

LA MAPPATURA DEL TESTO CENTRATA SUGLI STUDENTI

Paolo Torresan¹

1. LA TRIDIMENSIONALITÀ DEL TESTO

Nelle rilevazioni cartografiche *le linee di livello* congiungono punti che si trovano a una stessa quota: se il valore è positivo (riguarda l'altezza) si dicono *isoipse*; se è negativo (riguarda la profondità) sono note con il nome di *isobate* o *linee batimetriche*. Queste ultime, in particolare, ci restituiscono la morfologia di un fondale, sia esso marino, lacustre, fluviale, ecc.

Preso a prestito dalle scienze geografiche, il termine “batimetrico” può essere applicato alla linguistica, e in particolare a quell'ambito di studio che affronta la complessità di un testo. Così com'è possibile immaginare lo sviluppo in profondità di un bacino, di una baia o di un oceano, possiamo prefigurarci il testo come una realtà tridimensionale. In effetti, benché possa esser fatto corrispondere a un dato livello (per es., in riferimento al *Quadro Comune Europeo per le lingue* (QCER), si può dire “questo testo è adatto a un livello A2”), un testo non è una superficie uniforme. Considerata la sua *complessità granulare*, vale a dire i ‘nodi’ che il lettore/ascoltatore deve affrontare, è piuttosto una superficie ‘a macchie’ o a aree uniformi, ‘batimetriche’ appunto.

Alla pari del navigatore che si affida a una carta nautica, risulta prezioso all'*item writer* disporre di una mappa che rappresenti le *informazioni target* verso cui dirigere l'attenzione del lettore/ascoltatore, distinguendo tali informazioni dalle *informazioni evidenti* (accessibili anche a lettori/ascoltatori di minore competenza) e da quelle *eccessivamente complesse* (accessibili a lettori/ascoltatori di maggiore competenza).

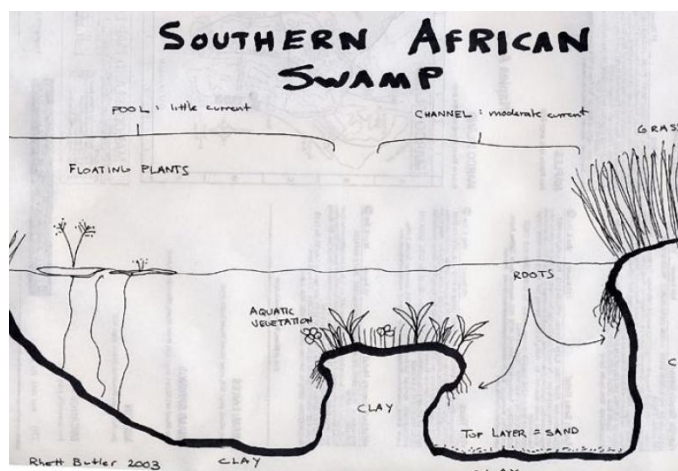
In verità, più che a una superficie che declina progressivamente, come avviene nei fondali marini, ad occhio attento un testo appare come una superficie discontinua, simile al fondo irregolare di una palude o di una laguna (Figure 1 e 2).

Figura 1. *La palude come metafora del testo*



¹ Università Federale Fluminense, Niterói (Brasile). Un ringraziamento a Katia D'Angelo per il confronto e a Beatriz Ribeiro Bazilio Da Silva per la collaborazione.

Figura 2. *Profilo di una palude*²



Per muoversi su una superficie del genere è disagiata avvalersi di un'imbarcazione; dobbiamo immaginare di procedere con dei trampoli, alla maniera in cui si muove in una palude un uccello dalle zampe lunghe, quale un trampoliere o un airone. In luogo di aree di navigazione vere e proprie, la *carta batimetrica di un testo* consta, in sostanza, di zone di accesso ristrette o *punti di percorribilità*, corrispettivi delle *informazioni target* (un esempio di *carta batimetrica* è alla Figura 4, nell'appendice 3).

In sintesi, alla pari dell'orografia di una palude o di una laguna, grazie alla quale si distinguono tre ambiti:

- *tratti di chiara evidenza*, rappresentati da fazzoletti di terreno dove non vale la pena usare i trampoli (le barene);
- *pozze di bassa profondità*, percorribili con i trampoli;
- *pozze di profondità maggiore*, in corrispondenza delle quali i trampoli rischiano di sprofondare,

al testo, in quanto oggetto di comprensione, corrispondono, torniamo a ripetere, tre tipi di informazioni:

- a) evidenti;
- b) *target*;
- c) inaccessibili.

Una *carta batimetrica* torna utile, in sostanza, alla formulazione di un giudizio fondato da parte dell'*item writer*/insegnante.

Cosa succede nella realtà, in assenza di una rilevazione di questo tipo? Come individua un *item writer* le parti di testo in corrispondenza delle quali ricavare dei quesiti? In genere la scelta è decisa sulla base di una *rappresentazione intuitiva del testo*. L'*item writer* coglie, per suo conto, certe parti come più facili e altre più difficili. A garanzia del proprio giudizio egli può contare su strategie di controllo *ex post*, quali

- lo sguardo incrociato di una terza persona, che svolge il ruolo di revisore;
- in un contesto certificatorio, i risultati che provengono dalla somministrazione della prova in sede di *pretesting* (cfr. ALTE, 2011: 30-31).

² Il *link* è il seguente https://acquariofiliaconsapevole.info/biotopi_africa_meridionale_butler.

Si tratta di una verifica più empirica, nel primo caso (il giudizio di un pari), più rigorosa nel secondo, poiché sostenuta da dati a partire dai quali l'autore individua e riscrive gli *item* inadatti, vale a dire quelli

- eccessivamente facili (con un *facility value*, ovvero una percentuale di risoluzione, superiore all'85%);
- troppo difficili (con un *facility value* [FV] inferiore al 33%).

Tali apporti *ex-post*, comunque, non sono decisivi: nemmeno il collega esperto può cogliere gli aspetti di complessità che agiscono a detrimento della comprensione, così come la sostituzione di alcuni *item* a seguito di un *pretesting* non esclude la necessità di ricorrere a un secondo, se non addirittura a un terzo *pretesting* (i nuovi *item* possono infatti insistere su parti del testo che si rivelano, a loro volta, troppo facili o troppo difficili).

Approfondiamo le questioni.

Il giudizio di un collega esperto

Lo sguardo di un terzo non ci può illuminare in merito all'analisi della *difficoltà granulare* di un testo. Un testo, difatti, si presta a essere interpretato in molti modi, sulla base degli *schemata*, relativi a contenuto e genere testuale, in possesso di chi legge/ascolta (Adams, Collins, 1979; Rumelhart, 1980). Ne deriva che nemmeno due lettori altamente competenti possono esaurire – nelle rispettive macrorappresentazioni – l'ampia rete di significati a cui si apre il testo (Zuck, Zuck, 1984; Sarig, 1989).

Nell'ambito specifico dell'apprendimento di una lingua straniera, c'è da aggiungere che le variazioni tra i discenti in termini di lessico disponibile, capacità di decodificazione e strategie di comprensione rende arduo prevedere cosa e quanto il singolo allievo sia in grado di ritenere di un dato testo. Stando alla nostra esperienza, tale difficoltà di previsione diventa estrema nell'ascolto di brani elementari (A1, A2). All'ascoltatore esperto, difatti, risulta arduo scorgere quelle che per l'alloglotto sono le 'pieghe' del testo. A riguardo Field annota (2013: 83; il corsivo è nostro),

listeners have to make sense of *input* that is *subject to enormous variation from one speaker to another* and from one speech event to another. They have to do so under pressures of time and usually without being able to refer to any permanent record of the transaction.

L'apprendente si trova ad operare, in tempo reale, operazioni molteplici, che si co-implikano a vicenda (Field, 2013):

- decodifica;
- segmentazione sintattica, ovvero riconoscimento di unità lessicali all'interno del flusso sonoro ("parsing");
- assegnazione di significato alle unità;
- assegnazione di significato alle parti del discorso (*meaning representation*) e al discorso nella sua interezza (*discourse representation*).

In particolare, sono i *processi di decodificazione* a risultare difficilmente accessibili all'intuizione dell'*insegnante/item writer*. L'orecchio dell'esperto si forma, in effetti, grazie a un lento, quanto inesorabile, percorso di *normalizzazione*, ovvero di neutralizzazione delle microvariazioni legate alla resa di un fonema³. Ciò significa che l'ascoltatore esperto assimila, come riferite a uno stesso lemma, realizzazioni linguistiche che differiscono per tratti fonologici minimi (Pisoni, 1997). In breve, l'ascoltatore esperto dispone di un

³ A livello di pronuncia c'è una continuità della resa di fonemi simili, anziché una distinzione netta (Nygaard, Pisoni, 1995).

