

MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO NELLA VALUTAZIONE DI STUDENTI DI ITALIANO L2: ANALISI DEI RISULTATI DI UN SONDAGGIO

Claudia D'Este¹

1. QUADRO ISTITUZIONALE E FINALITÀ DELLA RICERCA

La Ca' Foscari School for International Education (CFSIE) opera dal 2015 per partecipare nell'attuazione delle strategie di internazionalizzazione dell'Università Ca' Foscari Venezia, favorendo l'inserimento degli studenti internazionali anche attraverso l'insegnamento della lingua italiana e la sperimentazione didattica. Le sue attività si diversificano tra il Foundation Year per l'integrazione dei requisiti di iscrizione di studentesse e studenti internazionali senza il requisito minimo di anni di scolarità, le Summer e Winter School in collaborazione con partner internazionali, e la gestione di corsi disciplinari nell'ambito della mobilità Exchange e Overseas. Tali insegnamenti permettono agli studenti internazionali di acquisire competenze specifiche e di interagire efficacemente all'interno di un ambiente accademico multiculturale e inclusivo. Coerentemente con tale offerta didattica, l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda costituisce il *fil rouge* dei vari programmi e rappresenta uno strumento strategico di avvicinamento e conoscenza del sistema universitario, consolidando così il ruolo della Scuola nella promozione e inclusione dei flussi internazionali dell'Ateneo veneziano.

In questo scenario, la valutazione della lingua italiana L2 emerge come una sfida scientifica di primaria importanza che va ad impattare su apprendenti diversi per profilo personale, provenienza, cultura ed esigenze linguistiche. Il problema cardine è determinare come valutare in modo equo e autentico un apprendente che non è una *tabula rasa*, ma un soggetto plurilingue che abita simultaneamente più mondi linguistici. Questa prospettiva si rifa al concetto di *multicompetence* di Vivian Cook (1991), secondo cui la mente di chi conosce più lingue è qualitativamente diversa da quella di un monolingue, poiché i diversi sistemi linguistici formano un sistema cognitivo unico e interconnesso. In tale sistema, le lingue non restano isolate ma esercitano un'influenza reciproca costante, dove la L2 può modificare la percezione della L1 tanto quanto quest'ultima modella l'apprendimento della nuova lingua.

La presente ricerca nasce per verificare empiricamente, in linea con la *Dynamic Systems Theory* (de Bot, Lowie, Verspoor, 2007), l'interazione tra il repertorio linguistico pregresso e l'apprendimento dell'italiano L2. In tal senso, la *multicompetence* di Cook fornisce la giustificazione teorica per interpretare i fenomeni di transfer non come semplici errori, ma come manifestazioni di un monitoraggio consapevole e di una gestione attiva di un repertorio plurilingue che agisce, simultaneamente, come risorsa strategica e come potenziale fattore di difficoltà. Per raggiungere tale obiettivo, lo studio si focalizza su alcuni interrogativi centrali: innanzitutto, si intende indagare in che misura l'ampiezza e la natura delle lingue già conosciute influenzino i risultati oggettivi, ovvero i voti ottenuti nei test di lingua. In secondo luogo, l'indagine mira a scoprire se esista una correlazione tra il

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

bagaglio linguistico dello studente e la sua percezione soggettiva della prova, con particolare attenzione al grado di fatica cognitiva avvertita durante l'esecuzione. Infine, la ricerca si propone di capire come queste variabili di plurilinguismo possano essere integrate nei modelli di valutazione, così da garantire test che siano non solo scientificamente validi, ma anche realmente accessibili a profili internazionali così complessi. In quest'ottica, si integrano le riflessioni sulla validità dei test e l'accessibilità già maturate in altri contesti dall'autrice (D'Este, 2012, 2018). La capacità dell'apprendente di navigare tra le lingue non dipende infatti solo dal numero di codici conosciuti, ma dalle relazioni di vicinanza, dalle possibili interferenze o dalle sinergie tra essi.

