

Valutare (anche) le competenze linguistiche per la didattica a distanza

Progettazione e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete

Simone Torsani

Università degli Studi di Genova, Italia

Sabrina Scistri

Università degli Studi di Genova, Italia

Abstract The article reports on the design and piloting of the Moblta proficiency test. Moblta was designed as an entry test for a course of Italian for Business Purposes to assess reading and writing skills in the occupational and public domains of the Common European Framework. However, since the course was entirely online, we included in our test a part devoted to assessing language proficiency for online learning. After contextualising linguistic competence for online education, the paper illustrates the development of the test, focusing on the piloting stage. We conclude that language proficiency is an important asset for distance education and, since it can hinder the learners' participation, must therefore be carefully considered.

Keywords Language assessment. Distance Language Teaching. Language for Academic Purposes. Test Piloting.

Sommario 1 Introduzione. – 1.1 La dimensione linguistica nella didattica a distanza. – 1.2 Dalla lingua per lo studio alla lingua per la didattica a distanza. – 2 Progettazione e sviluppo del test Moblta. – 2.1 Contesto e obiettivi. – 2.2 Ciclo della progettazione. – 2.3 Struttura del test. – 3 Somministrazione pilota. – 3.1 Procedura. – 3.2 Risultati. – 4 Conclusioni.



Edizioni
Ca'Foscari

Peer review

Submitted 2022-07-29
Accepted 2023-02-14
Published 2023-05-18

Open access

© 2023 Torsani, Scistri | © 4.0



Citation Torsani, S.; Scistri, S. (2023). "Valutare (anche) le competenze linguistiche per la didattica a distanza. Progettazione e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete". *EL.LE*, 12(1), 133-146.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2023/01/005

133

1 Introduzione

1.1 La dimensione linguistica nella didattica a distanza

La pandemia di COVID-19 ha costituito un banco di prova importante per la formazione a distanza. L'improvviso spostamento in rete di gran parte della didattica agli inizi del 2020, infatti, ha coinvolto, senza distinzione alcuna, tutti gli attori del sistema, anche quanti non erano preparati o inclini alla distanza, e ha fatto pertanto emergere problemi concreti sui quali riflettere e intervenire (in ambito linguistico, tra gli altri McIntire, Gregersen, Mercer 2020; Moser, Wei, Brenner 2021). Come osserva Sarsini (2020, 10) a proposito della scuola secondaria, per esempio:

la DAD non solo comporta un maggior affaticamento cognitivo e una diminuzione delle capacità ricettive per quanto riguarda i contenuti disciplinari ma provoca anche senso di isolamento, passività, dipendenza in quanto la comunicazione mediata dal computer limita le capacità di collaborazione e di partecipazione attiva alla vita sociale e collettiva.

Basterebbero queste osservazioni per mettere in discussione, come è di fatto avvenuto, il valore della didattica a distanza. Sbaglierebbe, tuttavia, chi vedesse in ciò un fallimento, più o meno inatteso, del modello, perché i pericoli e i limiti della distanza sono noti da tempo agli esperti. Limitandoci al campo dell'educazione linguistica, già Lamy (2013) osservava che la maggiore difficoltà nel reperire informazioni e nell'interazione, tipica della didattica in rete, è un pericolo concreto per gli apprendenti, che possono perciò provare un senso di isolamento. Nel caso di studenti alloggiati tali criticità possono essere acuite dalle difficoltà linguistiche, ponendo di fatto gli apprendenti in una situazione di più grave fragilità. Per questo motivo riteniamo utile, nel caso di corsi a distanza, verificare in ingresso non solo le competenze linguistiche relative ai contenuti, ma anche quelle necessarie all'interazione in rete per fini educativi. La ricerca si è già interessata al rapporto tra valutazione e inclusione, riconoscendo nella prima un elemento fondamentale per la seconda (Bonvino, Fiorenza 2020). Intendiamo contribuire al dibattito su distanza, valutazione e inclusione, oggi così importante, indagando la dimensione linguistica nella didattica a distanza. Il saggio illustrerà quindi le fasi di sviluppo e *piloting* del test MobIta, progettato come prova di ingresso per un corso in rete di lingua italiana, che verifica sia la competenza linguistica relativa ai contenuti del corso (l'italiano per il lavoro), sia quella necessaria alla didattica a distanza.