‘archivio’ in cui sono registrate le molteplici realizzazioni di un fonema; maggiore è la sua esperienza, più ampio è tale deposito (Bybee, 2001)⁴. Con l’afferinarsi dell’assimilazione, l’orecchio dell’ascoltatore competente perde, dunque, in capacità di discriminare. Ma c’è di più. All’*item writer* risulta difficile cogliere quali informazioni risultino significative e quali non lo siano all’orecchio dell’apprendente. La *saliienza dell’informazione* dipende, infatti (come già anticipavamo), dalle conoscenze pregresse (*schemata*) e dalla familiarità con il tema – dimensioni difficili da prevedere.

Il pretesting

Nemmeno il *pretesting*, abbiamo sostenuto, è un’azione che ci conforta in merito alla definizione della *complessità granulare* di un testo. Di fatto, nel restituire la difficoltà di singoli passaggi, il FV di un *item* è un fattore componenziale, riferito parimenti a

- il grado di difficoltà della porzione di testo corrispondente;
- il grado di difficoltà dell’*item* stesso.

In altre parole, il grado di difficoltà di un *item* (g_i) non riflette solo la semplicità/difficoltà del passaggio a cui l’*item* si riferisce (dp), ma dipende anche dalla forma in cui lo stesso *item* è stato elaborato (f_i ; su tale forma incidono l’estensione del quesito, il numero degli eventuali distrattori, la forza attrattiva di ciascuno di essi, ecc.). Il concetto si esprime mediante la formula

$$g_i = dp + f_i$$

La *mappatura del testo*, intesa come definizione *ex ante* dei *punti di percorribilità* di un testo (*informazioni target*), può costituire una nuova fase in seno al processo di realizzazione di una prova (Figura 3). Si tratta di un’operazione significativa nella misura in cui si riconoscono, appunto, le criticità cui può andare incontro un’individuazione soggettiva delle *informazioni target* a cura dell’*item writer*. La *mappatura* presenta due vantaggi:

1. snellisce il ciclo di confezione di una prova. L’*item writer* si fa un’idea, *prima* di stendere gli *item*, di *quante* siano le porzioni di testo (*punti di percorribilità* o *informazioni target*) in corrispondenza delle quali è possibile realizzare *item* alla portata degli studenti;
2. ha un impatto positivo sulla fase di *pretesting*, dato che permette di contare su *item* relativamente stabili (Green, 2017: 84).

Figura 3. Prova di comprensione in un test di competenza. Circolo comprensivo della mappatura del testo



⁴ Il fenomeno della *normalizzazione* si estende a microvariazioni inerenti al ritmo e al timbro.

In un'operazione di *mappatura* possono essere coinvolti due attori:

- gli esperti (§ 2)
- gli studenti (§ 3).

Consideriamo entrambe le modalità.

2. LA MAPPATURA DEL TESTO CENTRATA SUGLI ESPERTI

Già in seno alla didattica della L1, diversi autori si sono dichiarati perplessi in merito alla selezione soggettiva delle *informazioni target* da parte del docente (Buzan, 1974; Geva, 1980; 1983; Mann, 1983; Zuck, Zuck, 1984; Pearson, Fielding, 1991). Ogni testo, in effetti, viene ri-testualizzato nella mente di chi lo ascolta/legge (insegnante compreso); questi, a seconda dei propri interessi e della propria esperienza, si focalizza su alcune parti, ne mette in ombra altre; coglie in un certo modo le intenzioni veicolate dalle scelte sociopragmatiche degli scriventi/parlanti. Scrive Humphris (1993):

L'osservazione della vita quotidiana ci insegna che il lettore/ascoltatore/vivente legge/ascolta/vive in modo selettivo, in modo soggettivo [...]. Quando ascoltiamo non siamo passivi ricevitori di significati preconfezionati. Siamo attivi: diamo un senso al testo. La direzione è piuttosto da noi al testo, non il contrario. E a questa impresa portiamo tutta la nostra conoscenza, tutta la nostra esperienza. Se io ho vissuto 10 anni in campagna in mezzo alle mucche, i maiali e le pecore e ascolto due contadini parlare di queste cose, è poco probabile che capisco nello stesso modo di un collega che ha passato tutta la vita in città. Ma neanche se ascoltiamo un terzo collega, cittadino anche lui, che ci racconta i suoi desideri di andare a vivere in campagna, lo capiremo nello stesso modo. Non possiamo sopprimere la nostra esperienza: fa parte di noi e spontaneamente ce ne serviamo per capire gli altri.

Poste queste premesse, è difficile stabilire quale sia “l'idea principale” o “il senso generale”, o quali siano “i punti più importanti” di un testo. Sarig afferma (1989: 79): «Every reader is a cognitive microcosmos, a unique intersection of numerous variables which distinguish him/her from other readers». E deduce (1989: 80):

When learners come up with a text interpretation all their own, thus failing to meet that of the authority which evaluates them, the aberration may not be necessarily testify to faulty text processing, producing faulty meaning; it may very well be due to a different reading of the text, one unanticipated by the text developer. By no means can the evaluator claim it to be faulty merely because it is different.

D'altro canto, c'è da riconoscere che nessun testo costituisce di per sé un orizzonte infinito di senso. Nemmeno i generi testuali meno “vincolanti” (Sabatini, 1999), quali le composizioni poetiche, ammettono inesauribili possibilità di significazione (Giora, 1985). Lessico, morfologia, sintassi, e in caso aspetti fonoprosodici sono dispositivi mediante i quali l'autore definisce, di fatto, il perimetro all'interno del quale si *muovono* le interpretazioni dei destinatari.

L'osservazione di tali *movimenti*, in un'analisi *ex post* degli esiti della comprensione, può restituire una mappa della significazione possibile, mettendo in evidenza la maggiore *salienza* di alcune idee rispetto ad altre (Alderson, Short, 1981). Ed è infatti proprio intorno

al tema della *salienza* che vengono impostate le prime esperienze di *mappatura del testo*. Vengono chiamati in causa, in qualità di mappatori, i *lettori esperti*, vale a dire

- persone competenti nella materia di cui tratta il testo e/o persone che leggono per professione (Sarig, 1989);
- *item writer* (Urquhart, Weir, 1998; Green, 2017)⁵.

Si stabiliscono, peraltro, dei parametri (*indici di consenso*) che possano valere da discriminare tra *informazioni di scarsa salienza* e *informazioni di alta salienza* (es. 83% in Urquhart, Weir, 1998 e Green, 2007).⁶

C'è da osservare, ad ogni modo, che tali parametri non restituiscono la *complessità granulare* di un testo. L'esperto, come argomentavamo, è relativamente all'oscuro dei processi di decodificazione e di segmentazione portati a termine dai singoli allievi, specie in riferimento alla comprensione di testi orali di livello elementare. Nemmeno la somma delle percezioni di più esperti (come avviene in questo genere di *mappatura*) è in grado di ricostruire le difficoltà che gli apprendenti possono incontrare.

Ne segue che, perlomeno in riferimento ai livelli inferiori di competenza linguistica, vale la pena adottare una mappatura alternativa, che consenta di scattare una fotografia più fedele di quello succede nella mente del lettore/ascoltatore a cui è destinata la prova. Serve, in sostanza, un modello che contempra parimenti la *complessità granulare del testo* e la *salienza delle informazioni*, colte nell'ottica dell'apprendente. La risposta a quest'esigenza è una *mappatura centrata sugli studenti*, di cui parliamo nel paragrafo a seguire.

3. LA MAPPATURA DEL TESTO CENTRATA SUGLI STUDENTI

Malgrado Urquhart e Weir (1998)⁷ e Rita Green (2017)⁸ avessero prefigurato una *mappatura centrata sugli studenti*, nella letteratura di riferimento non vi è traccia di esperienze realizzate in tal senso.

Nelle pagine che seguono il lettore ci accompagnerà alla volta della definizione di un possibile protocollo, che ha per termine di paragone il protocollo di *mappatura centrata sul parere degli item writer* stilato da Rita Green.

La studiosa prevede tre procedure distinte, a seconda del tipo di *informazioni target* che si intende elicitarne (Green, 2017: 76-77):⁹

- a) *macrotema* (“gist”);
- b) *dettagli* (“important details”) e *informazioni specifiche* (“specific information”);
- c) *nuclei principali* (“main ideas”) e *informazioni satellite* (“supporting details”)¹⁰.

⁵ Scrivono Urquhart e Weir (1998: 117): «when constructing test task, testers need to operate with a consensus as to what information readers may be expected to extract from a text». Lo stesso concetto lo si trova espresso anche in Nuttall (1996: 226).

⁶ In Sarig (1989) sono stabilite due fasce di salienza: bassa salienza (50-83%) e alta salienza (oltre l'83%). Urquhart e Weir (1998) e Green (2017) ritengono valida solo la fascia maggiore.

⁷ I due scrivono (1998: 277; il corsivo è nostro): «If it [textmapping, ndt] can be done with students who are at a suitable level of reading ability drawn from the population who will eventually take the test, this may be even more valid than using language or subject specialists to perform this activity».