2. COORDINATE TEORICHE: DAL QCER ALLA NUOVA DISTANZA LINGUISTICA

2.1. *Multilinguismo e plurilinguismo nel QCER*

La ricerca adotta la tassonomia definita dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), il quale opera una distinzione fondamentale tra i concetti di multilinguismo e plurilinguismo (Consiglio d'Europa, 2001, 2020). Mentre il multilinguismo viene utilizzato per descrivere la compresenza di diverse lingue all'interno di un determinato territorio o istituzione – adottando quindi una prospettiva prevalentemente sociale ed esterna – il plurilinguismo si focalizza sulla competenza comunicativa del singolo individuo (Coste, Moore, Zarate, 2009). In quest'ottica cognitiva e interna, le lingue non sono archiviate nella mente come entità isolate in compartimenti stagni, ma si fondono in una competenza complessa, dinamica e integrata. All'interno di tale repertorio, i codici interagiscono costantemente, permettendo all'apprendente di attingere a tutte le proprie risorse linguistiche per costruire significati, rendendo la sua capacità comunicativa superiore alla semplice somma delle singole lingue conosciute. Tale approccio richiede che la validità del testing linguistico consideri il discente come un soggetto strategico (D'Este, 2012).

2.2. *Evoluzione del concetto di distanza linguistica*

Il concetto di *distanza linguistica* rappresenta il baricentro teorico di questo sondaggio e ha attraversato un'evoluzione significativa nel corso dei decenni. Originariamente, Robert Lado (1957) nell'ambito dell'analisi contrastiva ipotizzava che la difficoltà di apprendimento fosse una diretta conseguenza delle differenze strutturali oggettive tra la lingua madre (L1) e la lingua meta (L2), dove una maggiore distanza produceva inevitabilmente interferenze e transfer negativi. Questa visione è stata rivoluzionata dalla psicotipologia di Eric Kellerman (1983), che ha introdotto la dimensione della "distanza percepita". Secondo Kellerman, l'apprendente non trasferisce elementi dalla L1 basandosi solo su somiglianze reali, ma in funzione di quanto ritiene soggettivamente che le due lingue siano compatibili; se una struttura viene percepita come troppo specifica rispetto alla propria lingua madre, si verificheranno fenomeni di evitamento anche qualora il transfer risultasse corretto. Per studenti con profili complessi, questa distanza soggettiva può incidere profondamente sull'accessibilità della prova (D'Este, 2018). I modelli acquisizionali contemporanei, sostenuti da studiosi come Marina Chini (2004) e Camilla Bettoni (2001), hanno ulteriormente ampliato questo quadro evidenziando come, in un contesto plurilingue, il transfer non sia limitato alla L1. Esso può originarsi da qualsiasi lingua presente nel repertorio dell'apprendente, specialmente quando una L3 o una L4

risultano tipologicamente più vicine all'italiano rispetto alla lingua materna, creando una rete di influenze reciproche che definiscono il successo dell'acquisizione (Pallotti, 2005).

3. METODOLOGIA DELLA RICERCA E PROFILO DEL CAMPIONE

3.1. *Lo strumento e il tasso di risposta*

L'indagine è stata condotta tramite un questionario strutturato somministrato digitalmente dopo l'esecuzione di un test di profitto di italiano L2. La prova utilizzata per il test di profitto era un quiz articolato su 40 quesiti miranti a verificare le competenze dei livelli A1, A2 e B1, mostrando un'elevata affidabilità statistica (Alfa di Cronbach pari a 0.82). Il questionario di percezione è stato progettato come uno strumento di *mixed-methods*, combinando 11 domande a risposta chiusa (per la profilazione demografica e la valutazione su scala Likert della difficoltà) e sezioni a risposta aperta dedicate al feedback qualitativo su specifiche *task* (ascolto, lettura, grammatica).