Simone Torsani è autore dei §§ 1 e 2, Sabrina Scistri del § 3, le conclusioni sono comuni.

1.2 Dalla lingua per lo studio alla lingua per la didattica a distanza

La ricerca si occupa ormai da molto tempo di lingua per lo studio. Tra i motivi di tale interesse vi sono la crescente presenza di alunni alloglotti nelle scuole (vedi, tra gli altri, Chini 2009; Grassi et al. 2002; Laforgia, Zanoni 2019; Sala 2009) e il processo di internazionalizzazione delle università (tra gli altri, Bruni 1994; Lo Duca 2006; Rosi 2017; 2020). Il secondo ambito, in cui si colloca la presente ricerca, è il risultato di una lunga presa di coscienza della dimensione linguistica nello studio, di cui sarà utile ricordare alcuni passaggi chiave. Il primo è la stesura di un sillabo di italiano L2 per studenti universitari (Lo Duca 2006), nato da una riflessione sui bisogni comunicativi del pubblico di riferimento e su una possibile declinazione in ambito accademico dei principi e dei metodi del Quadro Comune (Consiglio d'Europa 2002) e del Livello Soglia (Galli de' Paratesi 1981). Il sillabo rappresenta la necessità e la volontà di formalizzare tali bisogni e, conseguentemente, di istituzionalizzare la didattica dell'italiano a stranieri per scopi accademici. Tale volontà ha assunto negli anni un ruolo sempre maggiore nel sistema educativo italiano, come si può osservare nel *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali* (Bagna et al. 2017), che stabilisce principi e linee guida per la formazione e la valutazione linguistica di studenti stranieri negli atenei italiani. L'importanza della valutazione era già emersa anni prima, per esempio con il test Italstudio (Mezzadri 2011), che ha come obiettivo la certificazione delle competenze linguistiche degli studenti non italofoeni a fini di studio. La verifica della lingua per lo studio ha assunto negli ultimi anni sempre maggiore importanza nel sistema educativo italiano e ha addirittura travalicato i confini dell'internazionalizzazione. Il test VPI (Valutazione della Preparazione Iniziale; Mezzadri, Sisti 2018), adottato da diversi atenei italiani, intende per esempio valutare le competenze linguistico-comunicative degli studenti anche madrelingua in ambito accademico.

È importante osservare che quest'ultimo test contiene una prova che verifica la capacità di interagire in contesto didattico. Se tale capacità è quindi parte della lingua dello studio, si deve concludere che quest'ultima va oltre la sola capacità di lavorare su testi accademici (*Cognitive Academic Language Proficiency*, CALP). Come osservato in precedenza, tuttavia, sebbene importante in tutti i contesti educativi, nel caso della distanza l'interazione assume un ruolo centrale, dal momento che una carenza in questo senso non può che acuire problemi e difficoltà endemici in tale ambito. Si pensi, a tal proposito, alla capacità di leggere avvisi (come lo spostamento di una lezione): poiché nei corsi in rete (in particolare quelli in modalità asincrona) gli avvisi sono il principale, quando non l'unico, canale di informazione per gli apprendenti, una difficoltà nella lettura (di questo tipo di te-

sti) può seriamente compromettere la partecipazione al corso stesso. Quindi, con 'lingua per la didattica a distanza' intendiamo la competenza linguistica in ambito educativo necessaria non all'elaborazione di contenuti, ma alla partecipazione attiva a un corso erogato a distanza tramite piattaforma digitale. Sono esempi di tale competenza comprendere avvisi, intervenire in discussioni scritte asincrone o comprendere istruzioni tecniche. La seconda parte del test MobIta consiste, appunto, in prove che verificano il possesso di tale competenza al fine di individuare, già in entrata, problemi linguistici che potrebbero interferire con la normale attività didattica.