⁸ L'autrice dichiara (2017: 57): «experience has [...] shown that involving students in such a process is highly informative for the teacher and/or test developer as well as enjoyable for students».

⁹ La definizione di tre procedure distinte a seconda del tipo di *item* implica l'idea secondo la quale le prove vanno confezionate per *item* omologhi tra loro.

¹⁰ La terminologia *nuclei* versus *satelliti* viene da Matthiessen, Thompson (1988).

Per *macrotema* è da intendersi una proposizione che riassume il contenuto di un testo. *I dettagli e le informazioni specifiche* si riferiscono a informazioni determinate: quantità, date, toponimi, nomi propri, ecc., da un lato, e a sostantivi e aggettivi, dall'altro. *I nuclei e le informazioni satellite* corrispondono a concetti vincolati da rapporti di subordinazione, in corrispondenza a testi complessi (\geq B2).

Le tre procedure obbediscono a un protocollo comune:

- a) la formazione di un gruppo di almeno 4 *item writer*, i quali cooperano (in presenza o a distanza) sotto la guida di un moderatore;
- b) l'accesso al testo *una* sola volta;
- c) la presa di appunti *a seguito* dell'esposizione;
- d) la tabulazione delle scelte dei valutatori (vale a dire la trascrizione, in una tabella, di quale sia il *macrotema* a detta di ciascuno, o quali i *dettagli* e le *informazioni specifiche*, o quali i *nuclei* e i *satelliti*);
- e) la comparazione tra le scelte; si considerano idonee alla confezione di *item* le informazioni a cui corrisponde un *indice di consenso* \geq all'83%.

Prendendo spunto dal modello di Green, abbiamo elaborato un protocollo relativo alla *mappatura centrata sugli studenti*. Di seguito, i punti che lo contraddistinguono:

- a) si prevede un gruppo minimo di 5-10 studenti, a seconda del contesto e del livello (cfr. Tabella 1 infra);
- b) il brano audio viene fatto ascoltare un numero di volte pari a quello previsto in sede d'esame;
- c) gli allievi prendono appunti *durante* l'ascolto oppure *dopo* aver letto il brano;
- d) in luogo di una mappatura distinta a seconda del tipo di informazione sollecitato (e quindi di ascolto o di lettura praticato), si elicitano tutte le informazioni che lo studente coglie come significative, qualsiasi sia il loro rapporto con l'architettura del testo. La consegna rivolta all'apprendente è la seguente: "*prendi nota delle informazioni significative*"¹¹;
- e) in fase di ricognizione, l'insegnante si fa dire da un volontario un'informazione registrata, la riporta alla lavagna e chiede quanti l'abbiano annotata;
- f) l'*indice di consenso* riflette l'intervallo di FV accettabili in prove di competenza (certificazioni). In questo tipo di prove FV accettabili sono compresi nell'intervallo 33-80%¹²; in sede di *mappatura* consigliamo ci si attenga a una fascia leggermente più ampia: 40-90%, considerando le dimensioni ridotte del gruppo di studenti-mappatori e, quindi, i margini di approssimazione.

Nella tabella 1 mettiamo a confronto le differenze tra la proposta di Green e la nostra.

¹¹ Scoraggiamo, specie ai livelli bassi, la trascrizione di dettagli e informazioni specifiche; ci informerebbe più su strategie di decodificazione che non su strategie di comprensione profonda.

¹² Per il margine inferiore, cfr. McNamara (2000: 67); per il margine superiore, cfr. Green (2013: 26-27); ALTE (2011: 78). Se la prova discrimina convenientemente e risulta affidabile siamo convinti il margine superiore possa essere lievemente incrementato.

Tabella 1. *Confronto delle caratteristiche della mappatura condotta da esperti e della mappatura centrata sulla percezione degli studenti*

	GREEN 2017	NOSTRA PROPOSTA
Ambito di impiego	Test di competenza	Test di competenza (Test di profitto) ¹³
Soggetti coinvolti nella mappatura	<i>Item writer</i> e	Alunni di livello uguale/appena superiore a quello della classe nella quale si intende somministrare il test
Numero minimo di mappatori	4	Per l'allestimento di test di competenza: 10 in riferimento ai livelli A1-B1 5 in riferimento ai livelli superiori (Per l'allestimento di test di profitto: 8 in riferimento ai livelli A1-B1 5 in riferimento ai livelli superiori)
Numero di ascolti	1	A dipendere da quante volte l'audio viene sottoposto in sede di prova (se è sottoposto due volte, allora anche in sede di mappatura si applicano due ascolti)
Presa di appunti	Differita (con la sola eccezione della rilevazione di nuclei e satelliti)	Simultanea nell'ascolto Differita nella lettura
Metodologia	Specifica a seconda del tipo di ascolto/lettura che si intende sollecitare	Unica; la natura dell'informazione registrata viene analizzata in un secondo tempo
Scarto	Si scartano le proposte al di sotto dell'83%	Si scartano le proposte esterne all' <i>indice di consenso</i> 40-90% (es. in un gruppo di 5, si accettano solo le proposte in cui vi sono dalle 3 alle 4 adesioni)

¹³ Per le prove di profitto stabilire un *indice di consenso* può risultare controverso. Di fatto, un test di profitto si attiene a un syllabo. In linea teorica, se una certa abilità viene gestita in maniera *sistematica* dall'insegnante e posto che l'*input* da sottoporre alla classe rispecchi le caratteristiche dei testi compresi durante il percorso di apprendimento, ci si attende che la totalità degli studenti superi un'eventuale verifica di comprensione di fine corso. Insomma, la logica che corrisponde alla valutazione in classe è diversa da quella che concerne test su larga scala. Si tratta di interventi *formativi*, lo scopo dei quali è lo sviluppo dell'apprendimento (Moss, 2003; Fulcher, Davidson, 2007: 23-35). D'altra parte, nel contesto della valutazione in classe delle abilità ricettive occorre considerare che

- l'adozione di testi che rispecchino esattamente funzioni e lessico di testi esplorati non è immediata;
- ogni testo che non sia millimetricamente preconfezionato presenta zone d'ombra e informazioni massimamente evidenti agli occhi del candidato, oltre a quelle propriamente accessibili in base al suo livello di competenza;
- il syllabo di molti corsi è improntato sul programma dei libri di testo, programma che a sua volta rispecchia degli standard (es. livelli del QCER).

Ciò considerato, suggeriamo che l'*indice di consenso* da noi previsto possa estendersi alle *prove di profitto regolate sul conseguimento di un certo livello di competenza* (es. al termine del percorso x si presume lo studente raggiunga il livello y). Siamo convinti, ad ogni modo, che in generale la *mappatura* conforti l'esaminatore/insegnante, qualsiasi sia il tipo di prova di comprensione che egli intenda allestire, dal momento che lo informa su come un determinato campione (dal profilo simile a quello del gruppo a cui è destinata la prova) affronta il testo. Mappare un testo permette, dicevamo, di disporre di una 'radiografia' dei processi di comprensione di un certo gruppo di apprendenti (dalla quale è lecito aspettarsi dati più attendibili rispetto a quelli frutto della percezione soggettiva da parte dell'*item writer*). Nel caso si voglia prescindere da un *indice di consenso* predefinito, è il docente che, sulla base dei dati emersi dalla mappatura e della conoscenza della propria classe, giudicherà il discrimine tra informazioni ovvie, informazioni difficili e informazioni alla portata degli studenti.

Nell'**appendice 1** il lettore accede a una rappresentazione dettagliata dei passaggi applicati all'individuazione dei *punti di percorribilità* di un brano di ascolto di livello B2. La *mappatura* è inserita nell'interno del ciclo di confezione di un test di abbinamento, comprensivo di *pretesting*.

Una precisazione è doverosa: la *mappatura* non ci esime dal controllare la tenuta degli *item*. È pur possibile – come del resto emerge nella stessa **appendice 1** – che previsioni elaborate in sede di *mappatura* siano smentite una volta applicata la prova in sede di *pretesting*. In effetti, al *facility value* di un *item* concorre anche la forma dello stesso quesito, dicevamo: una leggera variazione inerente la formulazione può fare la differenza. L'obiettivo della *mappatura* non è, comunque, sostituire il *pretesting*; alla fine di una *mappatura* non disponiamo, cioè, di una banca di *item* calibrati! Il fine della *mappatura* è permettere all'*item writer* di formarsi un'idea, inevitabilmente approssimativa, relativa alla *salienza delle informazioni* e alla *complessità granulare del testo*, assumendo il punto di vista dell'allievo. Tale valore dovrà essere ratificato, torniamo a dire, una volta somministrati gli *item* in fase di *pretesting*.

Nel contesto di test di profitto, la *mappatura centrata sugli studenti* può essere praticata con classi di livello parallelo a quello degli allievi a cui è destinata la prova, salvo accertarsi che siano garantite condizioni minime di sicurezza.

