconti brevi, semplici e illustrati su temi quotidiani anche grazie alla ridondanza delle immagini;

A2: le caratteristiche delle opere restano invariate ma le tipologie testuali si estendono alle storie e ai fumetti;

B1: gli apprendenti capiscono il contenuto di storie, romanzi e fumetti scritti in un linguaggio quotidiano e strutturati in modo semplice e chiaro, anche grazie all'uso del dizionario. In particolare, comprendono la descrizione esplicita di eventi, luoghi, visioni del mondo e sentimenti nei testi narrativi;

B2: gli apprendenti capiscono in modo autonomo diverse tipologie testuali (come romanzi, biografie, racconti di viaggio, poesie) con uno sviluppo lineare, scritte in una lingua non eccessivamente elaborata, ricorrendo se necessario al dizionario e seguendo ritmi di lettura variabili. In particolare, comprendono testi narrativi contemporanei scritti in una lingua standard e colgono i significati impliciti;

C1: gli apprendenti capiscono varie tipologie di TL, lunghi e complessi, e ne riconoscono le peculiarità espressive e stilistiche;

C2: gli apprendenti capiscono tutte le tipologie testuali, scritte in una lingua elaborata e colta, ne apprezzano i tratti stilistici e intuiscono i contenuti espliciti e impliciti (Consiglio d'Europa, 2020: 62-63).

2.2. *La mediazione a livello testuale*

Nella mediazione a livello testuale si inseriscono le nuove scale «esprimere un'opinione, un commento rispetto a testi creativi e letterari» e «fare l'analisi critica di testi creativi e letterari»³ (Consiglio d'Europa, 2020: 114, 116). La mediazione testuale può riguardare sia differenti varietà e registri di una stessa lingua, sia due o più lingue diverse, a loro volta presentate attraverso molteplici varietà e registri.

La prima scala riguarda sia il coinvolgimento che gli/le apprendenti possono sentire nei confronti delle opere, sia l'interpretazione soggettiva dei testi. In base alla crescente complessità delle operazioni cognitive si individuano diversi profili per i sei livelli:

A1: gli apprendenti comunicano in modo semplice se le opere sono piaciute o meno e quali emozioni hanno provato;

³ Con testi creativi si intendono «opere di fantasia e di significato culturale» come «film, teatro, recital e rappresentazioni multimodali» (Consiglio d'Europa 2020: 114).

A2: gli apprendenti spiegano le ragioni dell'apprezzamento o meno dei testi e individuano gli elementi più interessanti;

B1: gli apprendenti descrivono il carattere e i sentimenti dei personaggi, spiegano con quali personaggi si immedesimano e perché, esprimono le idee e le emozioni suscitate dai testi, relazionano gli eventi e i sentimenti legati alle opere con avvenimenti e stati d'animo simili sperimentati in modo diretto o indiretto nella quotidianità;

B2: gli apprendenti apportano esempi e argomentazioni alle idee e alle emozioni suscitate dalle opere, elaborano un'interpretazione personale della vicenda, dei personaggi e dei temi letterari, esprimono una valutazione critica degli aspetti semantici e stilistici dei testi motivando le proprie opinioni;

C1: gli apprendenti interpretano in modo approfondito e soggettivo sia le opere, dettagliando le reazioni percepite rispetto a determinati elementi, sia i personaggi, illustrandone la personalità, le ragioni e le conseguenze delle azioni;

C2: non si indicano descrittori specifici in aggiunta a quelli del livello C1.

La seconda scala riguarda l'analisi e la valutazione critica delle opere da parte degli studenti e delle studentesse, che devono considerare in modo oggettivo gli elementi linguistici, stilistici e tematici dei testi, collocarli all'interno della cornice storico-culturale e delle correnti artistiche di riferimento, confrontare più opere ed esprimere un giudizio critico a partire dal loro significato originario nella prospettiva degli autori/delle autrici. In modo analogo, si descrivono diversi profili per i sei livelli:

A1: non sono presenti descrittori per la maggiore difficoltà cognitiva delle operazioni;

A2: gli apprendenti identificano e descrivono brevemente gli argomenti e i personaggi principali di narrazioni scritte in modo semplice su temi quotidiani;

B1: gli apprendenti riconoscono, spiegano e relazionano gli avvenimenti centrali di narrazioni dalle caratteristiche simili al livello precedente;

B2: gli apprendenti interpretano le opere sul piano strutturale, semantico e stilistico motivando le proprie ragioni anche a partire da quelle altrui, mettono a confronto i temi e i personaggi di più testi per individuare somiglianze e differenze e valutare l'immedesimazione nei personaggi con esempi;

C1: gli apprendenti interpretano e valutano criticamente una grande varietà di opere, di epoche e generi differenti, anche rispetto all'aderenza alle convenzioni dei generi letterari;

C2: gli apprendenti riconoscono i tratti linguistici, retorici e stilistici della lingua letteraria, esprimono un giudizio critico sia sulle infrazioni intenzionali delle norme linguistiche, sia sull'appropriatezza e sull'efficacia degli aspetti strutturali, linguistici e retorici rispetto agli scopi, identificano e interpretano i significati espliciti e impliciti (Consiglio d'Europa, 2020: 105-106).

3. LA RICERCA

Sulla base delle potenzialità glottodidattiche dei TL è stata condotta una ricerca sul campo allo scopo di esaminare la loro validità in un esame di comprensione scritta e di indagare le caratteristiche (quantitative, lessicali, sintattiche e funzionali) che influiscono sulle prove e sulla prestazione degli esaminandi. Lo studio si è svolto nel contesto del progetto AXIO-LOGOS dell'Università Aristotele di Salonicco, finalizzato a classificare

una serie di TL divisi in categorie secondo i livelli linguistici del QCER-CV e a identificare le caratteristiche quantitative (superficiali) e qualitative (intratestuali) dei TL che consentono di:

- a. proporre un TL per un certo livello linguistico;
- b. controllare la validità dell'uso dei TL per la valutazione della comprensione scritta;
- c. sviluppare un *database* di TL divisi in categorie secondo il livello e il micro-livello (+/-) linguistico (scala del QCER) e la loro leggibilità.