Il questionario, somministrato in forma anonima, è strutturato in due macro-aree principali per raccogliere dati sia oggettivi che soggettivi:

- *sezione dati generali e profilo del campione*: finalizzata a identificare elementi fattuali quali la lingua madre, la conoscenza di altre lingue straniere e la durata dello studio dell'italiano. Include inoltre domande sulla familiarità con i test al computer e sulla precedente esperienza con certificazioni internazionali (es. IELTS, DELF) per misurare la competenza strategica o *test-wiseness* dei candidati, la loro "abilità strategica nei test" ovvero la capacità di un candidato di utilizzare le caratteristiche e il formato del test per ottenere un punteggio più alto, indipendentemente dalla reale conoscenza della materia;
- *sezione percezione del test*: volta a indagare il vissuto dello studente attraverso la valutazione della difficoltà percepita (su scala da "molto facile" a "molto difficile") e della chiarezza delle istruzioni. Comprende inoltre quesiti a risposta aperta per individuare gli esercizi ritenuti più semplici o ostici e una verifica sull'adeguatezza del tempo a disposizione.

Il campione finale è composto da 174 rispondenti attivi che hanno completato integralmente la rilevazione. Dall'esame dei dati grezzi, emerge un coinvolgimento degli studenti estremamente serio e collaborativo: la quasi totalità dei candidati (oltre il 95%) non si è limitata a risposte monosillabiche, ma ha fornito osservazioni articolate e critiche nelle sezioni aperte, offrendo preziosi spunti qualitativi sulla natura dei quesiti e sulle strategie di risoluzione adottate.

Sebbene si sia registrata una quota di drop-out rispetto ai contatti iniziali – fenomeno fisiologico nelle indagini non obbligatorie – la dispersione è stata analizzata per escludere bias sistematici. I risultati confermano che il fenomeno non ha alterato la rappresentatività del campione: i rispondenti, infatti, risultano equamente distribuiti tra i vari programmi (Foundation Year, Exchange, Overseas) e garantiscono una copertura completa delle tipologie di apprendenti. Il profilo spazia dai principianti assoluti ai profili più avanzati con oltre cinque anni di studio dell'italiano, includendo una varietà multiculturale di 35 diverse nazionalità. Questa eterogeneità assicura una solida base statistica e permette di considerare l'analisi qualitativa pienamente rappresentativa della complessità dei profili internazionali coinvolti.

3.2. *Composizione del gruppo e repertorio linguistico*

Il profilo dei partecipanti restituisce un'immagine fedele della complessità demografica e accademica della CFSIE. Dal punto di vista della provenienza accademica, il gruppo risulta equamente bilanciato tra gli iscritti al Foundation Year (43%) e gli studenti in mobilità Exchange (41%), con una restante quota del 10% rappresentata dai programmi Overseas. La composizione di genere mostra una lieve prevalenza maschile (60%) rispetto a quella femminile (40%). L'aspetto più rilevante risiede tuttavia nella straordinaria ricchezza del repertorio linguistico: sono state censite ben 35 diverse lingue madri, tra le quali spiccano per frequenza il russo (39 occorrenze), il giapponese (24), l'inglese (18) e il cinese (12). A queste si aggiunge una costellazione di idiomi che spaziano dalle lingue europee (tedesco, polacco, francese, spagnolo) a quelle asiatiche (vietnamita, sinhala, coreano), confermando l'eterogeneità del campione.

Questa varietà si riflette in un elevato grado di plurilinguismo individuale: solo una minima frazione del campione (4%) si dichiara monolingue, mentre la stragrande maggioranza padroneggia almeno una lingua straniera (43%), con punte significative di soggetti che ne parlano regolarmente due (27%) o tre e più (22%). In molti casi, l'italiano si configura come L3 o L4. In questo panorama di codici multipli, l'inglese emerge come la lingua veicolare predominante, venendo utilizzato come strumento di contatto dall'83% degli studenti coinvolti, elemento che sottolinea l'importanza di analizzare il test di italiano L2 anche in relazione a questa "lingua ponte" (D'Este, Toscano, 2017).