4. CONCLUSIONI

Abbiamo presentato una possibile nuova fase inerente il ciclo di realizzazione di un test di comprensione: *la mappatura del testo centrata sugli studenti*. È una pratica che consente di rilevare la *salienza* e la *complessità granulare di un testo*, graficamente rappresentabile mediante una *carta batimetrica del testo* (Figura 4, **appendice 3**).

Abbiamo delineato un protocollo d'azione, sostenendo che *la mappatura del testo centrata sugli studenti* torna utile, in particolare, nel caso di prove di comprensione orale destinate a studenti di livello elementare (A1, A2). In corrispondenza di testi orali di livello elementare, infatti, la *selezione intuitiva delle informazioni target* si presenta generalmente insoddisfacente.

La *mappatura centrata sugli studenti* torna utile nella misura in cui permette

- di scartare immediatamente un testo con *bassa salienza* e/o con un *numero esiguo di punti di percorribilità*, garantendo a chi confeziona la prova un risparmio di tempo e di energie (**appendice 2**);
- di ricavare *item* relativamente più stabili rispetto a *item* frutto di una *individuazione intuitiva*, come evidenziato nell'**appendice 3**;
- di formarsi un'idea del tempo necessario ai candidati per comprendere il testo.

In sede di formazione degli *item writer* stimolare uno sguardo critico circa l'*individuazione intuitiva delle informazioni target* si collega, più in generale, all'idea che il *testing* non è un'operazione da svolgere da soli, ma acquista validità nella misura in cui le decisioni sono frutto di una collegialità. L'aggancio della *mappatura* alle risposte di studenti, anziché all'opinione degli esperti, risponde a una concezione *ecologica* del valutare, la quale ritiene che i test vadano concepiti, per quanto possibile, a partire dai bisogni dei candidati e da una rappresentazione realistica della loro abilità.

Ulteriori ricerche sono necessarie per assicurare l'affidabilità della procedura. Un punto delicato è costituito dalle modalità di elicitazione delle risposte. Un libero confronto tra studenti-mappatori, come da noi suggerito, può essere soggetto a *bias* di diverso genere

(uno studente può fingere di aver recepito un'informazione, al solo scopo di conformarsi al parere dei più; o al contrario può evitare di riferire un'informazione perché nessun altro si esprime a riguardo). D'altro canto, una ricognizione individuale (*verbal report*), pur vantando una maggiore affidabilità e quindi costituendo una valida alternativa, richiede molto tempo e non sempre può essere implementata (ciascuno studente-mappatore dovrebbe essere intervistato separatamente, per accertarsi che non sia influenzato o non influenzi i compagni).

L'elicitazione *in plenum*, da noi suggerita, può in ogni modo acquistare valore se gli studenti-mappatori si sentono al riparo da ogni pressione: l'insegnante può avvisare che si tratta di un esperimento da cui altri potranno trarre vantaggio. A un maggior numero di mappatori e/o a mappature ripetute con gruppi distinti si suppone corrispondano risultati più attendibili.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alderson C., Short M. (1981), *Reading Literature*, Paper Read at the B.A.D. Conference, Lancaster University, September.
- ALTE (2011), *Manual for Language Test Development and Examination for Use with the CEFR*, Council of Europe, Strasbourg.
- Adams M. L., Collins A. (1979), "A Schema-theoretic View of Reading", in Freedle R. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, vol. II, Ablex, Norwood, NJ, pp. 1-22.
- Bali M., Ziglio L. (2015), *Nuovo Espresso* 2, Alma, Firenze.
- Buck G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Buzan T. (1974), *Use Your Head*, BBC, London.
- Bybee J. (2001), *Phonology and Language Use*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Field J. (2013), "Cognitive validity", in Geranpayeh A., Taylor L. (eds.), *Examining Listening*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 77-151.
- Fulcher G., Davidson F. (2007), *Language Testing and Assessment: An Advanced Resource Book*, Routledge, London.
- Geva E. (1983), "Facilitating Reading Comprehension through Flow-charting", in *Reading Research Quarterly*, 18, pp. 384-405.
- Giora R. (1985), "A Note towards a Theory of Coherence", in *Poetics Today*, 6, 677-693.
- Green R. (2013), *Statistical Analyses for Language Teachers*, Palgrave MacMillan, London.
- Green R. (2017), *Designing Listening Tests: A Practical Approach*, Palgrave, London.
- Humphris C. (1993), "Che significa capire?", in Id. (ed.), *Ascoltare: perché, che cosa, come e quanto*, Dilit, Roma: www.dilitformazioneinsegnanti.it/atti/1993-5-seminario-ascoltare-perche-che-cosa-come-e-quanto/che-significa-capire/.
- Mann S. J. (1983), *Problems in Reading and How They May Be Solved by the Reader*, Paper at the 17th Annual TESOL Convention, Toronto.
- Matthiessen C., Thompson S. A. (1988), "The Structure of Discourse and «Subordination»", in Haiman J., Thompson S. A. (eds.), *Clause Combining in Grammar and Discourse*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 275-329.
- Moss P. (2003), "Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment", in *Educational Measurement: Issues and Practice*, 22, 4, 13-25.
- Nuttall C. (1996), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, London.

- Nygaard L. C., Pisoni D. B. (1995), “Speech Perception: New Directions in Research and Theory”, in Miller J. L., Eimas P. D. (eds.), *Speech, Language and Communication*, Academic Press, San Diego, pp. 63-96.
- Pearson P. D., Fielding L. (1991), “Comprehension Instruction”, in Barr R., Kamil M. L., Mosenthal P., Pearson P. D. (eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. II, Longman, New York, pp. 815-860.
- Pisoni D. B. (1997), “Some Thoughts on «Normalization» in Speech Perception”, in Johnson K., Mullenix J. W. (eds.), *Talker Variability in Speech Processing*, Academic Press, San Diego, pp. 33-66.
- Rumelhart D. E. (1980), “Schemata: The Building Block of Cognition”, in R. Spiro R., Bruce B., Brewer W. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 33-58.
- Sabatini F. (1999), “«Rigidità-esplicitzza» vs «elasticità-implicitzza»: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi”, in Skytte G., Sabatini F. (eds.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte. Atti del Congresso interannuale della Società di Linguistica Italiana* (Copenhagen, 5-7 febbraio 1998), Museum Tusulanum Press, København, pp. 141-172.
- Sarig G. (1989), “Testing Meaning Construction: Can We Do It Fairly?”, in *Language Testing*, 6, 1, pp. 77-94.
- Urquhart A., Weir C. (1998), *Reading in a Second Language*, Longman, Harlow.
- Zuck L. V., Zuck J. G. (1984), “The Main Idea: Specialist and Non-Specialist Judgements”, in Ulijn J., Pugh A. (eds.), *Reading for Professional Purposes: Studies and Practices in Native and Foreign Languages*, Heinemann, London, pp. 130-135.

APPENDICE 1

MAPPATURA CENTRATA SUGLI STUDENTI NEL CONTESTO DEL CICLO DI CONFEZIONE DI UN TEST

A seguire descriviamo il percorso di realizzazione di una prova di abbinamento finalizzata alla valutazione della comprensione orale a un livello B2. Il percorso comprende una *mappatura centrata sugli studenti*.

La prova ha valso da modello del nuovo formato dell’Esame di Stato di Italiano L2 delle scuole di lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano; non è stata applicata in sessione, ma è stata resa disponibile agli/alle insegnanti affinché la somministrassero nelle classi di maturandi quale esempio di possibile prova.

Scelta del testo e adozione del format

Il brano di ascolto è stato selezionato da una commissione predisposta alla redazione di test di comprensione e scrittura all’interno dell’Esame di Stato summenzionato. Si tratta della descrizione, da parte di un internauta, di 3 libri. È disponibile all’indirizzo <https://www.youtube.com/watch?v=hLcP4BWcscU> (dal minuto 2’23” a 6’49”). A seguire riportiamo la trascrizione.

Il primo libro che vi consiglio è *Il seno* di Philip Roth. Philip Roth, autore importantissimo, incensatissimo, soprattutto per romanzi quali *La macchia umana*, *Pastorale Americana*, *Nemesi*; insomma, ne ha scritti veramente tanti di libri eccezionali. Tuttavia, questo *Il seno* non viene mai citato, nonostante lo trovi estremamente divertente. Si tratta di un racconto molto grottesco, incline a Kafka, è molto

kafkiano, soprattutto nell'*incipit*, che però diventa una sorta di bellissima riflessione sulla cultura, sul potere della lettura, della parola, del linguaggio, ma allo stesso tempo, nonostante si cerchi di trattare delle tematiche complesse, la storia in sé è talmente assurda da essere godibile anche nella lettura, nonostante Roth usi spesso un tono, in questo racconto, piuttosto erudito, diciamo, però è comunque funzionale alla scrittura, al contenuto del libro. Questa storia tratta di un uomo che si risveglia al mattino ed esattamente, come Gregor Samsa, si trasforma in qualcos'altro; non è uno scarafaggio, è un fantastico seno di donna, gigante. E per quanto, in mano di altri, questa storia possa diventare *trash*, in mano di Philip Roth, dato che è un bravissimo scrittore, diventa un racconto incredibilmente bello; nonostante sia un lavoro minore, è una bella lettura. Ve lo consiglio.