A tal fine si sono sviluppate due ipotesi di ricerca, secondo cui i TL:

- a. possono essere usati per la valutazione della comprensione sia letterale sia inferenziale e valutativa⁴;
- b. non influiscono sulla prestazione degli esaminandi, ovvero non presentano difficoltà aggiuntive o facilitazioni rilevanti rispetto ad altre tipologie di testi scritti autentici, come gli articoli di giornale.

3.1. *Contesto e metodologia della ricerca*

Alla ricerca sul campo, svolta il 15 luglio 2021 hanno partecipato volontariamente 210 studenti iscritti al Dipartimento di Lingua e Letteratura Italiana dell'Università Aristotele di Salonicco, nel contesto della prova pilota per gli esami di certificazione KPG⁵ di novembre 2021. Nella prima fase i partecipanti hanno sostenuto un esame di comprensione scritta, di livello B graduato (B1-B2), in base alle specifiche presenti nel sistema di certificazione per la conoscenza delle lingue straniere dello Stato greco (KPG). Nella seconda gli esaminandi hanno risposto a un questionario di quattro domande, somministrato dopo la fine dell'esame in forma cartacea, in cui si chiedeva di esprimere la loro opinione sulla difficoltà e sull'appropriatezza dei testi usati nell'esame.

3.1.1. *Gli strumenti della ricerca*

Il test sviluppato per gli scopi della ricerca era composto da 6 prove contenenti 50 domande a risposta chiusa. La metà di queste domande (25 item) erano basate su 3 TL mentre l'altra metà su testi giornalistici.

Il livello linguistico dei testi è stato individuato con l'aiuto del programma *Dylan text tools v2.1.9*. Questo *software* esegue una classificazione del testo analizzato, utilizzando

⁴ La comprensione letterale si riferisce alla competenza che permette ai lettori e alle lettrici di comprendere il significato generale di un testo mentre quella inferenziale guida a una comprensione di significati impliciti attraverso integrazioni e collegamenti tra vari elementi del testo e la valorizzazione di esperienze pregresse (Ambel, 2006; Fitria, 2019; Jameel Hattab Alali *et al.*, 2020; Rosenberg *et al.*, 2020). La comprensione valutativa o critica-valutativa presuppone l'analisi logica del contenuto di un testo e la sua interpretazione in base a certi criteri. Questa procedura permette l'espressione di un giudizio sul suo valore, sulle idee che comprende e la formulazione di una conclusione (Combs, 1992; Erwin, 1985).

⁵ Il sistema di certificazione di conoscenza delle lingue straniere dello Stato greco (KPG) è un complesso di esami multilingue global che si basa sul QCER adottandone la scala a sei livelli di competenza ai fini della certificazione. Gli esami vengono organizzati dal Ministero di Pubblica Istruzione della Grecia e la responsabilità scientifica relativa è stata affidata alle università Aristotele di Salonicco (AUTH) e Capodistriana di Atene (NKUA) (Dendrinis, Karavas, 2013). Per ulteriori informazioni vedi https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/exam_specif.htm.

Support Vector Machines (SVM), sulla base di un *training corpus* di testi (library-LIB) che funziona come criterio (LIBSVM) (Chang, Lin, 2011). Il punteggio di leggibilità finale corrisponde alla formulazione di un modello statistico, basato su certe caratteristiche del testo⁶ e del *training corpus* (Dell’Orletta *et al.*, 2011). L’identificazione del livello linguistico di ogni testo si è basata sui limiti di leggibilità che segnalano il passaggio da un livello all’altro, proposti in studi relativi (Venturis, 2022). Anche se lo studio di Venturis (2022) sulla correlazione tra livello linguistico e leggibilità che ha indicato i limiti di leggibilità dei livelli linguistici è stato realizzato con l’uso dell’indice READ-IT, nella presente ricerca il livello linguistico dei testi è stato specificato anche con l’uso dell’indice GULPEASE⁷, come viene calcolato dal programma *Dylan text tools v2.1.9*.

La relazione tra le prove, i TL, le loro caratteristiche (livello, numero di parole, leggibilità) e il tipo di comprensione è indicata nella tabella seguente⁸:

Tabella 1. *Contenuti e caratteristiche delle prove*

Prova	Testo	Livello	N. di parole	Leggibilità READ-IT-GULPEASE	Comprensione richiesta
1	Luigi Malerba, 2020, <i>Tutti i racconti</i> , Racconto 1: “La scoperta dell’alfabeto”	B1+	233	64,1-77,3%	Letterale
2	FOCUS: “Depressione post vacanze” Fonte: www.focus.it/ambiente/animali	B1+	160	87,7-44,5%	Letterale
3	Donatella Di Pietrantonio, 2017, <i>L’Arminuta</i> , capitolo 3, selezione	B2	315	71,5-67,5%	Inferenziale
4	L’Espresso: “Sorpresa: L’azzardo è donna” Fonte: t.ly/wbSW (adattato)	B2	317	84-53,5%	Inferenziale
5	Antonio Tabucchi, 1994, <i>Sostiene Pereira</i> , capitolo 2, selezione	B2+	271	83,7-56,4%	Inferenziale-Valutativa
6	TuttoTrading.it: “Adiconsum promuove il seguente “decalogo per viaggiare in sicurezza” Fonte: t.ly/uJ5o	B2+	323	83,1-45,4%	Inferenziale-Valutativa

Come indicato nella Tabella 2, gli item proposti in quattro prove erano a scelta multipla, mentre quelli presenti nelle altre due prove erano a completamento. Queste ultime erano divise in due parti: nella prima parte si richiedevano parole piene invece nella seconda parte si domandavano parole funzionali. Le domande formulate per le prove basate sui TL avevano caratteristiche analoghe a quelle basate su testi giornalistici, a livello di lunghezza, contenuto linguistico e tipo di comprensione richiesto. In questo modo si è

⁶ Per informazioni dettagliate sulle caratteristiche dei testi su cui si basa la formulazione di un modello statistico vedi Chang, Lin (2011), Joachims (2000).