Un altro dato rilevante estratto dalle risposte riguarda la *test-wiseness*: una parte significativa del campione ha già sostenuto certificazioni internazionali (IELTS, DELE, DELF, HSK), dimostrando una familiarità pregressa con le piattaforme di testing digitale che influenza la gestione del tempo, ritenuto "sufficiente" dalla quasi totalità dei partecipanti. Secondo la definizione di Millman, Bishop e Ebel (1965), questa "scaltrezza strategica" permette ai candidati di trarre vantaggio dal formato del test indipendentemente dalla competenza linguistica specifica. Come sottolineato da Bachman e Palmer (1996), tale capacità permette di mettere in relazione le proprie conoscenze con le richieste operative del compito (*task*), agendo come un fattore di livellamento procedurale. Tuttavia, l'analisi qualitativa delle risposte aperte suggerisce che questa sicurezza strategica non annulla l'ostacolo della distanza tipologica tra le lingue. Anche i profili dotati di alta *test-wiseness* segnalano, infatti, che la grammatica e l'ascolto – in particolare i quesiti Vero/Falso caratterizzati da connettivi logici – rimangono le aree di maggiore attrito cognitivo. Emerge dunque, in linea con Serragiotto (2016), la necessità di distinguere tra l'abilità tecnica di risoluzione del compito e l'effettiva padronanza della lingua, poiché il bagaglio plurilingue del campione agisce simultaneamente come risorsa strategica e come potenziale fonte di interferenze strutturali profonde.

4. ANALISI STATISTICA: FONDAMENTI METODOLOGICI E PERFORMANCE

Il nucleo della ricerca risiede nell'applicazione di test statistici mirati a misurare la forza del legame tra le lingue parlate e i risultati ottenuti.

4.1. *Scelta dei coefficienti e significatività (p-value)*

La scelta di operare una doppia verifica risponde a precise necessità metodologiche. Per ogni test effettuato, sono stati considerati tre parametri:

- *coefficiente di Pearson*: utilizzato per misurare la forza e la direzione di una relazione lineare tra le variabili. Assume che all'aumento costante di una variabile corrisponda un aumento (o diminuzione) proporzionale dell'altra;
- *coefficiente di Spearman (ρ)*: test non parametrico basato sui ranghi, impiegato per individuare relazioni monotone (tendenze generali di crescita o decrescita non necessariamente rettilinee). È più "robusto" in presenza di dati non distribuiti normalmente;
- il *p-value* (significatività) è il valore fondamentale per l'inferenza statistica. Indica la probabilità che il risultato osservato sia dovuto al puro caso. Un p-value basso (solitamente < 0.05) suggerisce che la relazione è reale e significativa; un p-value alto suggerisce che non vi è alcun legame sistematico tra le variabili analizzate.

4.2. *Performance oggettiva: il successo nel test*

Attraverso l'incrocio tra numero di lingue e voti, abbiamo cercato di capire se esista una correlazione tra plurilinguismo e successo nel test. Sono stati ottenuti i seguenti valori:

- a) Coefficiente di Correlazione di Pearson: 0.008.
- b) Coefficiente di Spearman: 0.001.
- c) p-value: ~ 0.99 .

Dal punto di vista dell'analisi, i coefficienti di Pearson e Spearman risultano entrambi prossimi allo zero. In statistica, un coefficiente vicino a 0 indica la totale assenza di associazione: significa che le due variabili (numero di lingue e voti) si muovono in modo completamente indipendente. Il fatto che il p-value sia vicino a 0.99 rafforza questa osservazione, indicando che c'è il 99% di probabilità che la distribuzione dei dati sia puramente casuale.

In sintesi, i test dimostrano con estrema certezza che non esiste alcun legame tra quante lingue uno studente conosce e il voto che prende in un test di italiano L2 standardizzato. La performance sembra quindi dipendere da altri fattori, come la preparazione specifica rispetto agli obiettivi del syllabo (Toscano, D'Este, Peri, 2024) o la distanza tra l'italiano e la lingua madre, piuttosto che dalla mera ampiezza del repertorio linguistico.