Il secondo libro, altrettanto bello, un vero e proprio *must* della letteratura francese, è *Il silenzio del mare* di Vercors. Si tratta di un romanzo breve, di 50 pagine, o racconto lungo, dipende un po' da come lo si vuole vedere, ed è un bellissimo romanzo basato sul silenzio, e sulla forza della comunicazione. Tratta di questa famiglia che deve accogliere un soldato, un soldato nemico, e il padre e la figlia decidono di mantenere il silenzio come protesta, no? È molto bello, perché il romanzo – oltre ad essere scritto bene, in modo minimale, ma estremamente elegante – è basato sulla forza della parola; è tutto un romanzo costruito su ellissi, silenzi; dove la parola – che molto spesso noi abusiamo... della parola – diventa un'epifania, un colpo di scena. È bellissimo, crea un'atmosfera struggente e ve lo consiglio.

Il terzo libro che vi consiglio è il libro di una traduttrice e scrittrice cinese, che è Yang Jang, *Il tè dell'oblio*. È una breve autobiografia sull'esperienza dell'autrice durante dei lavori forzati, diciamo, per usare un eufemismo. È un po' una cosa diversa; comunque il concetto è che durante la rivoluzione culturale in Cina molti scrittori, intellettuali e artisti erano stati tacciati di borghesia, fatto sta, di sovversione; erano considerati sovversivi, non incline... non inclini agli insegnamenti di Mao e invece succubi del capitalismo. E quindi venivano istituiti questi lavori gratuiti, non retribuiti, condizioni di vita pessime, in cui bisognava spiare questo amore per il capitalismo, e riscoprire la passione nel condividere il lavoro. Però l'esperienza di Yang Jang... Yang Jang è stata, tuttavia, tutto fuorché formativa, e anzi tutte le sofferenze che ha subito le sono state d'aiuto per mantenere i propri valori, o per trasformarli anche, anche perché lei non si sente schiava del capitalismo, si sente portavoce di opinioni differenti. E quindi è un bel racconto autobiografico, scritto bene, molto delicato, e anche con una certa ironia, nonostante non sembri dal tema, che è molto interessante. È un bel saggio sulla libertà d'espressione anche, per certi versi, ed è un racconto molto emozionante.

L'esercizio di comprensione richiede di abbinare una serie di informazioni al libro corrispondente.

Mappatura del testo

Il testo è stato mappato da un gruppo di studenti universitari brasiliani (n=5), frequentanti un corso di linguistica applicata presso l'Università Federale Fluminense (Niterói, Brasile), di competenza nella comprensione orale omologa a quella della popolazione *target* (B2+).

Il brano è stato fatto ascoltare due volte, concedendo agli allievi di prendere appunti. Al termine del secondo ascolto, abbiamo trascritto alla lavagna le informazioni trasmesse da ciascuno. Il risultato è illustrato nelle tabelle e nelle pagine che seguono.

Tabella 3. *Mappatura di un testo B2. Prima fase: elicitazione.*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco	Romanzo breve	Si riferisce ai lavori forzati
Divertente	Tratta della comunicazione	Traduttrice
Riflessione sulla cultura	Costruito sul silenzio	Cinese
Potere della lettura	Francese	Autobiografia
Linguaggio erudito ma funzionale	La famiglia accoglie un soldato	Considerata sovversiva
Rapporto con Kafka	La forza della parola/la parola come epifania	Riscopre la passione per il lavoro
Godibile nella lettura	Atmosfera struggente	Durante la rivoluzione culturale cinese
Tematiche complesse		Messaggio di libertà di espressione
		Sofferenza per mantenere i propri valori
		Capitalismo

Abbiamo contato le occorrenze di ogni informazione, apponendo una x a ciascuna di esse.

Tabella 4. *Mappatura di un testo B2. Seconda fase: conteggio delle occorrenze*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx	Romanzo breve xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx
Divertente x	Tratta della comunicazione xxx	Traduttrice xxxx
Riflessione sulla cultura xxxxx	Costruito sul silenzio xxxxx	Cinese xxx
Potere della lettura xxxx	Francese xxxx	Autobiografia xxx
Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx	La famiglia accoglie un soldato xxxx	Considerata sovversiva xxx
Rapporto con Kafka xxxx	La forza della parola/la parola come epifania xxxx	Riscopre la passione per il lavoro xxxx
Godibile nella lettura x	Atmosfera struggente xx	Durante la rivoluzione culturale cinese x
Tematiche complesse x		Messaggio di libertà di espressione x
		Sofferenza per mantenere i propri valori xx
		Capitalismo xx

Abbiamo tracciato una linea (evidenziata in rosso nella Tabella 5) per cancellare (senza perderne comunque la visibilità) le informazioni di cui si sono riscontrate poche occorrenze (1 o 2 su 5, i.e. sotto il 40%). Alla pari si sono espunte le informazioni verso le quali era stato espresso un consenso unanime (5 su 5, i.e. 100%). In questo modo ci siamo mantenuti all'interno dell'intervallo stabilito per una *mappatura centrata sugli studenti*: 40-90%.

Tabella 5. *Mappatura di un testo B2. Terza fase: eliminazione delle occorrenze di immediato e di scarso accesso*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx Divertente x Riflessione sulla cultura xxxxx Potere della lettura xxxx Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx Rapporto con Kafka xxxx Godibile nella lettura x Tematiche complesse x	Romanzo breve xx Tratta della comunicazione xxx Costruito sul silenzio xxxxx Francese xxxx La famiglia accoglie un soldato xxxx La forza della parola/la parola come epifania xxxx Atmosfera struggente xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx Traduttrice xxxx Cinese xxx Autobiografia xxx Considerata sovversiva xxx Riscopre la passione per il lavoro xxxx Durante la rivoluzione culturale cinese x Messaggio di libertà di espressione x Sofferenza per mantenere i propri valori xx Capitalismo xx

Si è tracciata una seconda linea (evidenziata in verde nella Tabella 6) per cancellare le informazioni trasversali (vere per più categorie; per più libri nel nostro caso). In effetti, poiché tali affermazioni non sono distintive, gli *item* che vi si potrebbero ricavare non avrebbero una corrispondenza univoca con la singola categoria (con il singolo libro) ma sarebbero pluri-abbinabili e quindi invalidi ai fini del nostro test.

Tabella 6. *Mappatura di un testo B2. Quarta fase: eliminazione delle informazioni non distintive*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx Divertente x Riflessione sulla cultura xxxxx Potere della lettura xxxxx Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx Rapporto con Kafka xxxx Godibile nella lettura x Tematiche complesse x	Romanzo breve xx Tratta della comunicazione xxx Costruito sul silenzio xxxxx Francese xxxx La famiglia accoglie un soldato xxxx La forza della parola/la parola come epifania xxxxx Atmosfera struggente xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx Traduttrice xxxx Cinese xxx Autobiografia xxx Considerata sovversiva xxx Riscopre la passione per il lavoro xxxx Durante la rivoluzione culturale cinese x Messaggio di libertà di espressione x Sofferenza per mantenere i propri valori xx Capitalismo xx

Abbiamo espunto le informazioni specifiche (evidenziate con la linea azzurra nella Tabella 7), trasmesse da un nucleo monorematico, posto che la loro individuazione, da

parte dei *test taker*, implicherebbe strategie di semplice decodificazione e non una comprensione profonda (“meaning representation”; “discourse representation”). Affidarsi ad una semplice decodificazione per misurare la comprensione genererebbe un giudizio al quale si potrebbero imputare difetti di *sottorappresentazione del costrutto* (“under-representation construct”), vale a dire una visione limitata dell’abilità in questione (Buck, 2001).

Tabella 7. *Mappatura di un testo B2. Quinta fase: eliminazione delle informazioni specifiche*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx Divertente x Riflessione sulla cultura xxxxxx Potere della lettura xxxxx Linguaggio — erudito — ma funzionale xxxxxx Rapporto con Kafka xxxx Godibile nella lettura x Tematiche complesse x	Romanzo breve xx Tratta della comunicazione xxx Costruito sul silenzio xxxxx Francese xxxxx La famiglia accoglie un soldato xxxx La forza della parola/la parola come epifania xxxxx Atmosfera struggente xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx Traduttrice xxxxx Cinese xxx Autobiografia xxx Considerata sovversiva xxx Riscopre la passione per il lavoro xxxx Durante la rivoluzione culturale cinese x Messaggio di libertà di espressione x Sofferenza per mantenere i propri valori xx Capitalismo xx

Si è espunta la proposta che rivela un’ipotesi errata rispetto a quanto trasmesso dal testo (linea viola, nella Tabella 8).