⁷ L’indice GULPEASE calcola la leggibilità di un testo secondo il numero delle frasi, il numero delle parole e il numero delle lettere contenute nelle parole di un testo in esame. Questo indice mette anche in relazione la complessità del testo con il grado di scolarizzazione del potenziale utente (Lucisano & Piemontese, 1988,

⁸ Nella tabella 1, il primo numero rappresenta il livello di leggibilità in base all’indice READ-IT e il secondo in base all’indice GULPEASE.

tentato di controllare l'effetto delle caratteristiche delle domande sulla prestazione degli esaminandi e delle esaminande. Questo effetto, infatti, potrebbe costituire una variabile parassita⁹.

Tabella 2. *Tipologia delle prove*

Prova	Tipologia di item	N. di item	
1	Scelta multipla	9	
2	Scelta multipla	9	
3	Completamento (p. piena)	4	= 8
	Completamento (p. funz.)	4	
4	Completamento (p. piena)	4	= 8
	Completamento (p. funz.)	4	
5	Scelta multipla	8	
6	Scelta multipla	8	

Il questionario distribuito nella seconda fase comprendeva le quattro domande a scelta multipla che si riferiscono sotto, allo scopo di conoscere la prospettiva di chi ha affrontato il test di comprensione:

- a) Quale testo/quali testi vi è sembrato/vi sono sembrati più difficile/difficili?
- b) Quale prova/quali prove avete trovato più difficile/difficili?
- c) Quale testo/quali testi vi è sembrato/vi sono sembrati più adatti per un esame di comprensione di livello B1?
- d) Quale testo/quali testi vi è sembrato/vi sono sembrati più adatti per un esame di comprensione di livello B2?

I partecipanti hanno dovuto rispondere entro 5 minuti, al fine di mantenere l'affidabilità delle loro risposte, la quale potrebbe essere disturbata dalla collaborazione con altri studenti e da variabili del campo affettivo.

3.1.2. *L'analisi dei dati*

Per l'elaborazione e l'analisi dei dati è stata applicata l'*Item Analysis* (Ellis, Mead, 2004; Livingston, 2011), nell'ambito della quale è stato calcolato l'indice di facilità (*easiness index* – e.i.) e l'indice di discriminatività (*discrimination index* – d.i.). In base a questi indici è stata misurata la facilità di ogni singolo item e di ogni prova, come anche la correlazione tra la probabilità di scegliere una data opzione e l'abilità complessiva del rispondente. L'*Item Analysis* è stata effettuata dopo che i dati sono stati trasformati in proporzione su base 100, allo scopo di rendere il risultato più comprensibile.

I dati raccolti attraverso i questionari sono stati elaborati in modo descrittivo e correlati con i risultati dell'*Item Analysis*.

⁹ Come variabile parassita viene indicata una variabile che il ricercatore ha trascurato mentre è invece presente e attiva nella situazione osservata (Viganò, 2002: 93).

3.2. risultati

In questo sotto-capitolo si presenterà in primo luogo l'analisi dei dati raccolti con il test di comprensione scritta. Seguono i risultati del questionario.

3.2.1. L'analisi dei dati della prova di comprensione scritta

In base all'analisi effettuata, la difficoltà media delle prove basate su testi letterari (PBTL) non risulta notevolmente superiore rispetto a quella delle prove basate su testi giornalistici (PBTG). Le prove 1 e 3 hanno una difficoltà media superiore alle loro prove relative (2 e 4), mentre la prova 5 presenta una difficoltà media inferiore a quella della prova 6. La distanza limitata tra gli e.i. dei tre gruppi di prove (1-2=9, 3-4=4, 5-6=9) non permette di concludere che esiste una variazione significativa (si veda la Tabella 3).

Tabella 3. *Media per prova e dati statistici complessivi degli indici e.i. e d.i.*

Media per prova					Sommario	
	item	type	e.i.*100	d.i.*100	name	2021A-ITALIAN-B-M1
1	1-9	MC	67	43	examinees	210
2	10-18	MC	58	33	e.i. mean	60,16
3	19-26	FG	62	27	d.i. mean	34
4	27-34	FG	59	34	e.i. st. dev.	17,21
5	35-42	MC	52	27	d.i. st. dev.	15,80
6	43-50	MC	63	40		

Tutte le prove hanno permesso la distinzione degli esaminandi più efficienti, a livello soddisfacente, e la differenza tra gli indici e.i. e d.i. delle PBL e quelle PBG non risulta notevole. Le prove con il d.i. più alto sono la 1^a (d.i.=43) e la 6^a (d.i.=40) mentre quelle con il più basso la 3^a e la 5^a. Il limite dei 24 punti che, secondo la bibliografia relativa indica che un item è soddisfacente rispetto al suo valore di discriminatività¹⁰ è stato superato da tutte le prove. Le prove con l'e.i. più alto sono la 1^a, la 3^a e la 6^a. Questo dato indica che queste prove si sono dimostrate più difficili per gli esaminandi rispetto alle altre 3. Malgrado il fatto che non siano tutte e tre PBTL e che la differenza con le altre tre prove non sia alta, si è applicata un'analisi di correlazione tra il livello di leggibilità dei testi e l'e.i.. Il risultato non ha indicato una correlazione statisticamente significativa.

Le differenze tra gli indici e.i. e d.i. delle PBTL e PBTG non permettono di concludere che le prove basate su TL non siano adatte per la valutazione di qualche tipo di comprensione dei tre inclusi nel test. Più specificamente, tra le prove 1 e 2 che richiedevano una comprensione letterale non si nota una differenza notevole, anche se la PBTL (1) si è dimostrata leggermente più efficiente, dato che la sua funzione discriminativa (e.i.) è stata

¹⁰ Secondo la bibliografia relativa questo indice può variare. La maggioranza degli studiosi però accettano come limite per un item buono un numero tra i 20-25 punti (Boopathiraj, Chellamani (2013), Hughes (2003), Tsopanoglou (2010))

superiore (43) rispetto a quella della PBTG (33). In parallelo, l'e.i. ha dimostrato le PBTG più difficili.

