

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI GENOVA

SCUOLA DI SCIENZE UMANISTICHE
DIPARTIMENTO DI LINGUE E CULTURE
MODERNE

Corso di laurea in Lingue e letterature moderne
per i servizi culturali LM 37/38



LA DIDATTICA DELLE LINGUE A DISTANZA E IL
COVID: LE INFLUENZE NEI METODI DI TEST E
VALUTAZIONE NELLE VARIE ONDATE

Relatore:

Simone Torsani

Correlatrice:

Laura Santini

Candidato:

Lorenzo Partesana

Anno accademico 2021/2022

Indice

Abstract	v
Sommario	vii
1 Lo scoppio della pandemia e l'introduzione forzata della Didattica a distanza	1
1.1 Introduzione e scopo dell'elaborato.....	1
1.1.1 Una breve introduzione	1
1.1.2 Obiettivo della tesi	2
1.2 Evoluzione della situazione pandemica in Italia da marzo 2020 ad oggi	3
1.3 La didattica a distanza	5
1.3.1 Definizione	5
1.3.2 La ricerca sulla DAD delle lingue.....	5
1.3.3 Modalità sincrona e asincrona.....	9
1.4 Applicazioni per la didattica a distanza	10
1.4.1 Applicazioni asincrone e sincrone	10
1.4.2 La DAD/DDI e le sue evoluzioni.....	12
1.5 I problemi sorti durante la DAD/DDI nelle varie ondate	14
1.5.1 I problemi riscontrati dagli/dalle insegnanti in DAD/DDI	14
1.5.2 Le difficoltà percepite da studenti/tesse in DAD/DDI.....	17
1.6 Le prove scritte e orali e la valutazione di studenti/tesse in DaD	19
1.6.1 La valutazione linguistica in DAD	19
1.6.2 La valutazione a distanza	21
1.7 Conclusione	22
2 La valutazione linguistica	24
2.1 Obiettivo della valutazione linguistica	24
2.2 Brevi cenni sui principi del test	27
2.3 La valutazione.....	30
2.4 La valutazione formativa	32
2.5 I test e metodi alternativi	36

2.5.1 Il portfolio	36
2.5.2 Il blog ed altri strumenti del web 2.0	38
3 La valutazione linguistica a distanza	41
3.1 Il test informatizzato	41
3.1.1 Caratteristiche dei test informatizzati	43
3.1.2 Vantaggi e svantaggi del test informatizzato	44
3.1.3 La ricerca sul test informatizzato	47
3.2 La valutazione a distanza	49
3.2.1 La valutazione sommativa e formativa	50
3.2.2 Le indicazioni per valutare uno/a studente/tessa a distanza da parte del MIUR	51
3.2.3 Una forma alternativa di valutazione a distanza: la <i>peer review</i>	53
3.2.4 I dati delle indagini sulla valutazione a distanza durante la prima ondata in Italia	54
4 Materiali e metodi di indagine	57
4.1 Il campione	57
4.2 Le interviste	58
5 Il test durante la pandemia	61
5.1 Principali cambiamenti nella valutazione durante la prima ondata	61
5.1.1 Il grado di preparazione tecnologica di insegnanti al momento dello scoppio della pandemia.....	61
5.1.2 Le principali difficoltà nella realizzazione di test a distanza	63
5.2 Cambiamenti nella valutazione tra la prima e la seconda ondata	67
5.3 La valutazione sommativa: le prove Invalsi 2021 e gli esami di maturità nel periodo 2019/2021	70
5.3.1 Gli esami di stato negli A.S. 2019-2020 e 2020-2021	70
5.3.2 Il calo delle qualità di apprendimento rilevato dai test Invalsi: le opinioni dei/le docenti sulle loro classi.....	71
5.4 Possibili influenze della pandemia su insegnanti e studenti/tesse	75
5.4.1 Le possibili influenze della DAD sugli/le insegnanti	75

5.4.2 Le influenze della pandemia sugli/le studenti/tesse	77
5.4.3 Considerazioni finali	78
6 Le prospettive e le analisi per il futuro della valutazione linguistica	81
6.1 Discussione sui dati analizzati	81
6.2 Possibilità di valutare uno/a studente/tessa in didattica a distanza al di fuori della pandemia	83
6.3 Ipotesi su un possibile uso futuro della DAD/DDI.....	85
7 Conclusioni	89
Bibliografia	94

Abstract

Teaching and learning are experiencing major changes across the Western world, in particular the Covid-19 pandemic has forced education into exploring and dealing with new challenges due to the safety measure, i.e., social distancing and the various lockdowns.