4.3. *Percezione soggettiva: fatica e difficoltà*

Oltre ai voti oggettivi, abbiamo chiesto agli studenti quanto ritenessero difficile il test. Incrociando questa percezione con il numero di lingue parlate, è emerso un risultato curioso ovvero il Coefficiente ρ di Spearman è risultato 0.13 (con un p-value di 0.083).

Questo numero indica una correlazione positiva ma lieve: paradossalmente, gli studenti che conoscono più lingue tendono a percepire le prove come leggermente più difficili. Questa maggiore capacità di riflessione si traduce in un maggior sforzo mentale (o "fatica cognitiva") durante la prova, facendo apparire il test più impegnativo proprio a chi, teoricamente, avrebbe più strumenti per affrontarlo.

5. L'IMPATTO DELLA PARENTELA TRA LE LINGUE

5.1. Oltre il numero delle lingue: la prevalenza della distanza tipologica

L'assenza di correlazione statistica tra il numero di lingue parlate e il punteggio del test (§ 4.2) dimostra che la quantità di lingue in un repertorio non garantisce, di per sé, il successo nell'apprendimento dell'italiano L2.

In linea con i principi dell'analisi contrastiva di Lado (1957), i dati indicano che la variabile cruciale è la distanza tipologica tra le lingue già note e la lingua meta. I dati qualitativi del sondaggio confermano questa dinamica distinguendo l'impatto dei transfer per famiglie linguistiche:

- *transfer positivo* (famiglia delle lingue romanze): gli studenti con competenze in spagnolo, francese o portoghese confermano una facilità intuitiva. I feedback indicano che la somiglianza lessicale permette di risolvere velocemente le sezioni di lettura (“Esercizi di lettura e vocabolario sono facili”), riducendo lo sforzo di decodifica;
- *transfer negativo* (lingue non indoeuropee): per i parlanti di lingue distanti, come il giapponese o il cinese, la percezione della difficoltà aumenta drasticamente, specialmente nella grammatica e nell'ascolto. Questi studenti riportano una fatica maggiore nel gestire strutture (come articoli e flessioni) che non trovano riscontro nel loro bagaglio originario;
- *il ruolo dell'inglese*: l'inglese emerge dai dati come uno strumento di supporto ambivalente. Se da un lato aiuta a comprendere le istruzioni, dall'altro alcuni studenti russi o polacchi segnalano come la sovrapposizione di più lingue straniere possa talvolta creare confusione durante le *task* di applicazione grammaticale.

Un apprendente che parla solo due lingue molto simili all'italiano (come lo spagnolo) può beneficiare di un “transfer positivo” costante, ottenendo risultati migliori rispetto a un plurilingue che parla molte lingue ma tutte tipologicamente distanti (come il cinese o il giapponese).

Infatti, nonostante quest'ultimo possieda una maggiore esperienza generale nell'imparare lingue, deve affrontare un carico cognitivo molto più alto per decodificare strutture grammaticali che non hanno alcuna corrispondenza nel suo bagaglio precedente.

5.2. Riflessioni sul repertorio plurilingue: tra intercomprensione, sforzo cognitivo e test-wiseness

I risultati del sondaggio aprono una riflessione discorsiva sulla natura della competenza plurilingue. Non dobbiamo immaginare le lingue nel cervello dello studente come file separati, ma come un ecosistema dove i codici si aiutano o si ostacolano a vicenda. Quando uno studente parla lingue affini all'italiano, come le lingue romanze, entra in gioco l'intercomprensione: la mente riconosce istintivamente schemi familiari, riducendo drasticamente lo sforzo di elaborazione (Slobin, 1996). In questi casi, il plurilinguismo agisce come un acceleratore invisibile.

Tuttavia, il quadro cambia quando l'apprendente deve navigare tra lingue distanti. In queste situazioni, il plurilinguismo non “regala” facilità, ma impone una gestione consapevole e faticosa dei codici. Gli studi sulla L3 Acquisition (Hammarberg, 2001) e sulla Cross-linguistic Influence (Cenoz, Hufeisen, Jessner, 2001) dimostrano che l'apprendente non smette mai di confrontare l'italiano con tutto ciò che già conosce. Questa attività di monitoraggio costante spiega perché i plurilingui percepiscano il test

come più difficile: la loro mente sta facendo un lavoro extra di selezione e filtro, trasformando il repertorio in una risorsa preziosa ma complessa.