2 Progettazione e sviluppo del test MobIta

2.1 Contesto e obiettivi

Il test MobIta è stato realizzato come prova di ingresso per un corso di lingua italiana per il lavoro e gli affari. Il corso è parte di *Movidis*, un progetto di mobilità internazionale nel quale diversi atenei in Europa erogano alcuni corsi in rete in modo che anche studenti degli altri atenei che aderiscono al progetto possano seguire le lezioni. Si tratta, in altre parole, di un progetto volto a sviluppare la mobilità internazionale virtuale. Per sua natura, quindi, esso ha anticipato l'interesse per la didattica a distanza conseguente all'emergenza sanitaria legata alla pandemia di COVID-19 e perciò i risultati di ricerche sulla sua dimensione didattica assumono un valore ancora più ampio rispetto a quanto immaginato in un primo momento.

Il corso di Italiano per il lavoro e gli affari è rivolto a studenti di discipline economiche provenienti da Francia, Germania e Spagna e si concentra sulla lingua al livello B1 nei domini lavorativo e pubblico del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER), in particolare sulle abilità di letto/scrittura (per esempio, lettura di offerte di lavoro o stesura di un *curriculum vitae* e di lettere di presentazione). I suoi riferimenti metodologici sono la didattica della produzione scritta in L2 basata genere testuale (Hyland 2004; 2019) e l'approccio per *task* (vedi, tra gli altri, González-Lloret 2017 su *task* e tecnologie).

Il test di ingresso al corso aveva quindi come obiettivo primario quello di verificare il possesso del livello A2 del QCER nei domini e nelle abilità indicati, con un focus sul genere testuale. Oltre a ciò, per le motivazioni illustrate nell'introduzione, il test intendeva verificare lo stesso livello nel dominio educativo, con un focus sulla didattica a distanza. L'importanza di verificare questo secondo ambito è dovuta, inoltre, anche alla natura dell'approccio per *task* utilizzato nel corso, nel quale la collaborazione e l'interazione tra apprendenti hanno un ruolo fondamentale. Infatti, mentre una carenza linguistica nei domini relativi ai contenuti del corso costituisce un limite per

il singolo soggetto, una carenza in quest'ultimo ambito può andare a detrimento dell'intero gruppo.

2.2 Ciclo della progettazione

La realizzazione del test MobIta ha seguito il ciclo descritto in Fulcher (2010), che ha costituito il riferimento metodologico e operativo per l'intero processo. Siamo partiti dall'analisi dei bisogni degli apprendenti e la definizione dei costrutti (vedi *infra*). A questa fase è seguita una ricognizione della letteratura didattica esistente per la scelta dei contenuti (validità del contenuto), in particolare Pepe e Garelli (2015) e Pelizza e Mezzadri (2015) per la parte sul sull'italiano per il lavoro e il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli, Parizzi 2010) per funzioni linguistiche e grammatica. Diverso, e più complesso, il processo per la parte B del test, non perché manchino lavori sull'italiano a fine educativi, ma perché manca un focus sulla didattica a distanza. Abbiamo tentato di colmare tale lacuna definendo, attraverso il confronto con esperti di didattica a distanza, i contenuti, i costrutti rilevanti e le loro operazionalizzazioni.

Abbiamo quindi proceduto a definire le singole prove, di cui abbiamo stabilito le specifiche prendendo come riferimento principale il Sillabo di livello A2 per la lingua italiana.¹ Per esempio, la prova di lettura per trovare informazioni (Parte A, esercizio numero 1, A.1) deve partire da un testo informativo di ambito pubblico o lavorativo e su temi concreti, di lunghezza di circa 200 parole per lo più ad alta frequenza. Il testo contiene parole meno frequenti e deve essere accompagnato da un paratesto per aiutare il candidato a fare previsioni sul contenuto (cf. Fulcher 2010 per un modello di specifiche). I quesiti devono testare la capacità di trovare informazioni attraverso domande a scelta multipla. Questa prova corrisponde alla competenza 'Leggere per orientarsi' che nel Sillabo A2 è descritta come «È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menu, cataloghi e orari».