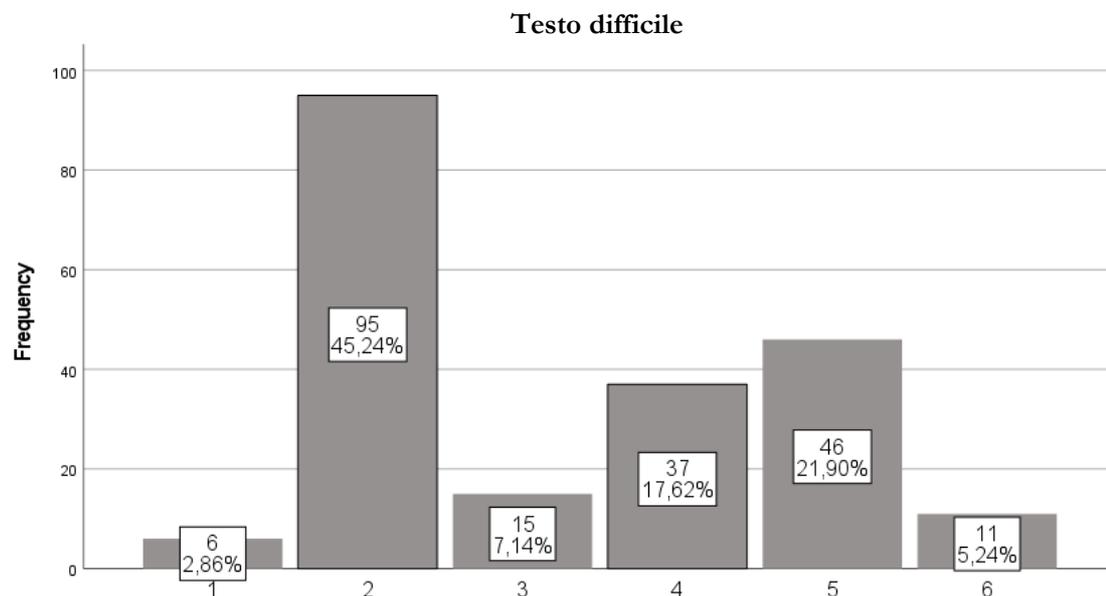
Le prove che richiedevano una comprensione inferenziale (3 e 4) presentano una differenza minima tra l'e.i. e il d.i.. Probabilmente, allora, la validità di contenuto delle prove analizzate non dipende dal tipo di testo (TL o TG) su cui si basano. Il d.i. della PBTG è superiore rispetto a quello della PBTL, ma la distanza degli indici non consente di individuare una variazione significativa. Inoltre, la facilità della PBTL, anche se più alta di quella della PBTG, non si differenzia in modo tale da ritenere che ci sia una differenza notevole.

Infine, tra le prove 5 e 6 esiste una differenza che potrebbe portare alla conclusione che i testi giornalistici siano più adatti per il controllo della comprensione inferenziale-valutativa. Il d.i. della PBTL è notevolmente inferiore (27) a quello della PBTG (40). Questo dato indica maggior valore discriminativo della seconda. Tuttavia, il d.i. della PBTL in sé indica un valore discriminativo soddisfacente, dato che supera il limite (0) che propone la maggioranza degli studi relativi (Mitra *et al.*, 2009; Sharma, 2021; Tsopanoglou, 2010).

La correlazione tra tipo di testo (letterario-giornalistico), e.i. e d.i. è stata esaminata anche con il metodo dell'analisi delle corrispondenze (CA), il quale non ha indicato dispersione (inerzia) delle e.i. e d.i. delle prove¹¹ in base al testo al quale si erano basate.

3.2.2. L'analisi dei dati del questionario

Grafico 1. Opinioni degli esaminandi sulla difficoltà dei testi



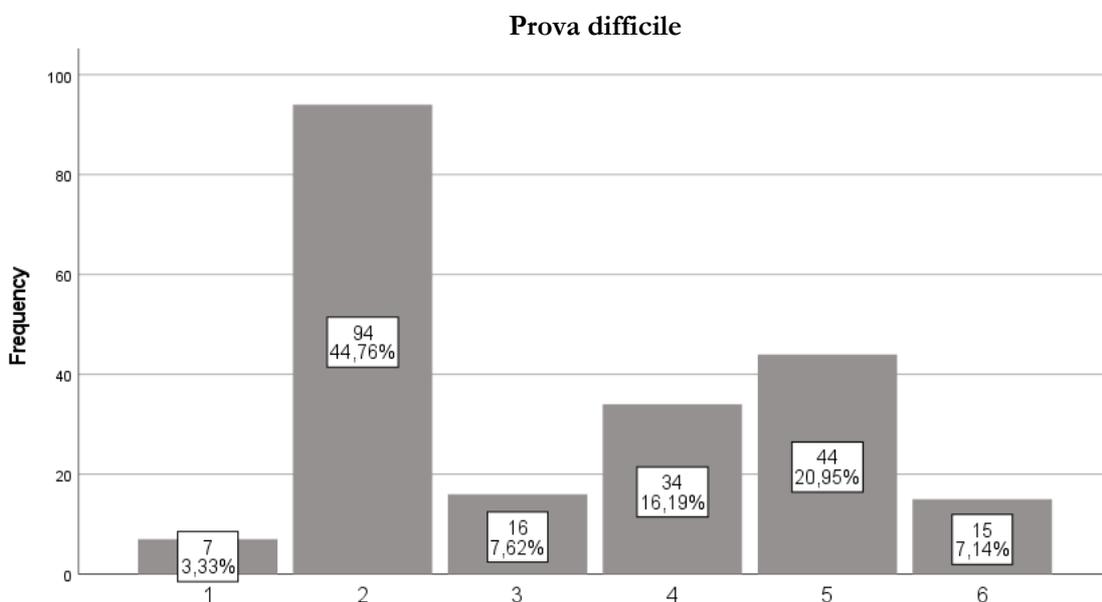
Come risulta dal Grafico 1, il maggior numero degli esaminandi (45,2% - n. 95) ha indicato come testo più difficile quello della seconda prova. Una considerevole percentuale dei partecipanti all'esame (22% - n. 46) ha considerato difficile il quinto testo mentre circa il 18% (n. 37) ha ritenuto più difficile il quarto testo. Gli altri tre testi sono stati scelti da una percentuale notevolmente minore. L'analisi di correlazione tra difficoltà misurata con le

