

STANDARD PER LA MEDIAZIONE LINGUISTICA. VERSO UN APPROCCIO MULTIMODALE ALLE PRATICHE DI VALUTAZIONE LINGUISTICA

Giulia Peri¹

1. INTRODUZIONE

La mediazione rappresenta un processo che vede la lingua quale strumento di costruzione e negoziazione di senso. Un processo che il *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue. Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020) definisce indispensabile per la partecipazione sociale e le dinamiche comunicative ad essa collegate. Nei processi di valutazione linguistica la mediazione è stata a lungo ignorata o assimilata all'interazione scritta o orale e alle pratiche di interpretariato e traduzione (Barni, Machetti, 2006). In tale contesto, la diffusione del modello del *Learning-Oriented Assessment* (Purpura, Turner, 2018), attualmente applicata anche all'italiano L2 entro lo *Scenario-Based Assessment* (Purpura, 2021), rappresenta una novità, che inserisce la mediazione all'interno di meccanismi multimodali avvalendosi della dimensione tecnologica e di quella legata alle dinamiche comunicative interazionali.

Il presente studio discute tali dinamiche proponendone la classificazione entro attività e strategie di mediazione e un'ipotesi del loro allineamento ai descrittori del *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa, 2020; British Council, UKALTA, EALTA, ALTE, 2022).

Il quadro teorico di riferimento (LOA) definisce i diversi fattori che entrano in gioco nell'uso della lingua e vede la valutazione come processo interrelato con l'apprendimento e l'insegnamento attraverso la definizione di diverse dimensioni.

Tramite la validazione delle evidenze provenienti dalla parte di *feedback* e supporto ai candidati dello SBA italiano, lo studio propone un modello di allineamento e integrazione tra conoscenze e competenze tecnologiche, socio-interazionali e attività e strategie di mediazione.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

2.1. La mediazione nel Quadro Comune Europeo e nel Volume Complementare

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*² (Consiglio d'Europa, 2001) rappresenta il primo e più influente documento di politica linguistica a livello europeo nell'ambito dell'apprendimento, insegnamento, valutazione delle lingue. Nonostante la sua ampia diffusione e il notevole impatto esercitato sul piano internazionale, le riflessioni che ne costituiscono la base teorica risalgono agli anni Settanta del secolo scorso, in

¹ Università per Stranieri di Siena.

² D'ora in poi QCER.

particolare ai contributi di van Ek (1975) e al concetto di *Threshold Level*. Dalla sua pubblicazione ufficiale nel 2001, il QCER ha suscitato un ampio dibattito nella comunità scientifica, ricevendo da un lato un largo consenso per la chiarezza e l'utilità dei suoi descrittori, e dall'altro anche critiche legate alla sua adozione come unico standard di riferimento, apparentemente prescrittivo (es. Alderson, 2007; Barni, Salvati, 2015; Spolsky, 2008). Allo stesso tempo, il QCER ha innegabilmente influenzato le pratiche didattiche e valutative nell'ambito dell'apprendimento/insegnamento delle L2³ in Europa. Il paradigma teorico su cui si fonda è orientato all'azione e si struttura attorno a descrittori formulati in termini di ciò che l'apprendente "è in grado di fare" (*can-do statements*) (Consiglio d'Europa, 2001, 2020). La visione della lingua proposta dal QCER è quella di una lingua intesa come uso, radicata in una dimensione sociale e interazionale (Consiglio d'Europa, 2001: 9).

Nel 2020, il QCER è stato aggiornato con la pubblicazione del *Volume Complementare*⁴ (Consiglio d'Europa, 2020). Questo aggiornamento ha introdotto numerosi cambiamenti e integrazioni, con l'obiettivo di rendere il documento più completo e applicabile nei contesti comunicativi odierni, e con un'attenzione particolare rivolta, tra l'altro, all'interazione e alla mediazione (Kremmel *et al.*, 2023; North, 2021; North, 2022). Il QCER-VC presenta, infatti, quattro modalità di comunicazione o attività comunicative: ricezione, produzione, interazione e mediazione (Consiglio d'Europa, 2020: 32). La competenza linguistica generale si articola, dunque, in competenza generale, competenze linguistico-comunicative, attività linguistico-comunicative e le strategie linguistico-comunicative (Consiglio d'Europa, 2020: 31). Gli apprendenti, intesi come agenti sociali, sono coinvolti in queste attività, e spesso in una combinazione di due o più modalità. In tale ottica, ci si avvicina progressivamente a una concezione più ampia dell'uso della lingua, che si distacca da una sua idealizzazione astratta e categorica, mettendo in rilievo i processi di co-costruzione di significati e sensi nell'interazione.

Come nel QCER (Consiglio d'Europa, 2001: 14), e più evidentemente nel QCER-VC, è proprio la mediazione ad essere centrale in tali processi.

Più precisamente,

Language is [...] seen not as a collection of interchangeable labels to be applied to objects and concepts, but rather as emerging from complex webs of actions, which all require some form of mediation. Language use/learning is a semiotic, non-linear activity nurtured by individuals' (plurilingual) repertoires and trajectories with mediation, from a socioconstructivist / sociocultural viewpoint, being at the centre of understanding, thinking, meaning-making, and collaborating (Lantolf, 2000; Lantolf, Poehner, 2014; Vygotsky, 1986) – and thus at the core of acting as a social agent (Piccardo, 2022: 2).