Obiettivo del presente contributo è, come anticipato, illustrare una parte della fase di pre-test, cioè il *piloting*. Con pre-testing si intende in letteratura la fase nello sviluppo di una prova nella quale una sua versione più o meno definitiva è sottoposta a un «processo di raccolta e analisi di prove a sostegno della validità di una prova di valutazione prima del suo uso operativo» (Kenyon, MacGregor 2012, 295; trad. degli Autori). Adotteremo qui la terminologia di Fulcher, il quale individua due fasi distinte: la somministrazione del prototipo (*pro-*

¹ Il Sillabo A2 è a cura degli enti certificatori di italiano L2 ed è disponibile al link: https://www.interno.gov.it/sites/default/files/19_sillabo_-_a2.pdf.

totyping) e la somministrazione pilota (*piloting*). La somministrazione del prototipo è divisa in due parti: *alfa-testing*, cioè un confronto con esperti, e *beta-testing*, cioè la somministrazione a un numero ristretto di informanti (intorno a cinque). Questa fase consiste in un'indagine prevalentemente qualitativa, che prevede, per esempio, analisi del discorso degli scambi con esperti e informanti, e ha la funzione di verificare, tra gli altri, la chiarezza delle specifiche. Nella fase di *piloting* il prototipo, emendato sulla base dei risultati di *alfa-* e *beta-testing*, è sottoposto a un campione più ampio al fine di eseguire una serie di analisi quantitative, come per esempio la misurazione della sua affidabilità o la capacità dei diversi item di discriminare tra soggetti più o meno competenti.

Alla fase di *piloting* seguono la riformulazione del test nel formato finale (che tiene conto dei risultati della somministrazione pilota) e la sua somministrazione ufficiale, sulla base della quale si traggono conclusioni sulla validità del test e si ritorna, eventualmente, all'inizio del ciclo.

2.3 Struttura del test

La versione finale del test, successiva agli aggiustamenti apportati dopo la somministrazione pilota, è così strutturata.

La parte A verifica la competenza di letto-scrittura nei domini lavorativo e pubblico al livello A2 del QCER, con particolare riferimento al genere testuale. Le prime quattro prove si concentrano sulla lettura, in particolare sulla capacità di estrarre informazioni da un testo informativo (per esempio un'offerta di lavoro); comprendere il significato e l'obiettivo comunicativo di diversi generi testuali (per esempio, avvisi o istruzioni); estrapolare e riciclare informazioni tra tipi di testo diversi (per esempio, trasferire informazioni da un modulo a una lettera) e riconoscere la struttura di un documento (per esempio, ricostruire una lettera). Le rimanenti prove si concentrano sull'uso della lingua (cf. Purpura 2004): conoscenza e uso delle strutture grammaticali indicate per il livello e del lessico attinente ai domini (per esempio, completare frasi di argomento lavorativo). L'ultima prova verifica la capacità di utilizzare un registro adeguato, competenza fondamentale negli ambiti di pubblico e, soprattutto, lavorativo.

La seconda parte del test verifica la competenza nel dominio educativo, con particolare riferimento alla didattica a distanza. Come anticipato, mentre i contenuti della prima parte sono determinati dal curriculum e dalla letteratura disponibile, quelli della parte B sono stati invece definiti sulla base di un'analisi dei bisogni comunicativi degli apprendenti relativamente al contesto della didattica in rete. Come già notato, infatti, mancano, anche in ambito internazionale, strumenti incentrati sulla valutazione del livello linguistico per la didat-

tica in rete. Al fine di colmare tale lacuna, il confronto con esperti di didattica a distanza, secondo i principi della *content validity* (Fulcher, Davidson 2007), ha permesso di individuare le aree su cui lavorare:

- a. comunicazioni logistiche, istituzionali e didattiche: come già anticipato la capacità di recepire informazioni è di grande importanza nella didattica a distanza, vista l'importanza delle comunicazioni scritte nella gestione di un corso;
- b. interazione scritta e asincrona: questa area è stata individuata (e privilegiata) in quanto, come anticipato, il corso prevedeva attività di gruppo e quindi di interazione tra gli apprendenti;
- c. istruzioni e informazioni relative agli strumenti della didattica a distanza: questa area è importante non solo perché in un corso a distanza le tecnologie sono parte dell'ambiente di apprendimento, ma anche perché i problemi tecnici non sono rari ed è quindi essenziale che i corsisti siano in grado di comprendere istruzioni.

Per la definizione delle specifiche delle prove abbiamo riadattato, ove possibile, le competenze del Sillabo A2 da altri domini al contesto, come per esempio «È in grado di comprendere annunci e avvisi collocati negli uffici pubblici» (dominio pubblico), che può essere facilmente trasposta nel nostro ambito.