¹¹ Dato che la CA può essere applicata solamente su variabili categoriche, le e.i. e d.i. delle prove si sono divise in classi (e.i.= very easy, easy, easy enough, not easy – d.i.= fail. Good, very good, excellent).

formule READ-IT e GUPLEASE ha indicato una relazione significativa (.290) tra l'opinione degli esaminandi e la seconda prova, ma nessuna con la prima prova. Considerando il fatto che la formula GUPLEASE calcola la leggibilità di un testo in base a criteri quantitativi (numero di frasi, di parole e di lettere per parola) si potrebbe supporre che la sensazione di difficoltà di un testo che si è formata tra gli esaminandi, è stata influenzata dalle caratteristiche superficiali dei testi. Questa conclusione è rafforzata dalla mancata correlazione delle risposte degli esaminandi con il risultato della formula READ-IT. Questa formula che classifica i testi usando SVM, basandosi su un *corpus* di testi di addestramento (*training corpus*) e certe caratteristiche del testo (es. rapporto tipo-unità), crea un modello statistico, usando fattori statistici estratti dal *corpus* di addestramento (Dell'Orletta *et al.*, 2011).

I dati raccolti da questa domanda, in combinazione con i risultati dell'analisi di leggibilità dei testi, non possono guidare alla conclusione che esiste una correlazione tra difficoltà dei testi (sentita o misurata) e il tipo di testo. Allo stesso tempo, è necessario considerare che tra i testi che gli esaminandi indicano come più difficili, solo uno è letterario.

Grafico 2. *Opinioni degli esaminandi sulla difficoltà delle prove*



L'impatto della difficoltà dei testi sulla sensazione di difficoltà che hanno dichiarato gli esaminandi è evidente nel grafico 2. I partecipanti alla ricerca hanno indicato le prove 2, 5 e 4 come più difficili, con percentuali che non si differenziano notevolmente da quelle che riguardano la difficoltà dei testi. Questo fatto sembra logico, dato che la comprensione del testo su cui si basa una prova di comprensione scritta determina la prestazione di un esaminando. Il tipo di comprensione richiesto non sembra determinare in modo decisivo la sensazione di difficoltà delle prove che hanno espresso gli esaminandi, dal momento che le prove che risultano più difficili richiedono un tipo di comprensione differente (v. Tavola 1).

Le ultime due domande riguardavano l'adeguatezza di certi testi per il livello B1 e il livello B2. Quasi la metà degli esaminandi (48,6% - 102) ha indicato come più adeguato al livello B1 il testo 2 che è di tipo giornalistico. Una considerevole percentuale (quasi il 35% - 73) però ha scelto il testo 1. La scelta del testo 2 come più adeguato potrebbe sembrare inattesa in quanto è stato indicato dai partecipanti nella ricerca come il più difficile tra i sei del test. Tuttavia, la difficoltà testuale non sembra determinante per il senso di adeguatezza di un

testo a un certo livello linguistico. Fattori come la tematica testuale e il contesto (ad es. il sito sul quale è stato pubblicato) probabilmente hanno influenzato l'opinione degli interpellati.

Grafico 3. *Opinioni degli esaminandi sul testo più adatto per il livello linguistico B1*

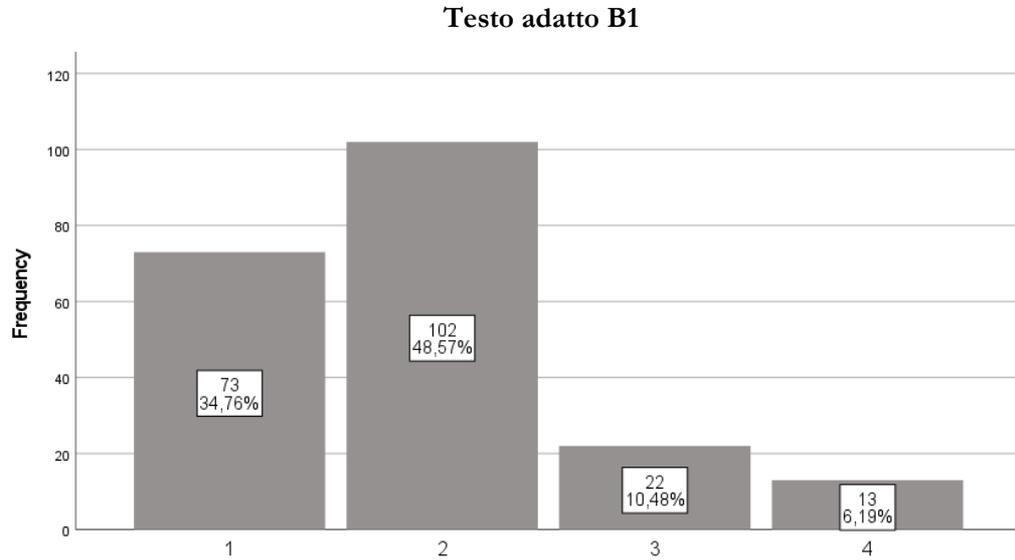
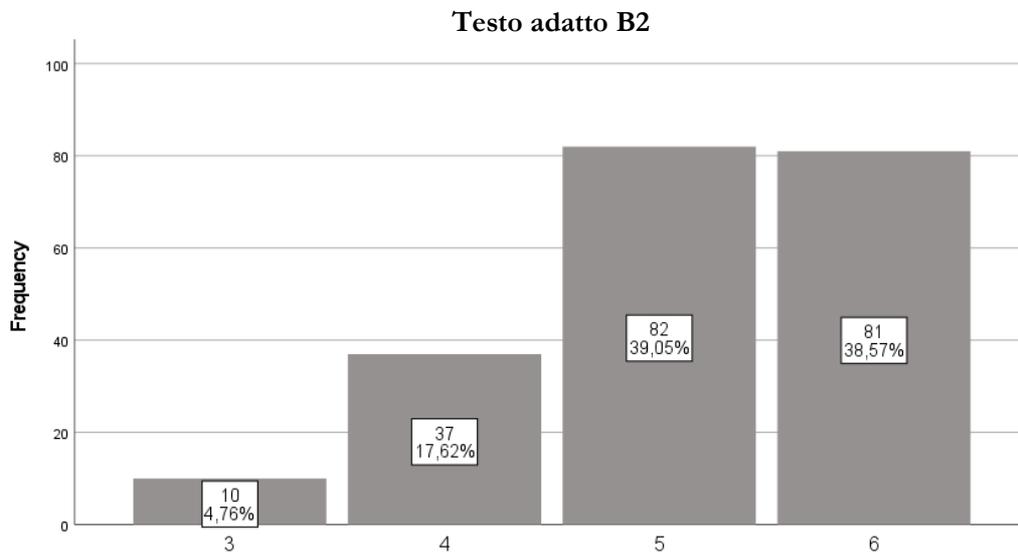