In questo scenario si inserisce un elemento tattico fondamentale: la *test-wiseness*. Molti degli studenti internazionali che approdano alla CFSIE hanno già affrontato l'esperienza intensiva di certificazioni come IELTS o TOEFL per i loro precedenti percorsi accademici. Questo "addestramento" pregresso li ha resi esperti nel decodificare la logica dei test standardizzati: sanno come gestire il tempo, come procedere per esclusione e come individuare i distrattori. Questa competenza strategica spesso "maschera" le lacune linguistiche pure, appiattendolo i risultati del nostro test di italiano L2 (D'Este, 2012). Mentre il plurilingue "riflessivo" si interroga sulla struttura grammaticale, lo studente *test-wise* applica una strategia di risoluzione rapida. Questo spiega perché il voto finale rimanga statisticamente scollegato dalla ricchezza del repertorio linguistico: il test misura, in parte, non solo quanto si conosce la lingua, ma quanto si è capaci di "vincere" contro il formato della prova stessa.

6. NODI CRITICI E POTENZIALI SVILUPPI METODOLOGICI

Le analisi e le riflessioni fatte finora evidenziano la necessità di cambiare approccio nella valutazione degli studenti internazionali. Tuttavia, è opportuno considerare alcune limitazioni intrinseche a questo studio: in primo luogo, la distanza tipologica è stata rilevata principalmente su base qualitativa senza isolare statisticamente ogni combinazione linguistica; in secondo luogo, il formato standardizzato del test potrebbe aver premiato eccessivamente la *test-wiseness* a discapito della competenza d'uso reale; infine, la "fatica cognitiva" rimane una percezione soggettiva che meriterebbe indagini con strumenti di misurazione biometrica o protocolli di *think-aloud*.

Innanzitutto, bisogna muoversi verso una valutazione davvero plurilingue. Se la mente di uno studente contiene già diverse lingue, un test che isola l'italiano come se fosse in un mondo a parte rischia di non misurare la sua reale capacità di comunicare. Una valutazione più equa dovrebbe invece vedere l'italiano come una parte di un bagaglio linguistico molto più ampio che lo studente già possiede. Per rendere operativa questa visione, si potrebbe suggerire l'inserimento di *task* di mediazione che utilizzino l'inglese (lingua ponte per l'83% del campione) come input per sintesi o riassunti in italiano, o l'uso di testi in altre lingue romanze per testare le capacità di intercomprensione ricettiva.

Allo stesso tempo, è importante dare valore alla consapevolezza metalinguistica. Chi valuta dovrebbe distinguere tra un errore dovuto a una lacuna e la "fatica" che uno studente fa perché sta riflettendo profondamente sulla lingua. Se un plurilingue trova un test faticoso, non significa che sia meno preparato; al contrario, spesso sta usando capacità cognitive più alte. Questo impegno andrebbe premiato, non ridotto a un semplice numero o punteggio basso. Un esempio pratico potrebbe essere l'aggiunta di una sezione di "commento all'errore", dove lo studente possa spiegare il ragionamento logico dietro una scelta grammaticale: se un apprendente giapponese motiva l'omissione di un articolo in base alla struttura della propria L1, dimostra una competenza riflessiva che il solo punteggio numerico non coglie.

Infine, servono nuove strategie per creare i test. Per capire davvero quanto uno studente sia bravo a comunicare, i test dovrebbero essere più vicini alla realtà. Come sostiene Serragiotto (2016), la valutazione deve adattarsi ai diversi profili degli studenti. Inserire prove di traduzione pratica o attività di mediazione permetterebbe agli studenti di usare tutte le lingue che conoscono. Così il test non sarebbe più solo una sfida contro un formato rigido, ma un'occasione per mostrare quanto sanno essere flessibili nel comunicare (D'Este, 2018; D'Este, Toscano, 2017).