La prima area (comunicazioni didattiche) è limitata alla prima prova di lettura (B.1), che consiste appunto nella comprensione del senso di brevi avvisi, come per esempio lo spostamento di una lezione o la comunicazione del superamento di una prova. Alla seconda area fanno capo tre prove: la prima, di lettura (B.2), nella quale il candidato deve scegliere le battute corrette per completare una discussione su forum (per esempio, la preparazione di un compito); la seconda, di interazione/produzione (B.3), nella quale occorre partecipare a una discussione; e, infine, una prova (B.4), di registro, che verifica la capacità di scegliere la forma adatta all'interno di un messaggio privato (per es. fare richieste), sempre di argomento didattico. Due prove fanno infine riferimento alla terza area: la prima (B.5), incentrata sul vocabolario tecnico nella quale il candidato deve inserire il termine corretto in un testo informativo e la seconda (B.6) nella quale il candidato deve rispondere a domande di comprensione su un testo regolativo, cioè istruzioni tecniche.

3 Somministrazione pilota

3.1 Procedura

Gli informanti sono stati selezionati tramite una procedura di campionamento stratificato sulla base del livello linguistico. Poiché, infatti, MobIta deve verificare il possesso di un livello linguistico, abbiamo definito tre sottogruppi di apprendenti di lingua italiana: soggetti che possiedono il livello B1 (9), soggetti con un livello A2 pieno (14) e soggetti che corrispondono al livello A1 del QCER (11). In totale, durante la somministrazione pilota sono stati quindi testati 34 soggetti, un numero adeguato agli obiettivi di tale fase (Fulcher 2010). Il livello linguistico ha costituito l'unico criterio di inclusione ed esclusione e non sono state pertanto considerate altre variabili, come l'età o la L1.

I soggetti hanno partecipato alla sperimentazione nei mesi di dicembre 2020 e gennaio 2021 e hanno avuto accesso al test tramite calcolatore o dispositivo mobile. Durante lo svolgimento della prova gli informanti erano collegati in videoconferenza con uno dei ricercatori, che li monitorava e raccoglieva eventuali loro osservazioni. La prova è stata erogata su piattaforma Moodle tramite la funzione quiz. Ove possibile, abbiamo scelto per le prove il formato Risposte Inglobate (*embedded answers*), poiché permette di raccogliere e integrare agevolmente diversi item in un unico testo formattato e corredato da elementi multimediali. Anche la prova con risposte aperte (B.3) è stata realizzata tramite lo stesso formato per il motivo che esso permette, come detto, di integrare e contestualizzare gli item: in questo caso, gli item erano posizionati in modo da corrispondere a interventi all'interno di una discussione asincrona.

I risultati sono stati scaricati dalla piattaforma e sono stati elaborati tramite fogli di calcolo per verificare affidabilità, indice di facilità e indice di discriminazione degli item (cf. Brown 2004 e Fulcher 2010 per un'introduzione alle misure utilizzate in questa ricerca). Per condurre le analisi relative all'indice di discriminazione abbiamo definito tre gruppi sulla base del risultato: la fascia alta ($N=12$), cioè gli informanti che hanno ottenuto il punteggio globale più alto, la fascia media ($N=9$) e la fascia bassa ($N=13$), cioè gli informanti che hanno ottenuto il punteggio globale più basso.

3.2 Risultati

Il test è stato svolto da $N=34$ soggetti; la media in centesimi (esclusa la prova di produzione scritta) dei risultati è di $M=58,17$; la distribuzione dei risultati è normale secondo il test Shapiro-Wilk, $W=0,97$, $p=0,47$ e ben rappresenta i diversi livelli di competenza nel campione.

Il primo risultato della sperimentazione è quello relativo all'af-

fidabilità delle diverse parti del test, misurata attraverso l'alfa di Cronbach. Il calcolo dell'affidabilità restituisce una misura importante, perché indica quanto le diverse operazionalizzazioni sono rapportabili al costruito: si presume, infatti, che al variare del costruito esse varino in maniera correlata; rimandiamo, in ogni caso, il lettore a Chapelle (2013) per una sintesi storica sui problemi posti dal test linguistico al calcolo dell'affidabilità. I sotto-test (Fulcher 2010) presentavano in genere valori buoni e possono essere considerate affidabili: per esempio, gli item dedicati all'interazione scritta asincrona (parte B) hanno ottenuto $\alpha=0,80$.