Grafico 4. *Opinioni degli esaminandi sul testo più adatto per il livello linguistico B2*



I testi 5 e 6 sono stati indicati come adeguati al livello B2 da una percentuale di circa l'82%. Una percentuale quasi del 18% ha scelto il testo 4 e approssimativamente il 5% il testo 3. I primi due testi non sono stati indicati come adeguati al B2 da nessuno dei partecipanti. I testi 5 e 6 sono molto diversi sia a livello di tematica che a livello di struttura ma forse certi elementi, come la complessità dei periodi che contengono, hanno guidato gli esaminandi a questa scelta.

In conclusione, le risposte degli esaminandi non rivelano una differenza notevole tra le due tipologie testuali per quanto riguarda la loro difficoltà e adeguatezza al livello B. La

tendenza degli esaminandi a riconoscere come più adatto per il livello più basso (B1) il TG è attribuibile al fatto che sono abituati ad affrontare testi del genere. Nella maggioranza dei casi, infatti, i vari sistemi di certificazione evitano l'uso di TL negli esami, soprattutto ai livelli A e B. Sebbene anche nel QCER i TL vengono proposti come i più adeguati al livello C, dai dati presentati in questo studio si deduce che tale risorsa potrebbe essere usata con efficienza anche per i livelli inferiori. Questo fatto conferma la proposta del *Volume Complementare* del QCER, nel quale i TL vengono proposti anche per i livelli inferiori (Council of Europe, 2020).

4. DISCUSSIONE

La ricerca condotta sembra convalidare le ipotesi iniziali (par. 3). L'analisi della difficoltà e della discriminatività delle domande non ha indicato una differenza significativa tra le prove basate su TG e quelle basate su TL. Le PBTL di livello B1+ e B2- si sono dimostrate meno difficili rispetto alle PBTG. Le differenze, però, erano limitate e non permettono di ipotizzare una possibile correlazione. Quello che va evidenziato è che le PBTL di livello B2+ hanno provocato più difficoltà agli esaminandi rispetto a quelle PBTG. Questo elemento si contrappone all'idea che i TL siano più adeguati per i livelli più alti. La mancanza di correlazione tra il tipo di testo e la difficoltà della relativa prova è stata confermata anche dall'analisi CA. Allo stesso risultato ha portato il controllo con l'indice di correlazione r_s . Tuttavia, una limitazione della ricerca potrebbe risultare dall'effetto delle caratteristiche delle domande sulla prestazione degli esaminandi. Sebbene le domande delle coppie di prove PBTL e PBTG presentassero caratteristiche analoghe (tipologia, lunghezza, sintassi e difficoltà del lessico), questi aspetti potrebbero avere qualche impatto sull'esito di ogni prova, anche se l'impatto sembra avere un'estensione ridotta considerate le risposte degli esaminandi sulla difficoltà dei testi e delle prove.

Anche la seconda ipotesi – secondo la quale un TL può essere usato sia per la valutazione della comprensione letterale che per quella inferenziale e valutativa – sembra essere confermata, dato che la differenza tra gli e.i. e gli d.i. delle PBTL e le PBTG non erano significative. La media del d.i. di due delle tre PBTG era superiore rispetto a quello delle relative PBTL. Questo aspetto probabilmente significa che la funzione discriminativa delle prime è più alta. Tuttavia, le medie dei d.i. di tutte le prove erano entro i limiti delle domande efficienti, come indicato in studi relativi (Aiken, 2014; Boopathiraj, Chellamani, 2013; Mitra *et al.*, 2009; Tsopanoglou, 2010).

La sensazione di difficoltà che hanno avuto gli esaminandi rispetto ai TL non porta a concludere che questo particolare genere di testi abbia provocato dei problemi di comprensione. Da un lato i TL usati nel test non presentavano una difficoltà maggiore dei TG, dall'altro il testo che è risultato più difficile non era letterario. Interessante è però il fatto che il livello di difficoltà dei testi, come è risultato dall'analisi di leggibilità, non concorda con le risposte degli esaminandi sulla loro sensazione di difficoltà. Questa differenza si potrebbe attribuire al fatto che i criteri secondo i quali un esaminando percepisce la difficoltà di un testo variano da quelli in uso nella formula READ- IT. A causa di questo, la leggibilità di un testo dev'essere ritenuta indicativa e non può costituire il criterio assoluto per la scelta di un testo.