In quest'ottica, secondo il QCER-VC, la mediazione implica l'integrazione di ricezione, produzione e interazione (Consiglio d'Europa, 2020: 35), e si articola in attività e strategie. Infatti, le scale relative alla mediazione sono organizzate in tre gruppi, che riflettono le diverse modalità con cui essa può manifestarsi. Le attività di mediazione comprendono: mediare a livello testuale, ovvero trasmettere il contenuto di un testo, i concetti a persone che non vi possono accedere direttamente, spesso a causa di barriere linguistiche, culturali, semantiche o tecniche; mediare a livello concettuale, che si riferisce al processo che facilita

³ Nel presente contributo, il termine "L2" è utilizzato in senso ampio, comprendendo sia il concetto di seconda lingua (L2), sia quello di lingua straniera (LS).

⁴ D'ora in poi QCER-VC. Una versione preliminare del *Volume complementare*, pubblicata nel 2018, è stata successivamente rivista e corretta. L'edizione del 2020 è quella definitiva.

l'accesso al sapere e ai concetti per chi non può accedervi autonomamente; e mediare a livello comunicativo, che mira a facilitare la comprensione e a rendere efficace la comunicazione tra utenti/apprendenti con punti di vista individuali, socioculturali o sociolinguistici diversi (Consiglio d'Europa, 2020: 102). Le strategie di mediazione, invece, includono le strategie per spiegare un nuovo concetto e le strategie per semplificare un testo, fondamentali per affrontare compiti comunicativi complessi (*ibidem*).

Dunque, se da un lato l'interazione evidenzia l'aspetto sociale dell'uso linguistico, la mediazione ne estende il raggio d'azione, focalizzandosi sulla costruzione condivisa del significato e/o sul superamento di barriere linguistiche e culturali per facilitare la comunicazione (Consiglio d'Europa, n.d.). In questa prospettiva, tutti gli spazi sociali - dall'aula agli spazi in senso più ampio - possono essere interpretati come ambienti in cui si sviluppano processi di costruzione condivisa della conoscenza e di comprensione reciproca, rappresentando quindi contesti privilegiati per l'esercizio della mediazione (Piccardo, 2022: 2). Tale visione consente di estendere il concetto di spazio anche ad altre dimensioni, fisiche o virtuali, come vedremo più avanti.

2.2. *Valutazione linguistica e mediazione*

Il fatto che, come anticipato, la mediazione sia stata a lungo ignorata o assimilata all'interazione scritta o orale e alle pratiche di interpretariato e traduzione (Barni, Machetti, 2006) si deve alla visione più permeante nella ricerca, almeno fino a prima degli anni Sessanta, della lingua come oggetto statico, da misurare secondo parametri rigidi, all'interno dei quali la mediazione non poteva trovare una collocazione. Al contrario e come si è visto, nella prospettiva del QCER-VC, che va oltre il modello tradizionale delle quattro abilità, la mediazione assume una rilevanza imprescindibile come attività linguistico-comunicativa, primariamente semiotica, nei processi di apprendimento, insegnamento e valutazione di una lingua (Machetti, Siebetcheu, 2017). Le attività di mediazione risultano, dunque, valutabili al pari di quelle di ricezione, produzione e interazione. Come osservano Machetti e Siebetcheu (2017: 43), ciò richiede una definizione del costrutto di riferimento e un'analisi dei task che tenga conto della progressione dei livelli di competenza. Questa definizione è stata successivamente fornita con la pubblicazione del QCER-VC. Tuttavia, essa non ha immediatamente prodotto quel cambiamento auspicato da Stathopoulou (2015; in Machetti, Siebetcheu, 2017: 43), ovvero un'integrazione effettiva delle attività di mediazione nei processi valutativi, in particolare all'interno delle batterie d'esame internazionali. Nonostante questo, in contesto europeo, si stanno muovendo i primi passi in questa direzione (es. Progetto Francia: *Je sais le faire en italien*; Associazione CLIQ, n.d.).

Le motivazioni alla base della difficile integrazione della mediazione nei processi di verifica e valutazione della competenza possono essere molteplici. Oltre alla novità rispetto al modello tradizionale delle quattro abilità, è possibile ipotizzare che una delle ragioni risieda anche nella complessità del costrutto stesso. La mediazione, così come definita nel QCER-VC, è intrinsecamente articolata e presuppone una relazione costante con le altre attività comunicative – ricezione, produzione e interazione – sia in chiave intralinguistica sia interlinguistica, riflettendo una concezione più fluida e integrata dell'uso linguistico. A ciò si aggiunge il fatto che sebbene i descrittori del QCER-VC (e dunque anche quelli così estesi della mediazione) possano essere impiegati «per progettare [...] compiti, ma anche per osservare e, se necessario, (auto)valutare l'uso della lingua da parte degli studenti durante l'esecuzione del compito» (Consiglio d'Europa, 2020: 28). Questi, infatti, non sono pensati come scale valutative in senso stretto. Come chiarisce il documento europeo, i descrittori

non sono scale di valutazione nel senso in cui questo termine viene generalmente utilizzato nella valutazione dell'apprendimento delle lingue [...]. Sono esemplificative, non solo nel senso che vengono presentate come non prescrittive, ma anche nel senso che forniscono solo illustrazioni della competenza a diversi livelli della relativa area [...]. Sono aperte e incomplete. (Consiglio d'Europa, 2020: 42)

Tuttavia, nell'affermare che il costrutto della mediazione sia multidimensionale e inevitabilmente complesso, possiamo dire che è proprio tale complessità a renderlo non un ostacolo, bensì un elemento centrale nelle pratiche comunicative contemporanee. In un contesto globale e iperconnesso, caratterizzato dall'interazione continua tra codici, canali e culture, la mediazione rappresenta una competenza imprescindibile, sempre più attuale e rilevante.