Il secondo lavoro svolto durante la fase di *piloting* è relativo al valore di 'facilità dell'item' (facility index, FI), che misura il grado di difficoltà di ogni item e corrisponde alla percentuale di risposte corrette. I valori di riferimento cambiano tra i diversi autori: Brown (2004), per esempio, pone item con un valore di FI inferiore a 0,15, cioè, una domanda che riceve solo il 15% di risposte corrette è troppo difficile; mentre una domanda che riceve l'85% (FI=0,85) di risposte corrette è troppo facile: 0,5 è il valore ideale perché indica che l'item divide il campione a metà. Le analisi condotte sui risultati della somministrazione pilota mostrano un valore medio in linea (0,55) con il valore di riferimento, con 3 item sopra il limite superiore (cioè troppo difficili) e 6 sotto il limite inferiore (cioè troppo facili). Ulteriori dettagli emergono, inoltre, dall'analisi dell'indice di discriminazione degli item (*discrimination index*, DI), cioè la differenza tra l'indice di facilità di ogni item per gli informanti più bravi (il terzo che ha ottenuto i risultati maggiori) e meno bravi (il terzo che ha ottenuto i risultati peggiori). La soglia minima di DI è stabilita da Fulcher in 0,3.

Per completezza, riportiamo di seguito alcuni esempi dal test. L'item 1 dell'esercizio di lettura A.1 ha un FI di 0,88, troppo alto, ma il suo DI è comunque sufficiente (0,38), seppur di poco: tutti gli informanti in fascia alta hanno risposto in maniera corretta, mentre il 62% di quelli di fascia bassa ha risposto correttamente. L'item 6 ha una FI sempre molto alto (0,91), ma il suo DI è insufficiente perché più soggetti nella fascia bassa (77%) hanno dato la risposta corretta. L'item 1 prevedeva come distrattori orari presenti nel testo e richiedeva la comprensione del verbo *finire* relativamente all'orario di lavoro, mentre l'item 6 richiede la comprensione del verbo *guadagnare* nella radice della domanda e utilizzava come distrattori informazioni non riconducibili a denaro (come orari).

Figura 1 Esempi di item dal test. L'item 1 è semplice, ma ha un indice di discriminazione sufficiente. L'item 9 ha un ottimo indice di discriminazione, perché i soggetti deboli tendevano a sbagliare questo item associandolo al distrattore H invece che alla risposta corretta C

Domanda A.1 - item 1 (domande a scelta multipla su annuncio lavorativo).

Il giovedì l'orario di lavoro finisce alle:

A) 9.00; B) 12.00 C) 13.00; D) 17.00

Domanda A.2 - item 9 (Esercizio di abbinamento, in calce alcune possibili risposte)

Testo 1

1. Premere il tasto ON per accendere il computer

3. Aprire un documento

4. Dal menu 'File' premere 'Stampa'

Il testo è scritto per...

C. Spiegare come stampare un documento

H. Spiegare come accendere un PC [distrattore]

L'item 9 ha un buon DI (0,77) perché tutti gli informanti della fascia alta hanno risposto correttamente, mentre solo il 23% della fascia bassa hanno individuato la risposta. L'item si trova in un esercizio (A.2) nel quale occorre associare diversi testi al corretto obiettivo comunicativo. L'item in questione contiene un breve testo di istruzioni su come stampare un documento e tra le risposte c'è un distrattore (H, 'accendere un computer'). L'item 31 (prova B.2) è il migliore sia perché il suo FI (0,59) si avvicina al valore ideale, sia perché solo il 15% degli informanti in fascia bassa hanno risposto correttamente. L'item successivo (32) è, a parità di FI, è meno efficace (DI=0,60) sia perché meno informanti della fascia alta hanno individuato la risposta, sia perché più informanti della fascia bassa hanno risposto correttamente.