Un'altra osservazione degna di nota è che mentre la sensazione di difficoltà delle prove dichiarata dagli esaminandi non si differenzia dalle loro risposte sulla difficoltà dei testi, la difficoltà osservata (e.i.) è notevolmente diversa. Questo fenomeno di variazione tra un valore previsto e quello osservato o, più semplicemente, tra la sensazione che si ha e i dati

che risultano da un test è oggetto di alcuni studi (Efklides *et al.*, 1998; Fulmer, Tulis, 2013). La probabile causa è che le prestazioni di uno studente in un test sono influenzate anche da altri fattori psicologici, individuali e relativi alle sue esperienze di test precedenti.

Infine, secondo le risposte degli esaminandi, i TL sono adeguati per i livelli B1 e B2, sebbene il TG della prova 2 sia comunque ritenuto più adeguato al livello B1 rispetto al TL. Una possibile spiegazione potrebbe essere che un testo letterario è spesso policentrico, tale per cui “il destinatario può essere costretto a vagare all’interno di una rappresentazione frammentata e multicentrica, dovendosi così costruire da sé uno schema di orientamento” (Torresan, 2020: 44). Tuttavia, l’alta percentuale degli esaminandi che ha ritenuto anche il TL della prima prova adeguato al livello B1 guida alla conclusione che un testo di questo tipo non possa essere escluso come base per lo sviluppo di una prova rivolta a studenti di questo livello.

5. CONCLUSIONI

In linea con le potenzialità dei TL nella classe di LS e con le indicazioni normative europee a sostegno del loro uso per allenare la comprensione scritta e la mediazione testuale, questo studio dimostra che i TL sono una risorsa adeguata a valutare la comprensione scritta degli apprendenti dei livelli B1 e B2 e che le loro caratteristiche testuali non incidono negativamente nella prestazione degli esaminandi di una prova di certificazione.

Una ricerca sul campo riguardante la validità dei TL in un esame di comprensione scritta e l’influenza delle diverse caratteristiche delle opere sulle prestazioni degli esaminandi è stata ideata all’interno del progetto AXIO-LOGOS e implementata nel luglio 2021, nel contesto dell’esame pilota di italiano LS della certificazione KPG per il livello B graduato. Sebbene i risultati non si possano generalizzare, data l’unicità dello studio, i dati convalidano le ipotesi di ricerca iniziali, poiché nella percezione degli esaminandi i TL risultano utili per valutare la comprensione letterale, inferenziale e valutativa e non aumentano né diminuiscono il livello di difficoltà rispetto ad altri testi scritti presenti nel test.

Nella prospettiva futura risulterebbe interessante continuare a indagare le percezioni degli esaminandi rispetto ai sopraccitati aspetti, aggiungendo un *focus* sulle tipologie dei generi letterari da preferire ed evitare. Un’ulteriore linea di ricerca nell’ottica dei costruttori dei test potrebbe riguardare la relazione tra la lunghezza dei TL e le prestazioni degli esaminandi, dato che nella maggioranza dei casi è necessario selezionare dei frammenti da TL di una certa estensione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ambel M. (2006), *“Quel che ho capito: comprensione dei testi, prove di verifica, valutazione”*, Carocci, Roma.
- Ardissino E., Stroppa S. (2009), *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*, Guerra, Perugia.
- Armellini G. (2008), *La letteratura in classe. L’educazione letteraria e il mestiere dell’insegnante*, Unicopli, Milano.
- Balboni P. E. (2006), *Insegnare la letteratura italiana a stranieri*, Guerra, Perugia.

- Balboni P. E. (2014), *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Balboni P. E. (2015), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Balboni P. E. (2018), *A Theoretical Framework for Language Education and Teaching*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- Boopathiraj C., Chellamani D. K. (2013), “Analysis of test items on difficulty level and discrimination index in the test for research in education”, in *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*, 2, 2, pp. 189-193.
- Carter R. A. (2007), “Literature and Language Teaching 1986-2006: a Review”, in *International Journal of Applied Linguistics*, 1, pp. 3-13.
- Chang C.-C., Lin C.-J. (2011), “LIBSVM: A library for support vector machines”, in *ACM Trans. Intell. Syst. Technol.*, 2, 27:
[http://dns2.asia.edu.tw/~ysho/YSHO-English/1000%20Taiwan%20\(Independent\)/PDF/ACM%20Tra%20Int%20Sys%20Tec2,%2027.pdf](http://dns2.asia.edu.tw/~ysho/YSHO-English/1000%20Taiwan%20(Independent)/PDF/ACM%20Tra%20Int%20Sys%20Tec2,%2027.pdf).
- Chines L., Varotti C. (2015). *Che cos'è un testo letterario*, Carocci, Roma.
- Combs R. (1992), “Developing critical reading skills through whole language strategies”, Foundation in Reading II, Southern Nazarene University:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED353556.pdf>.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Danesi M., Diadori P., Semplici S. (2020), *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti, anche in contesti CLIL*, Carocci, Roma.
- Dell'Orletta F., Montemagni S., Venturi G. (2011), “READ – IT : Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification”, in *Computational Linguistics*, pp. 73-83.
- Dendrinou B., Karavas K. (2013), *The greek foreign language examinations for the state certificate of language proficiency. The KPG Handbook*. RCEl publications, Athens:
https://rcel2.enl.uoa.gr/kpg/files/KPG_Handbook_17X24.pdf.
- Di Martino E., Di Sabato B. (2014), *Studying Language through Literature. An Old Perspective Revisited and Something More*, Cambridge Scholars Press, Newcastle.
- Efklides A., Papadaki M., Papantoniou G., Kiosseoglou G. (1998), “Individual differences in feelings of difficulty: The case of school mathematics”, in *European Journal of Psychology of Education*, 13, 2, pp. 207-226.
- Fitria W. (2019), “Reading Interest and Reading Comprehension: A Correlational Study”, in *Journal educative - Journal of Educational Studies*, 4, 1, pp. 95-107:
<https://ejournal.uinbukittinggi.ac.id/index.php/educative/article/view/1333/pdf>.
- Fratter I., Jafrancesco E. (2003), “Selezione, facilitazione e comprensione dei testi scritti e parlati delle discipline di studio in ambito scolastico”, n Grassi V., Valentini A., Bozzone Costa R. (a cura di), *L'Italiano per lo studio nella scuola plurilingue: tra semplificazione e facilitazione*, Atti del Convegno-Seminario, “Alunni stranieri nella scuola: l'italiano per lo studio”, Bergamo 17-19 giugno 2002, Guerra, Perugia, pp. 39-57.
- Freddi G. (2003), *La letteratura. Natura e insegnamento*, Ghisetti & Corvi, Milano.
- Fulmer S. M., Tulis M. (2013), “Changes in interest and affect during a difficult reading task: Relationships with perceived difficulty and reading fluency”, in *Learning and Instruction*, 27, pp. 11-20.