2.3. *Learning-Oriented Assessment e Scenario-Based Assessment*

In questo contesto, l'affermazione del modello del *Learning-Oriented Assessment* (LOA) (Purpura, Turner, 2018; Purpura, 2024) e il crescente interesse verso lo *Scenario-Based Assessment* (SBA) (Purpura, 2021) rappresentano sviluppi rilevanti nell'ambito della verifica e valutazione delle competenze linguistiche, in quanto promuovono un approccio integrato e più ampio ai processi di insegnamento, apprendimento e valutazione. Sebbene la ricerca di settore non abbia ancora esplorato in modo sistematico l'integrazione esplicita della mediazione all'interno di questi modelli, ci sembra evidente come all'interno di essi ve ne siano i presupposti: l'orientamento all'apprendimento, l'attenzione alla dimensione comunicativa e interazionale, l'uso della tecnologia e, quindi, l'approccio multimodale, la centralità della *performance* situata entro un contesto dinamico e reale. La definizione di mediazione si inserisce in modo naturale in questo contesto, che valorizza pratiche linguistiche complesse, multimodali e orientate all'azione. In questa sezione, si procederà dunque alla definizione di LOA e SBA, al fine di chiarirne i presupposti teorici e le implicazioni operative.

2.3.1. *Learning-Oriented Assessment*

Il *Learning-Oriented Assessment framework* (LOA) affonda le sue radici teoriche nel contesto educativo (Viengsang, Wasanasomsithi, 2022), ed è stato successivamente applicato in maniera più specifica all'ambito dell'insegnamento, dell'apprendimento e della valutazione linguistica. Purpura e Turner (2018), e successivamente Purpura (2024), hanno proposto un modello di LOA che descrive le dinamiche esistenti tra i diversi fattori coinvolti nell'uso della lingua durante l'interazione, fattori a loro volta interrelati. Secondo Purpura (2024), il LOA coinvolge otto dimensioni dell'uso linguistico, presentate singolarmente, ma in realtà strettamente interconnesse. Al centro del *framework* si colloca il nucleo operativo del processo valutativo, articolato in due componenti principali: la *dimensione dell'elicitazione* – relativa alla progettazione della prova, alle specifiche, alla somministrazione e all'organizzazione della valutazione – e la *dimensione della competenza*, che integra i modelli di riferimento, gli standard e la progressione dell'apprendimento. Queste dimensioni riguardano gli *indicatori della performance*, che rappresentano le evidenze osservabili della competenza linguistica dell'apprendente/candidato. Questo nucleo è inevitabilmente situato all'interno di una *dimensione contestuale*, che include i fattori socioculturali e istituzionali, le competenze richieste nel mondo reale e gli standard esterni

di riferimento. La dimensione contestuale viene definita come parte dei *moderatori della performance*, i fattori che influenzano la performance e che la modellano in modo complesso e dinamico. Gli altri moderatori della *performance*, dunque, sono la *dimensione socio-cognitiva*, relativa all'architettura e alle funzionalità cognitive richieste in un determinato contesto; la *dimensione delle istruzioni*, che comprende input, assistenza e *feedback* espliciti per svolgere i compiti richiesti; la *dimensione affettiva*, legata agli aspetti psicologici e sociali relativi al comportamento degli apprendenti/candidati; la *dimensione socio-interazionale*, che si riferisce alle pratiche sociali e di affermazione dell'identità (cf. Cheng *et al.*, 2022) che si stabiliscono durante l'interazione comunicativa; e, infine, la *dimensione tecnologica*, che include l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e la competenza digitale. Queste dimensioni entrano in gioco in ogni situazione comunicativa, che si tratti di un contesto didattico o valutativo (Purpura, 2021: 33), in quanto apprendimento/insegnamento e valutazione vengono concettualizzati come indissolubilmente legati, non scindibili e situati in un contesto il più possibile simile alla vita reale.

In sintesi, il LOA, grazie alla sua struttura multidimensionale e alla natura integrata delle dimensioni che collegano apprendimento e valutazione, si propone di superare i limiti dei modelli tradizionali di definizione del costrutto, che tendono a considerare esclusivamente le *knowledge, skills and abilities* (KSAs) e, in misura limitata, le conoscenze tematiche e le strategie cognitive essenziali (Purpura, 2016; Banerjee, 2019a). Il LOA può fornire un quadro teorico e operativo capace di cogliere la natura situata (cf. Purpura, 2024), multimodale e interazionale della comunicazione, rendendo possibile la progettazione di prove più aderenti ai reali contesti d'uso della lingua.

2.3.2. *Scenario-Based Assessment*

Lo *Scenario-Based Assessment* (SBA) rappresenta un modello innovativo, e al contempo una nuova tecnica, per la valutazione delle lingue seconde. Tale modello definisce un *setting*, una situazione coerente dal punto di vista tematico, socialmente condivisa e finalizzata a uno scopo specifico, in cui i partecipanti, nel loro ruolo di apprendenti/utenti di una L2, sono chiamati a completare una sequenza strutturata di sotto-compiti/task⁵, progettati per guidarli verso la risoluzione di un problema inserito in un contesto assimilabile alla vita reale (Purpura, 2021). Questi sotto-compiti, connessi da una narrazione coerente (*scenario narrative*), riflettono gli *habits of mind* o *cognitive schemata* (Purpura, 2016) su cui si fonda l'obiettivo generale dello scenario. Gli scenari, infatti, sono costruiti per rispecchiare, il più fedelmente possibile, situazioni di vita reale e, per questo, vengono considerati rappresentazioni sostitutive (*proxies*) di contesti autentici (Purpura, 2021). L'apprendente/partecipante viene così inserito in un contesto socioculturale immaginario ma plausibile, in cui agisce come partecipante attivo – a livello emotivo, linguistico e tematico – collaborando con altri membri simulati di un gruppo virtuale per raggiungere un obiettivo comune, ovvero la risoluzione di un problema. Lo scenario costituisce l'ambiente in cui questo obiettivo prende forma ed è articolato in diverse scene, organizzate secondo un'architettura flessibile di compiti sia integrati che indipendenti, che può essere adattata a esigenze diverse (Purpura, Turner, 2018). Inoltre, l'intero processo che conduce alla risoluzione del problema è concepito come un'esperienza educativa: una delle principali novità di questo approccio consiste proprio nel fatto che l'apprendente, attraverso lo svolgimento del test, apprende qualcosa di nuovo.