Se la somministrazione del prototipo ha fornito indicazioni importanti riguardo l'usabilità del test e le sue specifiche (Torsani, Scistri, 2020), la fase di *piloting* ha permesso di esaminare gli aspetti linguistici delle prove e degli item. Il primo risultato è relativo all'affidabilità delle parti del test, che è risultata buona. L'analisi degli item, inoltre, ha permesso di dipanare alcuni dubbi sulle prove. Per esempio, la prova B.3 (lettura di conversazione asincrona) poteva apparire ridondante rispetto alla prova B.4 (completamento di conversazione) dal momento che l'interazione implica la lettura di un testo analogo a quello della prova precedente: i risultati, tuttavia, mostrano una correlazione moderata, ma non forte ($r=0,68$, $p<0,001^{***}$), mostrando l'utilità di separare lettura e interazione, anche su uno stesso genere. Un altro elemento di riflessione emerge dal confronto tra le prove A.2 e B.1, che, sebbene strutturalmente analoghe (entrambe chiedono di associare un breve testo al corrispondente significa-

to/obiettivo), mostrano scarsa correlazione ($r=0,32$, $p<0,05^*$), cioè non necessariamente chi ha ottenuto un risultato alto nella prima lo ottiene nella seconda, e viceversa. Una correlazione maggiore, ma sempre moderata ($r=0,54$, $p<0,001^{***}$), si osserva tra la prova 6 e la prova 10, entrambe dedicate a verificare la conoscenza del registro tramite uno stesso formato (completare un messaggio), ma in ambiti diversi. Ultimo dato di interesse è la correzione tra le due parti del test; una correlazione forte ($r=0,73$, $p<0,001^{***}$), ma non perfetta. Un dato che non sorprende. Il risultato, infatti, indica che in generale il livello linguistico è lo stesso nei due ambiti, cioè chi è forte nei domini lavorativo/pubblico è forte anche in quello educativo. Tuttavia, la correlazione non perfetta segnala una discrepanza importante, e cioè che alcuni apprendenti possono avere più difficoltà in uno o nell'altro ambito. I dati sembrano quindi giustificare la decisione di testare anche la lingua per la didattica a distanza per individuare, appunto, eventuali difficoltà in questo ambito.

4 Conclusioni

Il contributo ha illustrato il processo di progettazione, sviluppo e somministrazione pilota di un test di ingresso per un corso in rete di lingua italiana. Da un punto di vista tecnico, l'esperienza del *piloting* si è rivelata utile dal momento che le procedure (come la verifica dell'affidabilità) hanno, come è loro obiettivo, fornito dati utili a migliorare il test. Ciò conferma, se ce ne fosse bisogno, il valore che la ricerca nel settore conferisce alla procedura, talvolta anche onerosa, di *pre-testing* (Kenyon, MacGregor 2012).

A prescindere dagli aspetti tecnici, l'aspetto più originale del test, come visto, è la progettazione di una parte del test per verificare la lingua per la didattica a distanza. I dati risultanti dalla somministrazione pilota e dalla successiva esperienza del corso suggeriscono l'importanza del lavoro in questo ambito. Nelle verifiche di ingresso al corso, infatti, il test ha permesso di evidenziare i limiti di alcuni corsisti proprio nella competenza linguistica per la distanza. I risultati del test di ingresso non hanno tuttavia portato alla realizzazione di materiali e attività *ad hoc* per colmare le lacune in questo ambito, ma, per il momento, a una maggiore attenzione alla dimensione linguistica nella gestione della didattica in rete, che si è concretizzata in avvisi semplificati e/o ridondanti, un maggiore ricorso a richieste di conferma da parte dei docenti, un maggiore supporto durante le interazioni tra pari e una maggiore mediazione da parte dei docenti con i contenuti del corso.

Proprio perché si tratta di un ambito molto circoscritto, riteniamo improbabile che la lingua per la didattica in rete possa costituire un oggetto di valutazione o insegnamento a sé. Tuttavia, poiché la competenza in questo ambito può influire sulla partecipazione a

un corso a distanza, essa potrebbe costituire almeno un elemento di valutazione nel caso della distanza. Il test MobIta rappresenta, appunto, un passo in questa direzione. Si tratta, in ogni caso, di un lavoro tutt'altro che concluso, vista la novità del settore. Con novità non intendiamo certo che la didattica in rete sia un fenomeno nuovo, tutt'altro: ciò che costituisce una novità è semmai la diffusione di massa della distanza, che ha portato tutti, non solo gli esperti, a confrontarsi con essa e a fare esperienza diretta delle sue difficoltà. Dalle analisi di tali esperienze potranno emergere dati utili per definire ancora meglio i bisogni degli apprendenti e, quindi, le abilità da verificare e recuperare.