- Gonçalves Matos A. (2012), *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring New Directions*, Peter Lang, Bern.
- Hall G. (2005), *Literature in Language Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- Hughes A. (2003²), *Testing for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jakobson R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris.
- Jakobson R. (1973), *Quésitions de poétique*, Seuil, Paris.
- Jameel Hattab Alali A., Abdul Hameed Al-Jamal D., Sa I., Alali H., Abdul Hameed Al D. (2020), “Nativized Texts: Cultural Clues’ Role in Improving EFL Undergraduates Reading Comprehension, in *Universal Journal of Educational Research*, 8, 11, pp. 5555–5568: <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081159>.
- Lavinio C. (2021), “La testualità tra lingua e comunicazione”, in Lavinio C. (a cura di), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 17-33.
- Lavinio C. (2021), “Testualità letteraria”, in Lavinio C. (a cura di), *Testi a scuola. Tra lingua e letteratura*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 35-60.
- Lavinio C. (a cura di) (2005), *Educazione linguistica e educazione letteraria. Intersezioni e interazioni*, FrancoAngeli, Milano.
- Lucisano P., Piemontese M. E. (1988), “GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana”, in *Scuola e città*, 3, 31, pp. 110-124.
- Luperini R. (1999), *Il dialogo e il conflitto. Per un’ermeneutica materialistica*, Laterza, Roma-Bari.
- Luperini R. (2013), *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*, Manni, San Cesario di Lecce.
- Martari Y. (2019), *Insegnare italiano L2 con i mass media*, Carocci, Roma.
- Mitra N., Nagaraja H., Ponnudurai G., Judson J. (2009), “The levels of difficulty and discrimination indices in type a multiple choice questions of pre-clinical semester 1 multidisciplinary summative tests”, in *International EJournal of Science Medicine Education*, 3, 1, pp. 2-7.
- Onofri M. (2001), *Il canone letterario*, Laterza, Roma-Bari.
- Paran A. (2006), “The Stories of Literature in Language Learning”, in Paran A. (ed.), *Literature in Language Teaching and Learning*, Tesol, Alexandria, pp. 1-10.
- Paran A. (2008), “The Role of Literature in Instructed Foreign Language Learning and Teaching: An Evidence-based Survey”, in *Language Teaching*, 4, pp. 465-496.
- Parkinson B., Reid Thomas H. (2010), *Teaching Literature in a Second Language*, University of Edinburgh Press, Edinburgh.
- Peacock M. (1997). “The Effects of the Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners”, in *ELT Journal*, 51, 2, pp. 144-156.
- Ricci L. (2013), *Paraletteratura. Lingua e stile dei generi di consumo*, Carocci, Roma.
- Rigo R. (2014), *Didattica della letteratura italiana nella scuola secondaria di secondo grado*, Anicia, Roma.
- Rosenburg P., Lieberman A. M., Caselli N., Hoffmeister R. (2020), “The Development and Evaluation of a New ASL Text Comprehension Task”, in *Frontiers in Communication*, 5, 25: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fcomm.2020.00025/full>.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Bonacci-Loescher, Torino.
- Serragiotto G., Spaliviero C. (2020), “La valutazione dell’educazione letteraria. Proposte per valutare la competenza comunicativa letteraria e interculturale nella didattica della lingua e della letteratura”, in *RIL A - Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, pp. 143-164.
- Sharma L. R. (2021), “Analysis of Difficulty Index, Discrimination Index and Distractor Efficiency of Multiple Choice Questions of Speech Sounds of English”, in *International Research Journal of MMC*, 2, 1, pp. 15-28.

- Spaliviero C. (2017), “I materiali autentici per motivare allo studio della letteratura: considerazioni glottodidattiche”, in *SeLM - Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, pp. 22-27.
- Spaliviero C. (2020), *Educazione letteraria e didattica della letteratura*, Ca' Foscari Digital Publishing, Venezia: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/libri/978-88-6969-464-6/>.
- Spera L. (2015), *La letteratura per la didattica dell'italiano agli stranieri. Cinque percorsi operativi nel Novecento*, Pacini, Pisa.
- Torresan P. (2020), *Valutare la comprensione in italiano L2 / LS: Griglie per l'analisi e la selezione di testi complessi (B2-C2)*, Dialogarts, Rio e Janeiro.
- Tsopanoglou A. (2010), *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της (Metodologia di ricerca scientifica e applicazione nella valutazione dell'apprendimento linguistico)*, Εκδόσεις Ζήτη, Thessalonikē.
- Venturis A. (2021), “Il rapporto tra livello di difficoltà e livello di conoscenza della lingua nei testi delle prove di comprensione scritta della lingua italiana”, in *Educazione Linguistica. Language Education (ELLE)*, 11, 1, pp. 35-51: <https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/elle/2022/1/art-10.30687-ELLE-2280-6792-2022-01-002.pdf>.
- Watson G., Zyngier S. (eds.) (2006), *Literature and Stylistics for Language Learners: Theory and Practice*, Palgrave, Basingstoke.
- Wilkins D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford University Press, Oxford.