⁵ Il task, come qui inteso, non implica il riferimento teorico al *task-based assessment* che si differenzia dallo *scenario-based assessment* (cfr. Purpura, 2021).

Lo SBA viene utilizzato per verificare in che misura gli apprendenti, con livelli differenti di *background knowledge* – variamente definita, ma che da un lato si potrebbe assimilare alla nozione di “conoscenza del mondo”, come proposto da O’Reilly e Sabatini (2013: 46, in Banerjee, 2019: 16) – siano in grado di comprendere i contenuti di un testo, sviluppando al contempo una comprensione profonda sia della lingua sia dell’argomento trattato. Questo processo è mediato da un’assistenza mirata, che guida l’apprendente nell’utilizzo delle informazioni acquisite per lo sviluppo delle competenze richieste.

Lo SBA, dunque, costituisce una tecnica utile per strutturare e sequenziare i compiti all’interno del processo di valutazione. Quindi, utilizzare il LOA come riferimento teorico per lo sviluppo di uno SBA, ci permette di tenere conto dei fattori che influenzano la performance degli apprendenti/candidati e di raccogliere informazioni utili su di loro e la loro competenza (O’Reilly, Sabatini, 2013: 4).

2.4. Mediazione, LOA e SBA

Il concetto di mediazione, introdotto nel QCER-VC come processo che consente di facilitare la comprensione, l’accesso alla conoscenza e la co-costruzione del significato, risuona inevitabilmente con alcuni dei principi fondanti del LOA e, dunque, trova un potenziale esito pratico anche nello SBA. Il LOA, tuttavia, come inteso da Purpura (2024) si fonda su una concezione teoricamente più ampia e articolata della competenza; per esempio, nella concezione ancorata a un modello orientato al significato (*meaning-oriented model*, Purpura, 2016), che si discosta da un impianto rigidamente *skill-based o task-based*. Allo stesso tempo, il LOA attribuisce un ruolo centrale alla dimensione socio-interazionale, includendo elementi come la gestione dei turni, le strategie di riparazione, il *feedback*, e la costruzione dell’identità sociale attraverso l’interazione (Purpura, Turner, 2018). Tali aspetti, anch’essi presenti nelle scale del QCER-VC relative all’interazione e alla mediazione, acquistano nel LOA una funzione fondativa per la costruzione della *performance*, da considerare fin dalla fase di progettazione delle prove. Parallelamente, la dimensione tecnologica del LOA riflette l’evoluzione delle pratiche comunicative contemporanee, sempre più digitali e multimodali, e invita a riconoscere l’uso delle tecnologie non come accessorio, ma come componente integrata del costrutto di competenza linguistica (cf. Harding, Fulcher, 2021; Voss *et al.*, 2023).

In tale prospettiva, lo SBA si configura come un approccio che consente di coniugare i principi del LOA con una struttura operativa capace di accogliere e valorizzare la mediazione. Attraverso scenari realistici, distribuiti in sequenze narrative di compiti integrati, lo SBA mette in gioco dimensioni cognitive, linguistiche, interazionali e tecnologiche, permettendo all’apprendente di agire come soggetto attivo nella risoluzione di problemi comunicativi complessi. Pur nella distinzione tra modelli, la mediazione così come intesa nel QCER-VC, il LOA e lo SBA condividono una visione della competenza linguistica che privilegia l’azione situata, l’interazione e l’apprendimento come processo trasformativo, aprendo così la possibilità di un dialogo proficuo tra cornici teoriche diverse.

3. METODOLOGIA

3.1. Il contesto della ricerca: il progetto SBA italiano

Il progetto SBA italiano esplora lo sviluppo di uno SBA per l’italiano L2. Affondando le sue radici teoriche nell’ambito del LOA, lo SBA italiano enfatizza il *problem-solving*

collaborativo, integrando apprendimento e valutazione, concentrandosi anche sullo sviluppo di *topical knowledge* (Peri, 2025). Il progetto è stato sviluppato nell'ambito di un più ampio progetto di ricerca avviato nel 2019 tra il Teachers College (Columbia University, New York) e il Centro CILS - Certificazione di Italiano come Lingua Straniera dell'Università per Stranieri di Siena (SBLA Official Website, n.d.).

Come è noto, i test di competenza linguistica ad alta posta in gioco (ad esempio, gli esami di certificazione) sono stati tradizionalmente progettati per valutare le abilità linguistiche in modo isolato e indipendente le une dalle altre (per es., ascolto, lettura, produzione scritta e produzione orale). Tuttavia, tale approccio può risultare limitante nella misurazione della capacità degli apprendenti di una L2 di utilizzare la lingua per svolgere compiti che richiedono l'integrazione di abilità e competenze multiple in contesti autentici e complessi della vita reale (Purpura, 2021). L'uso contemporaneo della lingua, infatti, implica la capacità di risolvere problemi, di integrare processi di apprendimento e insegnamento, nonché di affrontare l'interconnessione inscindibile tra contenuti disciplinari e lingua (Chalkiadaki, 2018; Purpura, 2021). Per quanto riguarda il contesto pedagogico e di ricerca, lo studio è stato condotto all'interno del programma di lingua italiana dell'Università per Stranieri di Siena (gestito dal Centro CLUSS⁶) e presso altre istituzioni che collaborano con l'Università per Stranieri.