Tabella 8. *Mappatura di un testo B2. Sesta fase: eliminazione delle ipotesi errate*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx Divertente x Riflessione sulla cultura xxxxxx Potere della lettura xxxxx Linguaggio — erudito — ma funzionale xxxxxx Rapporto con Kafka xxxx Godibile nella lettura x Tematiche complesse x	Romanzo breve xx Tratta della comunicazione xxx Costruito sul silenzio xxxxx Francese xxxxx La famiglia accoglie un soldato xxxx La forza della parola/la parola come epifania xxxxx Atmosfera struggente xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx Traduttrice xxxxx Cinese xxx Autobiografia xxx Considerata sovversiva xxx Riscopre la passione per il lavoro xxxxx Durante la rivoluzione culturale cinese x Messaggio di libertà di espressione x Sofferenza per mantenere i propri valori xx Capitalismo xx

Si sono cerciate le sole formulazioni rimaste (Tabella 9).

Tabella 9. *Mappatura di un testo B2. Settima fase: evidenziazione delle informazioni target*

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx	Romanzo breve xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx
Divertente x	Tratta della comunicazione xxx	Traduttrice xxxxx
Riflessione sulla cultura xxxxx	Costruito sul silenzio xxxxx	Cinese xxx
Potere della lettura xxxxx	Francese xxxxx	Autobiografia xxx
Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx	La famiglia accoglie un soldato xxxx	Considerata sovversiva xxx
Rapporto con Kafka xxxx	La forza della parola/la parola come epifania xxxxx	Riscopre la passione per il lavoro xxxxx
Godibile nella lettura x	Atmosfera struggente xx	Durante la rivoluzione culturale cinese x
Tematiche complesse x		Messaggio di libertà di espressione x
		Sofferenza per mantenere i valori xx
		Capitalismo xx

Redazione degli item

Gli studenti sono stati coinvolti nella redazione di 5 *item* corrispondenti alle *informazioni target* (le chiavi). Le ipotesi avanzate da ciascuno sono state discusse in gruppo (Tabella 10).

Tabella 10. *Redazione degli item in riferimento alle informazioni target*

1. È una storia surreale

2. È collegato all'opera di un altro autore

3. Succede durante la guerra

4. Parla di una situazione di costrizione

5. Si basa su una situazione vissuta

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
<p>Racconto grottesco xxx</p> <p>Divertente x</p> <p>Riflessione sulla cultura xxxxx</p> <p>Potere della lettura xxxxx</p> <p>Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx</p> <p>Rapporto con Kafka xxxxx</p> <p>Godibile nella lettura x</p> <p>Tematiche complesse x</p>	<p>Romanzo breve xx</p> <p>Tratta della comunicazione xxx</p> <p>Costruito sul silenzio xxxxx</p> <p>Francese xxxxx</p> <p>La famiglia accoglie un soldato xxxxx</p> <p>La forza della parola/la parola come epifania xxxxx</p> <p>Atmosfera struggente xx</p>	<p>Si riferisce ai lavori forzati xxx</p> <p>Traduttrice xxxxx</p> <p>Cinese xxx</p> <p>Autobiografia xxx</p> <p>Considerata sovversiva xxx</p> <p>Riscopre la passione per il lavoro xxxxx</p> <p>Durante la rivoluzione culturale cinese x</p> <p>Messaggio di libertà di espressione x</p> <p>Sofferenza per mantenere i valori xx</p> <p>Capitalismo xx</p>

Si è indotto il gruppo a ricavare 3 distrattori che avessero un aggancio con i contenuti veicolati dal testo (Tabella 11). I distrattori scelti sono stati i seguenti:

- “è un racconto sulle donne”. Sebbene possa sollecitare un’associazione con il primo libro per via del tema (“il seno”), con il secondo per via del genere di uno dei personaggi (“la ragazza”) e con il terzo per via del genere del protagonista, di fatto nessuno dei tre libri ruota attorno alla tematica del femminile;

- “è stato un libro proibito”; può indurre taluni a intravedere un aggancio con il primo libro (per via della tematica sessuale) o con il terzo (per via della repressione ideologica di cui si parla);
- “parla di una persona sordomuta”; può essere erroneamente abbinato al secondo libro (il silenzio della donna è una strategia psicologica e non un problema fisiologico).

Tabella 11. *Redazione dei distrattori*

È un racconto sulle donne

PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
Racconto grottesco xxx	Romanzo breve xx	Si riferisce ai lavori forzati xxx
Divertente x	Tratta della comunicazione xxx	Traduttrice xxxxx
Riflessione sulla cultura xxxxx	Costruito sul silenzio xxxxx	Cinese xxx
Potere della lettura xxxxx	Francese xxxxx	Autobiografia xxx
Linguaggio erudito ma funzionale xxxxx	La famiglia accoglie un soldato xxxx	Considerata sovversiva xxx
Rapporto con Kafka xxxx	La forza della parola/la parola come epifania xxxxx	Riscopre la passione per il lavoro xxxxx
Godibile nella lettura x	Atmosfera struggente xx	Durante la rivoluzione culturale cinese x
Tematiche complesse x		Messaggio di libertà di espressione x
		Sofferenza per mantenere i valori xx
		Capitalismo xx

Come moderatori, abbiamo verificato che non vi fossero *bias* negli *item* e abbiamo valutato se la formulazione di ciascun quesito potesse essere migliorata. Abbiamo ritenuto che due chiavi confliggevano tra loro, autoescludendosi:

- “è una storia surreale”
- “si basa su una situazione vissuta”

Poiché tale conflitto avrebbe potuto generare confusione nel *test taker*, abbiamo modificato la seconda (“*si basa su una situazione vissuta*”). In aggiunta, abbiamo ritenuto che la formula “*situazione di costrizione*”, che compare nell’enunciazione della quarta chiave, non fosse trasparente e anche in questo caso siamo intervenuti. Ecco l’esito della riscrittura delle chiavi:

È una storia surreale

È collegato all’opera di un altro autore

Succede durante la guerra

Parla di una situazione di costrizione → *Racconta di una pena inflitta*

Si basa su una situazione vissuta → *Descrive una persecuzione politica*

Abbiamo conferito alla prova un *layout* adeguato; abbiamo disposto in disordine chiavi e distrattori e introdotto un *esempio* (item 0 → *È un libro poco noto*).

0	È un libro poco noto		
1	È un racconto sulle donne	Primo libro	0
2	È ambientato durante la guerra		
3	Descrive una persecuzione politica	Secondo libro	
4	È stato un libro proibito	Terzo libro	
5	Presenta aspetti surreali		
6	Parla di una persona sordomuta		
7	Racconta di una pena subita		
8	Si richiama all’opera di un altro autore		

Abbiamo redatto, a uso dei docenti che avrebbero somministrato la prova in fase di *pretesting*, una versione con esplicitate le chiavi.

0	È un libro poco noto	Primo libro	(0), 5, 8
1	È un racconto sulle donne		
2	È ambientato durante la guerra	Secondo libro	2
3	Descrive una persecuzione politica	Terzo libro	7, 3
4	È stato un libro proibito		

- 5 **Presenta aspetti surreali**
- 6 Parla di una persona sordomuta
- 7 **Racconta di una pena subita**
- 8 **Si richiama all'opera di un altro autore**

Pretesting

Il gruppo-pilota coinvolto nel *pretesting* è stato composto da studenti di livello B2 (n=71), in prevalenza tedescofoni (n=50). Come si evince dalla tab. 12,

- i valori di tre *chiavi* sono risultati accettabili (in giallo: ## 3, 7, 8)
- due *chiavi* sono risultate sottodimensionate, cioè troppo facili (in rosso: ## 2, 5)
- due distrattori paiono molto attrattivi (in celeste: ## 1, 7)

Tabella 12. *FV registrati nel pretesting*

Legenda: NR: Nessuna risposta

	PRIMO LIBRO	SECONDO LIBRO	TERZO LIBRO
1	1,4	-	28,2
2	-	91,5	-
3	1,4	7	81,7
4	-	7	14,1
5	93	2,8	-
6	5,6	8,4	2,8
7	1,4	22,4	52,1
8	57,7	-	5,6
NR	1,4	-	-

Alla luce dei dati, e considerando alcuni *feedback* negativi giunti dai partecipanti in merito all'*item* 0, da loro ritenuto poco chiaro, abbiamo rivisto la prova. Le osservazioni riguardo a ciascun *item* sono evidenziate di seguito in rosso.

- 0 *È un libro poco noto*
Molti candidati si sono lamentati che l'informazione non sia facilmente desumibile, di conseguenza l'*item* è stato sostituito: *L'autore è Philip Roth.*
- 1 *È un racconto sulle donne*
Distrattore forte (il potere attrattivo sul terzo libro è del 28,2%) ma comunque accettabile. L'*item* è stato mantenuto.
- 2 *È ambientato durante la guerra*
Chiave troppo facile (FV: 91,5). L'abbiamo sostituita con: *Parla di un ospite indesiderato*
- 3 *Descrive una persecuzione politica*
Chiave con FV accettabile (81,7)¹⁴. L'*item* è stato mantenuto.