Bibliografia

- Bagna, C. et al. (2017). *La lingua italiana per studenti internazionali. Aspetti linguistici e didattici*. Perugia: OL3.
- Beacco, J.-C. (2018). *L'approccio per competenze nell'insegnamento delle lingue. Insegnare a partire dal Quadro comune europeo di riferimento*. Trento: Erickson.
- Bonvino, E.; Fiorenza, E. (2020). «Valutare per includere. Il valore dei repertori linguistici plurali». *EL.LE*, 9(2), 197-218. <https://doi.org/10.30687/EL-LE/2280-6792/2020/02/003>.
- Brown, D.H. (2004). *Language Assessment*. White Plains: Longman.
- Bruni, S. (a cura di) (1994). *La formazione linguistica degli studenti Erasmus in Italia = Atti del II Seminario permanente dei Centri Linguistici* (Siena, 24-26 giugno 1994). Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Chini, M. (2009). «Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri)». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 185-202. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/439>.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Coyle, D. et al. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, G. (2010). *Practical Language Testing*. London: Routledge.
- Fulcher, G.; Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London; New York: Routledge.
- Galli de' Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- González-Lloret, M. (2017). «Technology for Task-Based Language Teaching». Chapelle, C.; Sauro, S. (eds), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. New York: Wiley, 234-247. <https://doi.org/10.1002/9781118914069.ch16>.
- Grassi, R. et al. (2003). *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). Perugia: Guerra.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Hyland, K. (2019). *Second Language Writing*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenyon, D.M.; Macgregor, D. (2012). «Pre-Operational Testing». Fulcher, G.; Davidson, F. (eds), *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge, 295-306.
- La Forgia, F.; Zanoni, G. (2019). «La lingua per lo studio e la formazione degli insegnanti: l'esperienza di un laboratorio di formazione». *Italiano a scuola*, 1, 181-200. <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/10001>.
- Lamy, M-N. (2013). «Distance CALL Online». Thomas, M. et al. (eds), *Contemporary Computer-assisted Language Learning*. London: Bloomsbury, 141-158.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2 per studenti universitari in scambio*. Roma: Carocci.
- MacIntyre, P.D. et al. (2020). «Language Teachers' Coping Strategies During the Covid-19 Conversion to Online Teaching: Correlations with Stress, WellBeing and Negative Emotions». *System*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352>.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- Mezzadri, M.; Sisti, F. (2018). «VPI online: un approccio glottodidattico alla verifica della preparazione iniziale all'università». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 381-92. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/023>.
- Moser, K.M. et al. (2021). «Remote Teaching During COVID-19: Implications from a National Survey of Language Educators». *System*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102431>.
- Pepe, D.; Garelli, G. (2015). *Al lavoro! Corso di italiano per stranieri in contesto lavorativo*. Torino: Loescher.
- Pelizza, G.; Mezzadri, M. (2015). *Un vero affare! Corso di italiano per gli affari*. Torino: Loescher.
- Purpura, J.E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosi, F. (2017). «La didattica dell'italiano L2 per lo studio per apprendenti cinesi in contesto universitario». *Testi e linguaggi*, 11, 293-304. <http://dx.doi.org/10.14273/unisa-1669>.
- Rosi, F. (2020). «Comprendere i testi per lo studio in italiano L1 e L2: competenze e bisogni degli studenti universitari». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 143-58. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13750>.
- Sarsini, D. (2020). «Alcune riflessioni sulla didattica a distanza» *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 9-12. <https://doi.org/10.13128/ssf-11826>.
- Sala, L. (2009). «Percorsi di apprendimento per gli stranieri nella scuola italiana». *Italiano LinguaDue*, 1(1), 16-28. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/425>.
- Spinelli, B.; Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Torsani, S.; Scistri, S. (2020). «Il test linguistico in rete. Primi risultati dalla somministrazione di un prototipo». *Italiano a Stranieri*, 28, 14-18.