3.2. L'architettura dello SBA italiano

Lo SBA italiano sviluppato per questo progetto è stato ideato come una simulazione online autentica di un processo decisionale collaborativo, incentrato sulla scelta della destinazione per un viaggio di istruzione in Italia. Lo *scenario narrative* dello SBA italiano comprende nove attività interconnesse, progettate per misurare la capacità dei candidati di utilizzare l'italiano in modo situato, ovvero in contesti realistici che richiedono l'integrazione di abilità linguistiche e cognitive.

L'obiettivo dello SBA italiano è misurare la *performance* dei partecipanti in un contesto online simulato, analizzando la loro capacità di usare la lingua italiana per costruire conoscenze attraverso la comprensione scritta e la comprensione orale (multimodale: audio e video), e per condividere conoscenze attraverso la produzione scritta e la produzione orale. I partecipanti mettono in atto questi *habits of mind* (O'Reilly et al., 2015) prendendo parte alla simulazione di un processo decisionale collaborativo simile a quelli della vita reale, orientato all'apprendimento e al raggiungimento dell'obiettivo previsto dallo scenario.

La Tabella 1 mostra l'architettura dello scenario in senso verticale.

Tabella 1. *Scenario narrative dello SBA italiano*

SBA ITALIANO SCENARIO NARRATIVE: HABITS OF MIND (O'Reilly et al., 2015)	
Misurare le conoscenze pre-scenario	<i>Pre-scenario Topical Knowledge Task</i>
Costruire, consolidare e condividere conoscenze (Destinazione 1 – Sicilia)	Comprensione della lettura (Sicilia)
	Compito di categorizzazione: individuare pro e contro + feedback correttivo

⁶ Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena (CLUSS). <https://cluss.unistrasi.it/>

	Guida/istruzione alla scrittura + Compito di scrittura 1 (Pro)
Costruire, consolidare e condividere conoscenze (Destinazione 2 – Abruzzo)	Compito di comprensione dell'ascolto (Abruzzo)
	Compito di categorizzazione: individuare pro e contro + feedback correttivo
	Compito di scrittura 2 (Pro/Contro) con linee guida
Sintetizzare le informazioni	Decisione di gruppo sulla destinazione + Preparazione della presentazione finale
Usare le informazioni per argomentare	Compito di produzione orale: esposizione della presentazione orale finale
Misurare le conoscenze post-scenario	<i>Post-scenario Topical Knowledge Task</i>

Il percorso si apre con una prova volta ad attivare le conoscenze pregresse sull'argomento (*pre-scenario topical knowledge task*), seguita da attività di comprensione scritta e orale (comprensione della lettura e comprensione orale con audio-video), da task di categorizzazione delle informazioni (relativi ai vantaggi e svantaggi delle destinazioni proposte) accompagnati da un *feedback* correttivo da parte del docente virtuale simulato, e da due prove di produzione scritta, una guidata e una da svolgere in autonomia.

Nella fase centrale dello *scenario narrative*, i partecipanti collaborano virtualmente per prendere una decisione condivisa, il che permette al partecipante di preparare una breve presentazione da esporre oralmente, mettendo in gioco competenze di vario tipo (comunicative, argomentative e persuasive). La sequenza si conclude con una verifica finale delle conoscenze acquisite (*post-scenario topical knowledge task*).

Le due destinazioni selezionate – Abruzzo e Sicilia – sono state scelte con l'obiettivo di evitare luoghi turistici convenzionali e offrire invece contesti ricchi e differenziati, capaci di stimolare l'interesse e il pensiero critico. Infatti, e come già ricordato in linea con i principi del LOA, il progetto mira non solo a valutare le competenze linguistiche in maniera integrata, ma anche a offrire un'esperienza didattica significativa, fondata sull'interazione tra apprendimento, insegnamento e valutazione in un contesto autentico.

3.3. Strumenti

Lo studio qui presentato è stato condotto tramite l'impiego di tre principali strumenti metodologici e documentali:

- I materiali dello SBA italiano (i task previsti dallo scenario, le istruzioni e i *feedback*, i *feedback* qualitativi raccolti tramite il questionario post-test per la dimensione socio-interazionale);
- Il QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020), utilizzato per identificare e classificare le attività e strategie di mediazione elicitate nei compiti analizzati;
- Il *CEFR Alignment Handbook* (EALTA, UKALTA, ALTE, British Council, 2022)⁷, impiegato come riferimento metodologico per la procedura di allineamento tra i task SBA e descrittori QCER.

⁷ *Aligning language education with the CEFR: a handbook*:

https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cefr_alignment_handbook_layout.pdf.

La somministrazione dello SBA italiano a cui facciamo riferimento (cf. Peri, 2025) per questo studio è relativa a un gruppo di studenti che hanno autodichiarato livelli diversi di competenza in italiano L2 (dal livello A2 al livello C2 del QCER) e che, per la maggior parte, seguono o hanno seguito corsi di italiano di livello B1/B2. Lo SBA italiano in questione è progettato per un pubblico di livello B del QCER.

3.4. *Approccio metodologico*

Il presente studio adotta un approccio qualitativo, finalizzato a esplorare in che misura i task dello SBA italiano elicitino processi di mediazione, secondo quanto delineato nel QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020). L'obiettivo è duplice: da un lato, proporre una potenziale classificazione funzionale dei compiti in base alle attività e strategie di mediazione coinvolte; dall'altro, elaborare un'ipotesi di modello integrato che colleghi mediazione, dimensione socio-interazionale e dimensione tecnologica secondo quanto definito dal *framework* LOA.

L'analisi si fonda su una procedura *bottom-up*, basata sull'esame dei task dello SBA italiano. La mappatura tra i task e i descrittori del QCER-VC è stata condotta con finalità esplorativa, in vista della costruzione di uno schema operativo preliminare. A tale scopo, è stato utilizzato il *CEFR Alignment Handbook* (EALTA, UKALTA, ALTE, British Council, 2022) come guida teorico-metodologica, senza tuttavia elaborare ancora un processo formale di allineamento secondo le fasi indicate nel documento.