¹⁴ In merito all'accettabilità dell'*item* # 3, cfr. nota a piè di pagina n. 13.

- 4 *È stato un libro proibito*
Distrattore efficace (FV: 14,1). L'item è stato mantenuto.
- 5 *Presenta aspetti surreali*
Chiave troppo facile (FV: 93). È stata sostituita con: *Si sottolinea il valore della conoscenza.*
- 6 *Parla di una persona sordomuta*
Distrattore relativamente debole ma accettabile.
- 7 *Racconta di una pena subita*
L'item si è rivelato buono come chiave (FV: 52,1) ma piuttosto attrattivo come distrattore (22,4%). Si è deciso di sostituirlo, considerata una possibile ambiguità dell'enunciato. È plausibile, difatti, intendere il silenzio imposto al soldato (nel secondo libro) come un castigo, e quindi come una pena; ciò rende l'item abbinabile a due libri, trasformandosi, di conseguenza, in doppia chiave. L'alternativa verso la quale ci siamo orientati è stata la seguente: *Chi ha scritto il racconto ha passato un periodo molto difficile.*
- 8 *Si richiama all'opera di un altro autore*
La chiave ha riscosso un buon FV (57,7). Abbiamo propeso comunque per una leggera riformulazione, nell'intenzione di renderne più chiaro il significato: *Ricorda un altro autore.*

Ricapitoliamo i cambiamenti occorsi.

- 0 ~~È un libro poco noto~~ → L'autore è Philip Roth
- 1 È un racconto sulle donne
- 2 ~~È ambientato durante la guerra~~ → Parla di un ospite indesiderato
- 3 **Descrive una persecuzione politica**
- 4 È stato un libro proibito
- 5 ~~Presenta aspetti surreali~~ → **Si sottolinea il valore della conoscenza**
- 6 Parla di una persona sordomuta
- 7 ~~Racconta di una pena subita~~ → **Chi ha scritto il racconto ha passato un periodo molto difficile**
- 8 **Ricorda un altro autore**

Si è giunti alla versione finale della prova, che riportiamo nella sua impaginazione definitiva.

COMPITO DI ASCOLTO

Abbinamento frasi e argomenti

Ascolterete il brano due volte.

Prima del primo ascolto, avrete due minuti per leggere le frasi (A-H).

Per ogni romanzo scegliete le frasi che corrispondono ai contenuti dell'audio (**sono solo cinque!**). Riportate la lettera corrispondente nello schema.

Alla fine del primo e del secondo ascolto avrete due minuti per controllare le vostre scelte. Il primo abbinamento (X – Primo romanzo) è dato come esempio. **Attenzione! Le frasi non sono in ordine.**

	FRASI
X	L'autore è Philip Roth
A	È un racconto sulle donne.
B	Parla di un ospite indesiderato.
C	Descrive una persecuzione politica.
D	È stato un libro proibito.
E	Si sottolinea il valore della conoscenza.
F	Parla di una persona sordomuta.
G	Chi ha scritto il racconto ha passato un periodo molto difficile.
H	Ricorda un altro autore.

Primo romanzo	X
Secondo romanzo	
Terzo romanzo	

APPENDICE 2

RILEVAZIONE DI UN NUMERO ESIGUO DI INFORMAZIONI *TARGET* IN UN TESTO DI LIVELLO B1

Abbiamo condotto la mappatura di un brano audio (traccia n. 29 del manuale di italiano LS *Nuovo Espresso 2*; Bali, Ziglio, 2015) in una classe di studenti universitari lusofoni di livello B1 (n=8), nell'ottica di ricavare una prova di profitto di almeno 5 *item*, da destinare a un'altra classe di livello omologo. Dalla mappatura è emerso che le informazioni *target* ricavabili erano solo tre (tra parentesi il numero di adesioni):

L'amica ha inviato due messaggi (6)

Hanno rubato la giacca al ragazzo (6)

Gliel'hanno rubata mentre lui pagava alla cassa (3)

Il ragazzo ha conosciuto la ragazza a una conferenza (7)

Il ragazzo aveva versato il succo di arancia addosso alla ragazza (2)

Abbiamo deciso di optare per un nuovo brano: la traccia n. 18 dello stesso manuale. L'esito della mappatura condotta su una classe di studenti brasiliani di pari livello (n=8) è stato positivo: abbiamo individuato le 5 *informazioni target* che ci eravamo prefissi.

Sicilia (8)

Viaggia con la moglie (8)

Ha paura dell'aereo (7)

Il viaggio è in occasione del 50° anniversario (7)

Viaggiano in nave (5)

Il viaggio in nave è romantico (2)

Partono da Genova (6)

Arriva a Palermo (3)

Il viaggio dura 21 ore (5)

Partenza eventuale: 23 (3)

Costo (3)

A partire dalle *informazioni target* abbiamo ricavato altrettante domande aperte.

1. Perché l'uomo non sceglie il mezzo di trasporto più veloce? _____

2. Qual è il motivo del viaggio? _____

3. Con che mezzo viaggia? _____

4. Da dove pensate di partire? _____

5. Quanto tempo ci vuole per arrivare a destinazione? _____

APPENDICE 3

COMPARAZIONE TRA SCRITTURA INTUITIVA E SCRITTURA INFORMATA DI ITEM RIFERITI A UN TESTO DI LIVELLO A2

Come sostenuto pagine addietro, la mappatura non offre una garanzia in merito alla tenuta degli *item*; può capitare (come abbiamo visto nell'**appendice 1**) che, nonostante la mappatura incorsa, in fase di *pretesting* si riveli necessario apportare delle modifiche ad *item* ritenuti insoddisfacenti.

Cionondimeno, Green rivendica che gli *item* ricavati da una mappatura siano più stabili rispetto a quelli ricavati dalla *selezione intuitiva delle informazioni target* (2017: 84). Nell'esperienza che segue questa ipotesi viene confermata. Abbiamo somministrato due prove, ricavate a partire da uno stesso brano audio, in due classi omogenee di livello A2: la prima si basa sulla *selezione intuitiva delle informazioni target*, mentre nella seconda la confezione dei quesiti obbedisce a una *mappatura centrata sugli studenti*.

La confezione del testo

Il testo di riferimento è un monologo. Si tratta della descrizione orale della trama del film "Tutto quello che vuoi" di Francesco Bruni, realizzata da C. P., studentessa brasiliana di italiano di livello avanzato (C1). Alla studentessa, che frequentava un corso di linguistica applicata da noi impartito (incentrato sullo studio del QCER, *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), abbiamo chiesto di conformare il proprio discorso alle caratteristiche testuali previste dal QCER per il livello A2. Di seguito riportiamo la trascrizione, senza tralasciare le inaccuratazze.

Ciao ragazzi di italiano 1. Mi chiamo Cinzia e vi racconterò la storia di un film chiamato "tutto quello che vuoi" di Francesco Bruni. Questo film, di 2016, presenta la storia di un ragazzo, chiamato Alessandro, che ha sedici anni, che vive con il padre e la madrina a Roma. Alessandro è un giovane rebele, che dopo la insistenza del suo padre comincia a lavorare come compagno di un anziano, chiamato Giorgio, famoso poeta che adesso c'ha l'Alzheimer. E per questa ragione Giorgio confonde el passato, quando era un soldato nella Seconda Guerra Mondiale, con il presente. Gli amici di Alessandro lo fanno ricordare sui compagni americano che moiono in guerra. Dopo alcuni giorni, Alessandro scopre un grande poema scritto nelle pareti di una stanza a casa di Giorgio. Insieme al poema, c'è il disegno di un luogo e lui decide cercare cosa c'era in questo luogo. Insieme ai suoi amici e Giorgio decide andare lì e loro trovano una piccola scatola che sembra un tesoro. In questa scatola c'era un paio di stivali di Giorgio. Era un incontro con il suo passato. Tutto il film è una storia di rincontro. Mentre Giorgio riscopre la pace, Alessandro scopre la sua identità e anche la sua sensibilità.

Le prove

Sono state confezionate due prove:

- a) una prima basata sulla *scrittura intuitiva degli item* da parte nostra e destinata alla **classe A** di livello A2 (n=28);
- b) la seconda, applicata alla **classe C** (livello A2, n=26), è stata realizzata a partire dalla *mappatura* realizzata in collaborazione con una collega nella **classe B** (livello A2, n=8)

Le tre classi hanno seguito un identico percorso di studio. Una differenza si è riscontrata nel numero maggiore di assenze da parte degli studenti della **classe C** rispetto ai compagni della classe A.

La somministrazione della prova basata sull'individuazione intuitiva degli item

Delle dieci domande aperte da noi escogitate per **la classe A**, 4 hanno presentato valori accettabili (in giallo), mentre 6 sono risultate non valide (in rosso), in quanto sotto- e sovracalibrate.