7. CONCLUSIONI

In conclusione, la ricerca evidenzia come il plurilinguismo rappresenti una risorsa cognitiva di straordinario valore, la cui influenza sulla valutazione linguistica non può tuttavia essere ridotta a un semplice calcolo matematico o a una progressione lineare dei voti. I dati raccolti presso la CFSIE dimostrano che possedere un repertorio linguistico vasto non garantisce automaticamente un vantaggio competitivo in termini di punteggio nei test standardizzati. Al contrario, la ricchezza di codici sembra tradursi in una forma di complessità riflessiva che rallenta l'esecuzione e aumenta la percezione soggettiva dello sforzo.

Pur riconoscendo i limiti metodologici già discussi, legati alla natura qualitativa dei dati e alla possibile incidenza della *test-wiseness*, emerge con chiarezza la necessità di un nuovo paradigma valutativo. È evidente che l'apprendente plurilingue vive la prova di valutazione come un delicato esercizio di equilibrio tra le lingue conosciute, la distanza percepita e le strategie di risoluzione acquisite in contesti internazionali precedenti. Nonostante tali limiti, la ricerca conferma che per comprendere appieno il successo nell'acquisizione della lingua italiana degli studenti internazionali nelle nostre università, non ci si può fermare alla superficie del voto finale e bisogna abbandonare una visione dell'apprendimento come processo lineare e unidirezionale. È necessario invece valorizzare quella capacità critica e strategica che permette loro di navigare, con consapevolezza e fatica, la pluralità dei codici, muovendosi verso modelli di valutazione che siano non solo scientificamente validi, ma realmente inclusivi e plurilingui e capaci di riconoscere la *multicompetence* come il vero tratto distintivo dello studente globale.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Bachman L. F. (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford University Press, Oxford.
- Bachman L. F., Palmer A. S. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, Oxford.
- Bettoni C. (2001), *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica acquisizionale*, Laterza, Roma-Bari.
- Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (eds.) (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia e in Europa*, FrancoAngeli, Milano.
- 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, RCS, Firenze-Milano.
- 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>.

- Cook V. (1991), "The relevance of multicompetence to L2 acquisition research", in *Second Language Research*, 7, 2, pp. 103-117.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe Publishing, Strasbourg: <https://rm.coe.int/168069d29b>.
- D'Este C. (2012), "Strategies and the Language Learner Issues in Language Testing", in *Educazione Linguistica/Language Education*, 1, pp. 297-313.
- D'Este C. (2018), "La prova di comprensione del testo scritto", in Cardinaletti A. (a cura di), *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA*, FrancoAngeli, Milano, pp. 233-252.
- D'Este C., Toscano A. (2017), "Il nuovo test di italiano B2 per gli studenti degree seeking nelle università italiane", in Guaragnella P., Abbaticchio R., Williams C. (a cura di), *Diffusione della lingua italiana e ruoli dei Centri Linguistici di Ateneo*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 145-160.
- De Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007), "A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, pp. 7-21.
- Greenberg J. H. (1963), *Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements*, MIT Press, Cambridge.
- Hammarberg B. (2001), "Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition", in Cenoz J., Hufeisen B., Jessner U. (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Kellerman E. (1983), "Now you see it, now you don't", in Gass S., Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, Rowley (MA).
- Lado R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Millman J., Bishop H., Ebel R. (1965), "An analysis of test-wiseness", in *Educational and Psychological Measurement*, 25, 3, pp. 707-726.
- Pallotti G. (2005), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Serragiotto G. (2016), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, Loescher, Torino.
- Slobin D. I. (1996), "From 'thought and language' to 'thinking for speaking'", in Gumperz J. J., Levinson S. C. (eds.), *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Toscano A., D'Este C., Peri G. (2024), "Dal Sillabo al testing", in *Sillabo di italiano per stranieri in contesto accademico*, Loescher, Torino, pp. 153-161.