Il presente contributo si configura quindi come una proposta di allineamento ragionata, fondata su un'analisi documentale dei task SBA, sull'interpretazione dei descrittori QCER-VC e sull'osservazione delle evidenze qualitative raccolte attraverso i *feedback* dei candidati. L'effettivo allineamento, potenzialmente attraverso *workshop*, discussione tra esperti e quanto previsto nelle sezioni operative del *CEFR Alignment Handbook*, è ipotizzato come fase successiva di sviluppo della ricerca.

3.5. *Classificazione dei task dello SBA italiano*

Nell'ambito di questa prima fase esplorativa, in primo luogo, è stata elaborata una tabella di classificazione funzionale dei task previsti dallo SBA italiano.

Per ciascun compito, è stata identificata l'attività di mediazione prevalente, sulla base delle tipologie delineate nel QCER-VC (mediare a livello testuale, concettuale o comunicativo), e sono state individuate le strategie di mediazione potenzialmente attivate, ricavate dai descrittori specifici del QCER-VC (Consiglio d'Europa, 2020: 127-131).

Successivamente, sono stati mappati i tratti salienti di ciascun task⁸ sui descrittori pertinenti del QCER-VC, al fine di individuare corrispondenze tra le azioni linguistiche richieste e le abilità di mediazione descritte nel Quadro (Tabella 2).

⁸ Per una descrizione più dettagliata dei task dello SBA italiano si rimanda a Peri (2025) e più in generale a Purpura (2021).

Tabella 2. *Tabella Task SBA/Mediazione/Strategie*

Task SBA	Attività di mediazione QCER-VC coinvolta	Strategie di mediazione QCER-VC attivate
(Sicilia) Comprensione della lettura + categorizzazione pro/contro + produzione scritta guidata 1	Mediare a livello testuale > Elaborare un testo / Trasmettere informazioni specifiche	Semplificare un testo, adattare il contenuto al destinatario, riformulare
(Abruzzo) Comprensione dell'ascolto + categorizzazione + produzione scritta autonoma 2	Mediare a livello testuale > Spiegare dati / Elaborare un testo	Sottolineare elementi chiave, riformulare idee, organizzare logicamente
Decisione di gruppo sulla destinazione + preparazione presentazione orale finale	Mediare a livello concettuale > Collaborare al processo di costruzione del significato / Facilitare l'interazione collaborativa tra pari	Costruire insieme il significato, negoziare decisioni, alternarsi nei turni
Presentazione orale finale	Mediare a livello concettuale > Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso	Sostenere un'opinione, convincere, strutturare un discorso
Chat con personaggi virtuali che collaborano con l'apprendente + guida dell'insegnante	Mediare a livello comunicativo > Facilitare la comunicazione in situazioni informali / Cooperare	Gestire l'interazione, chiarire dubbi, cooperare in modo efficace

3.6. Mappatura dei descrittori del QCER-VC

In secondo luogo, come dicevamo, a ciascun descrittore del QCER-VC (livelli B1–B2) della mediazione è stato associato, ove pertinente, il task dello SBA italiano potenzialmente rilevante. Tale associazione, di natura esplorativa, è stata effettuata sulla base di un'analisi qualitativa orientata a mettere in relazione le abilità descritte nei descrittori con le caratteristiche dei task presenti nel SBA italiano. L'elenco dei descrittori è stato estratto dalla versione digitale e consultabile della banca dati ufficiale del QCER, intitolata “*CEFR Descriptors (Searchable)*”, disponibile sul sito del Consiglio d'Europa⁹ e accessibile in più lingue, tra cui l'italiano. Alla tabella originaria è stata aggiunta una colonna supplementare, nella quale è stato inserito il task SBA ipoteticamente corrispondente, individuato sulla base delle attività linguistiche elicitate. La versione integrale della tabella, che include tutte le scale relative alla mediazione del QCER-VC, è stata elaborata nell'ambito del presente studio. Questa comprende sia i descrittori risultati pertinenti ai task analizzati, sia quelli non rilevanti in questa fase esplorativa, indicati con la dicitura “NA”. Tuttavia, per ragioni di spazio, non è possibile riportare qui l'intera tabella. Tramite la Tabella 3, pertanto, presentiamo a titolo esemplificativo un estratto relativo alla scala “Cooperare al processo di costruzione del significato”, livello B1.

⁹ <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-descriptors>.

Tabella 3. *Descrittori mediazione QCER-VC e Task SBA*

No	951
Schema descrittivo del QCER-VC (2020)	Attività linguistico-comunicative
Modalità di comunicazione	Mediazione
Attività, strategia o competenza	Mediare a livello concettuale
Scala	Cooperare al processo di costruzione del significato
Livello	B1
Descrittore	È in grado di ripetere in parte ciò che qualcuno ha detto per confermare la reciproca comprensione e contribuire ad assicurare lo sviluppo delle idee in corso.
Task SBA associato	Chat con personaggi virtuali che collaborano con l'apprendente + guida dell'insegnante. Decisione di gruppo sulla destinazione + preparazione presentazione

In particolare, sono state escluse da questa prima ipotesi di allineamento:

- le scale che fanno riferimento esplicito a situazioni di mediazione interlinguistica, ovvero che presuppongono l'alternanza tra lingua A e lingua B (per es., “Tradurre un testo scritto in forma orale”, “Agire come intermediario in situazioni informali”), che non trovano applicazione nel contesto monolingue dello SBA italiano;
- le scale legate a testi creativi e letterari (per es., “Esprimere un’opinione su testi creativi” o “Fare l’analisi critica di testi letterari”), in quanto non congruenti con i tipi testuali e le finalità comunicative dei task previsti.