Tabella 13. *FV degli item destinati alla classe A*

	QUESITO (E RISPOSTE AMMESSE)	FV (n=28)
A1	Di quando è il film? (2016)	12
A2	Come si chiama il ragazzo? (Alessandro)	100
A3	Quanti anni ha? (16)	33
A4	Dove vive? (A Roma) (Coi genitori)	92
A5	Che carattere ha? (Ribelle)	39
A6	Che lavoro fa? (Accompagna un anziano)	80
A7	Qual è il problema del signore anziano? (Alzheimer) (Confonde il passato con il presente)	89
A8	Dov'è scritto il poema? (Sulle pareti di una stanza)	75
A9	A cosa è riferito il disegno? (A un luogo)	12
A10	Che cosa cambia nella vita del ragazzo dopo l'incontro con il signore anziano? (In ragazzo incontra la propria sensibilità e la propria identità)	80

La somministrazione della prova basata sulla mappatura centrata sugli studenti

Nella **classe C** abbiamo somministrato una prova analoga (domande aperte) ricavata a partire dagli esiti di una *mappatura* condotta sulla **classe B** (n=8) di livello omologo (A2).

Nella pagina che segue riportiamo i risultati della *mappatura* realizzata nella **classe B**:

- con fondo bianco sono evidenziate le informazioni che hanno riscosso l'unanimità dei consensi (100%);

- con fondo azzurro sono evidenziate le informazioni a cui è corrisposto un alto consenso (40-90%);
- con fondo blu sono evidenziate le informazioni che hanno ottenuto un basso consenso (<40%);
- con fondo grigio è evidenziata l'unica interpretazione non corretta.

Le informazioni con fondo azzurro sono le sole che presentano un *indice di consenso* che rientra nei parametri previsti (40-90%).

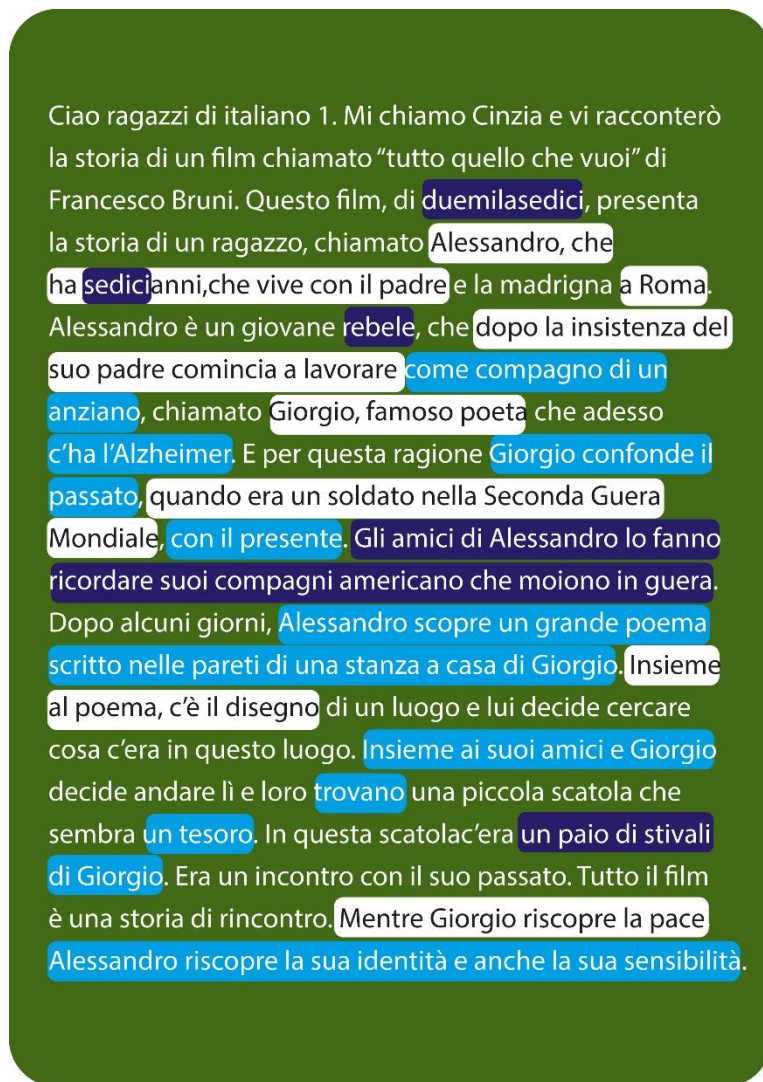
Tabella 14. *Esito della mappatura*

INFORMAZIONI RESTITUITE	ADESIONI (N = 8)	INDICE DI CONSENSO	40-90%
Il film è del 2007*	2	34%	
Alessandro ha 16 anni	1	17%	
Alessandro vive a Roma	6	100%	
Alessandro è ribelle	2	34%	
Il padre ha insistito perché Alessandro lavorasse	6	100%	
Giorgio è un poeta	6	100%	
Giorgio è anziano	6	100%	
Alessandro fa l'accompagnatore di Giorgio	3	50%	√
Giorgio ha l'Alzheimer	3	50%	√
Giorgio confonde passato e presente	6	100%	
Giorgio era soldato nella Seconda Guerra mondiale	6	100%	
Confonde gli amici di Alessandro con i compagni di guerra	1	17%	
Alessandro ha trovato una poesia nelle pareti della casa	5	83%	√
Il tesoro era legato a due cose (un paio di...)	1	17%	
Il disegno era collegato a un tesoro	5	83%	√
La cosa che Alessandro e gli amici cercano appartiene a Giorgio	4	67%	√
Giorgio scopre la pace	6	100%	
Alessandro diventa consapevole di sé	4	67%	√





La tabella può essere convertita nella *carta batimetrica* riportata alla pagina che segue (Figura 4). In sintesi, disponiamo di 6 *informazioni target*:

- Alessandro fa l'accompagnatore di Giorgio (50%);
- Giorgio ha l'Alzheimer (50%);
- Alessandro ha trovato una poesia sulle pareti della casa (83%);
- Il disegno era collegato a un tesoro (83%);
- La cosa che Alessandro e gli amici cercano appartiene a Giorgio (67%);
- Alessandro diventa consapevole di sé (67%).

Figura 4. *Carta batimetrica di un testo*



Legenda

	Indice di consenso	Descrizione delle fasce batimetriche
	non pervenuto	parte non rilevata dalla mappatura
	90-100	parte di facile accesso
	40-90	parte di accesso moderato
	<40	parte di difficile accesso

Nella Tabella 15 riportiamo la prova somministrata nella **classe C**, con gli FV relativi ai singoli *item*. Tutti i valori sono risultati accettabili.

Tabella 15. *FV degli item destinati alla classe C*

	QUESITI (E RISPOSTE AMMESSE)	FV (n=26)
C1	Che lavoro fa? (Accompagna un anziano)	77
C2	Qual è il problema del signore anziano? (Alzheimer) (Confonde il passato con il presente)	77
C3	Dove ha scritto il poeta le sue poesie? (Sulle pareti della stanza)	65
C4	Cosa cercano Alessandro e i suoi amici? (una scatola) (un oggetto di Giorgio) (un tesoro)	59
C5	A chi appartiene l'oggetto? (A Giorgio)	59
C6	Che cosa cambia nella vita del ragazzo dopo l'incontro con il poeta? (Il ragazzo incontra la propria sensibilità e la propria identità)	85

Nella Tabella 16, qui sotto, si evince che 4 *item* della prova destinata alla **classe C** riprendono altrettanti *item* della prova destinata alla **classe A**, ai quali pure erano corrisposti FV accettabili.

Tabella 16. *Sovrapposizione tra alcuni item destinati alla classe C e item destinati alla classe A*

		QUESITI (E RISPOSTE AMMESSE)	FV (classe C) (n=26)	FV (classe A) (n=28)
C1	A6	Che lavoro fa? (Accompagna un anziano)	77	(80)
C2	A7	Qual è il problema del signore anziano? (Alzheimer) (Confonde il passato con il presente)	77	(89)
C3	A8	Dove ha scritto il poeta le sue poesie? (Pareti della stanza)	65	(75)
C4		Cosa cercano Alessandro e i suoi amici? (una scatola) (un oggetto di Giorgio) (un tesoro)	59	
C5		A chi appartiene l'oggetto? (A Giorgio)	59	
C6	A10	Che cosa cambia nella vita del ragazzo dopo l'incontro con il poeta? (Incontra la propria sensibilità e la propria identità)	85	(80)

Dal confronto tra *la scrittura di item realizzata sulla base di un giudizio soggettivo* e quella *informata dalla mappatura centrata sugli studenti* risulta che dalla seconda deriva l'intercettazione di un numero maggiore di *informazioni target*. Ulteriori ricerche possono corroborare l'ipotesi.