Come anticipato, i descrittori selezionati e la relativa ipotesi di corrispondenza con i task dello SBA italiano costituiranno oggetto di una successiva fase di validazione empirica, da realizzarsi tramite un *workshop* con esperti del settore. Tale processo sarà condotto secondo le fasi di specificazione e raccolta di evidenze previste nel *CEFR Alignment Handbook*.

Questa stessa riflessione, alla luce della stretta relazione tra mediazione e interazione, nonché della centralità delle dimensioni tecnologica e socio-interazionale nel framework del LOA, potrebbe in futuro essere estesa anche ad altre scale del QCER-VC oltre a quelle specificamente dedicate alla mediazione. In quest’ottica, assume particolare rilevanza la scala “Interazione online”, che descrive competenze comunicative peculiari dei contesti digitali. I task previsti dallo SBA italiano, in particolare le *chat* simulate con interlocutori virtuali e le interazioni guidate con l’insegnante virtuale simulato all’interno dell’ambiente digitale, attivano infatti strategie di cooperazione, negoziazione e costruzione condivisa del significato. Queste pratiche si collocano pienamente in uno spazio ibrido, sociale e multimodale, coerente con l’idea di valutazione come processo dinamico e integrato all’apprendimento, propria del LOA (Purpura, Turner, 2018; Purpura, 2024).

4. RISULTATI EMPIRICI E DISCUSSIONE

4.1. *Analisi del feedback dei candidati*

Come anticipato, al termine della prima somministrazione dello SBA italiano, i partecipanti hanno volontariamente e in forma non obbligatoria risposto a un questionario post-test relativo alla loro esperienza con il test. Il questionario è stato progettato all'interno del progetto dello SBA italiano, strutturandolo in gruppi di item riferiti alle diverse dimensioni del LOA. In totale, sono stati somministrati 120 item a risposta chiusa a un gruppo di 30 volontari (cfr. par. 3.3 di questo contributo e Peri, 2025). Il presente studio prende in esame, in particolare, i 7 item relativi alla dimensione socio-interazionale, codificati come SID_1–SID_7. Gli item si riferivano a tre assi principali:

- la qualità e l'utilità dell'interazione con i pari virtuali (SID_1, SID_2, SID_3, SID_5),
- il ruolo dell'insegnante virtuale simulato come guida e supporto (SID_4, SID_6),
- la percezione del proprio contributo all'interno del contesto simulato (SID_7).

I risultati evidenziano una tendenza complessivamente positiva e una discreta omogeneità di giudizio tra i partecipanti. La Tabella 4 riporta valori medi per ciascun item compresi tra $M=3,80$ ($DS=1,22$) e $M=4,43$ ($DS=0,96$), dove 1 indica il totale disaccordo e 5 il totale accordo con l'affermazione proposta.

Tabella 4. *Media (M) e deviazione standard (DS) – item questionario dimensione socio-interazionale (n=30)*

Item	M	DS
SID_1	3,93	1,21
SID_2	3,80	1,22
SID_3	4,07	1,24
SID_4	3,63	1,22
SID_5	3,70	1,19
SID_6	4,43	0,96
SID_7	4,23	0,96

Più precisamente, tutti gli item, formulati positivamente, mostrano una prevalenza di risposte nelle categorie “Abbastanza d'accordo” e “Completamente d'accordo”, con valori superiori al 60%. In particolare:

- SID_6 (“Il feedback dell'insegnante mi ha aiutato a migliorare la mia performance”) è l'item con il più alto livello di accordo: il 66,7% dei partecipanti si è dichiarato completamente d'accordo e il 20% abbastanza d'accordo (totale: 86,7%);
- SID_3 (“Le chat mi hanno permesso di approfondire i punti più importanti”) ha ottenuto il 50% di pieno accordo e il 30% di accordo parziale;
- anche SID_1 e SID_2, relativi al confronto tra pari, hanno raccolto risposte positive in oltre il 70% dei casi.

Queste evidenze confermano che, seppur limitatamente a un campione contenuto di partecipanti, le interazioni simulate con interlocutori virtuali e la guida dell'insegnante sono state percepite come occasioni di apprendimento collaborativo, in grado di stimolare il chiarimento concettuale, la costruzione condivisa del significato e il miglioramento progressivo della propria *performance*. Tali esiti trovano riscontro concreto in diversi descrittori ufficiali del QCER-VC relativi alla mediazione, che delineano attività e strategie tipiche dell'interazione cooperativa in contesti complessi, come "Promuovere e sostenere lo sviluppo di concetti in un discorso", "Richiamare e collegarsi a conoscenze pregresse" e "Facilitare l'interazione collaborativa tra pari".

Inoltre, i risultati emersi dal questionario sollecitano una riflessione ulteriore sulla rilevanza della scala "Interazione online" del QCER-VC (2020: 94-96). I dati raccolti confermano che i partecipanti hanno percepito tali interazioni digitali come significative e pedagogicamente rilevanti, nonostante la loro natura simulata, rafforzando così le potenzialità dello SBA.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

I risultati mostrano come la mediazione sia pienamente implicata nei task dello SBA, in particolare nei compiti di sintesi, rielaborazione, interazione virtuale e produzione argomentativa. L'analisi esplorativa dei descrittori QCER-VC ha permesso di individuare le scale più rilevanti rispetto ai compiti dello SBA e di formulare un'ipotesi preliminare di corrispondenza, da validare in una fase successiva secondo le procedure delineate nel *CEFR Alignment Handbook*.

L'indagine è stata integrata con i dati provenienti dal questionario post-test dello SBA italiano, che ha evidenziato la percezione positiva da parte dei partecipanti rispetto alla dimensione socio-interazionale del test. Il ruolo del *feedback*, della guida docente e delle interazioni simulate è stato riconosciuto come rilevante per il completamento del task. Questo conferma la coerenza tra la struttura del test, i principi del LOA, ma ne evidenzia anche la rilevanza in relazione ai processi di mediazione come evidenziati nel QCER-VC.

In conclusione, pur nella consapevolezza dei limiti di questo studio, tra cui la dimensione ridotta del campione e l'assenza di una validazione empirica tramite esperti, il lavoro intende offrire un primo contributo teorico-operativo alla riflessione sull'integrazione tra mediazione, valutazione orientata all'apprendimento (LOA) e tecnologia (SBA). Le diverse strade aperte dal punto di vista sia teorico che applicativo potranno essere sviluppate in ricerche future, volte a validare il modello proposto, estendere l'analisi ad altre scale del QCER-VC (per es., "Interazione online") e dunque costruire strumenti di valutazione sempre più coerenti con i complessi e dinamici bisogni comunicativi del secolo corrente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Alderson J. C. (2007), "The QCER and the need for more research", in *The Modern Language Journal*, 91, 4, pp. 659-663.
- Associazione CLIQ (n.d.), *Progetto Francia: Je sais le faire en italien*:
<https://www.associazionecliq.it/progetto-francia/>.

- Barni M., Machetti S. (2006), “La politica linguistica europea e il contatto linguistico: problemi teorici e applicativi”, in Banfi E., Gavioli L., Guardiano C., Vedovelli M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Guerra Edizioni, Perugia, pp. 89-111.
- Barni M., Salvati L. (2015), “In the name of the QCER: Individuals and standards”, in Spolsky B., Inbar-Lourie O., Tannenbaum M. (eds.), *Challenges for language education and policy*, Routledge, New York-London, pp. 40-51.
- British Council, UKALTA, EALTA, & ALTE (2022), *Aligning language education with the QCER: A handbook*:
https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/cefr_alignment_handbook_layout.pdf.
- Chalkiadaki, A. (2018), “A systematic literature review of 21st century skills and competencies in primary education”, in *International Journal of Instruction*, 11,3, pp. 1-16.
- Cheng Z., Gu T., Li, C. (2022), “The formation mechanism of social identity based on knowledge contribution in online knowledge communities: Empirical evidence from China”, in *Sustainability*, 14: <https://www.mdpi.com/2071-1050/14/4/2054>.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
 Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., Cardinaletti A., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120/13999>.
- Consiglio d'Europa (n.d.), *Mediation*, in *Common European Framework of Reference for Languages*:
<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/mediation>.
- Fulcher G., Harding L. (eds.) (2021²), *The Routledge handbook of language testing*, Routledge, New York-London.
- Kremmel B., et al. (2023), “The QCER Companion Volume: Opportunities and challenges for language assessment”, in *DiSlaw – Didaktik slawischer Sprachen*, (Special Issue), pp. 65-83: <https://dislaw.at/ds/article/view/63/59>.
- North B. (2021), “The QCER Companion Volume – What’s new and what might it imply for teaching/learning and for assessment?”, in *QCER Journal – Research and Practice*, 4, pp. 5-24.
- North B. (2022), “The QCER Companion Volume and the action-oriented approach”, in *Italiano LinguaDue*, 14, 2, pp. 1-23:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19566>.
- O'Reilly T., Deane P., Sabatini J. (2015), *Building and sharing knowledge key practice: What do you know, what don't you know, what did you learn?* (Research Report No. RR-15-24), Educational Testing Service:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109314.pdf>.
- Peri G. (2025), *Topical knowledge in speaking performances: A scenario-based language assessment for L2 Italian*, Peter Lang, Bern-New York.
- Piccardo E. (2022), “Mediation and the plurilingual/pluricultural dimension in language education”, in *Italiano LinguaDue*, 14(2), pp. 43-61:

<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/19568>.

- Purpura J. E. (2016), “Second and foreign language assessment”, in *The Modern Language Journal*, 100(S1), pp. 190-208.
- Purpura J. E. (2021), “A rationale for using a scenario-based assessment to measure competency-based, situated second and foreign language proficiency”, in Masperi M., Cervini C., Bardière Y. (eds.), *Évaluation des acquisitions langagières: Du formatif au certifiant*, *MediAzioni*, 32, pp. 54-96.
- Purpura J. E. (2024), “Learning-oriented language assessment”, in Kunnan A. J. (ed.), *The concise companion to language assessment* (2nd ed.), Wiley, Hoboken (NJ), pp. 22-41.
- Purpura J. E., Turner C. E. (2018), “Using learning-oriented assessment in test development (Invited workshop)”, in *Language Testing Research Colloquium*, Auckland, New Zealand.
- SBLA Official website. (n.d.), *Teachers College – Scenario-Based Language Assessment Lab*, <https://sites.google.com/tc.columbia.edu/tc-sbla-lab/home?authuser=0>.
- Spolsky B. (2008), “Historical and future perspective”, in Shohamy E., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of language and education*, Vol. 7. *Language testing and assessment* (2nd ed.), Springer, Berlin, pp. 445-454.
- Turner C. E., Purpura J. E. (2016), “Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms”, in Tsagari D., Banerjee J. (eds.), *Handbook of second language assessment*, De Gruyter, Berlin, pp. 255-273.
- Viengsang R., Wasanasomsithi P. (2022), “Effects of a learning-oriented reading assessment model on Thai undergraduate students’ reading ability”, in *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 15, 1, pp. 709-747.
- Voss E., Cushing S., Ockey G., Yan, X. (2023), “The use of assistive technologies including generative AI by test takers in language assessment: A debate of theory and practice”, in *Language Assessment Quarterly*, 20, 4-5, pp. 520-532.