In the first chapter, a summary of the main events occurred during the pandemic is offered mainly focusing on those affecting education and schools' activities, namely teaching and testing. The following part is devoted to distance teaching and learning, focusing on how teaching was carried out, on the main problems that occurred during distance learning in the various waves, and on how a teacher could assess students in such circumstances.

In the second chapter, the principles of language teaching testing and evaluation are briefly outlined, presenting both more traditional methods and some of the alternative ones.

In the third chapter, learning assessment strategies are analysed, in particular those, offered within the Ministero dell'Istruzione guidelines. In addition, some experts' opinion in the field of didactics are discussed.

Chapter four and five focus on a survey carried out among various teachers at different secondary schools whose findings are presented and discussed.

In chapter six, some proposals for remote evaluation suggested by those teachers who contributed to the survey are offered along with a discussion about the future of language teaching.

Sommario

Il mondo dell'istruzione sta sperimentando grandi cambiamenti in tutto il mondo occidentale, dovuti soprattutto dalla pandemia da Covid-19 che ha obbligato il mondo dell'istruzione a dover esplorare ed affrontare nuove sfide, come le misure di sicurezza da adottare per mantenere il distanziamento sociale e i vari confinamenti che sono accaduti negli ultimi due anni per contenere il diffondersi del virus.

Nel primo capitolo si può trovare un riassunto dei principali eventi accaduti durante la pandemia che hanno fortemente influenzato tutte le attività educative e scolastiche, soprattutto quelle legate all'insegnamento e alla valutazione di studenti/tesse. La parte successiva è dedicata all'insegnamento e l'apprendimento a distanza, con un *focus* dedicato alle principali attività di insegnamento, ai problemi più diffusi che sono accaduti durante le varie ondate e su come un/a insegnante potesse valutare uno studente in queste circostanze.

Nel secondo capitolo sono stati brevemente introdotti i vari principi di insegnamento e valutazione di una lingua, in aggiunta ad una presentazione di quelli che sono i metodi considerati più tradizionali e quelli, invece, più alternativi nella valutazione linguistica.

Nel terzo capitolo sono state analizzate le strategie per valutare studenti/tesse, in particolare attraverso le linee guida che il Ministero dell'Istruzione ha proposto ai/le docenti. Inoltre, sono state introdotte e discusse le opinioni degli esperti nel campo della didattica legate sempre a questo tema.

I capitoli quattro e cinque si concentrano sull'indagine realizzata tra i/le vari/e docenti di differenti scuole secondarie di secondo grado i cui dati sono stati presentati e discussi.

Nel capitolo sei sono state presentate alcune proposte di valutazione a distanza suggerite dagli/le insegnanti che hanno contribuito all'indagine, insieme ad una discussione sul futuro dell'insegnamento delle lingue.

Capitolo 1

Lo scoppio della pandemia e l'introduzione forzata della Didattica a distanza

1.1 Introduzione e scopo dell'elaborato

1.1.1 Una breve introduzione

Lo scoppio della pandemia legata al COVID-19 ha costretto i governi di tutto il mondo a chiudere tutte le attività dove fosse implicata la presenza fisica di più persone allo stesso tempo (assembramenti in locali pubblici e privati ma anche all'aria aperta) e limitare per quanto possibile gli spostamenti per limitare i contagi. Il mondo della scuola è rimasto coinvolto in quest'ondata di chiusure e studenti/tesse e insegnanti hanno visto il loro modo di vivere la scuola completamente cambiato; il brusco passaggio dalla didattica in presenza a quella a distanza non è stato traumatico solo per studenti/tesse, ma anche per i/le docenti che hanno dovuto cambiare completamente non solo il loro modo di insegnare, ma anche di esaminare e di valutare alunni/e.

Il/La docente ha deciso di mantenere in toto la stessa identica struttura delle prove scritte e orali che utilizzava in presenza o le ha modificate? Se le ha mantenute identiche, com'è stato possibile, da un lato, poter svolgere suddette verifiche evitando che studentesse/ti copiassero? Per ovviare a questo problema, il/la docente ha provato a creare un sistema per poter sorvegliare alunni/e o si è fidato di loro? Quanto erano affidabili quei voti e quanto il/la docente ne ha tenuto conto nella valutazione complessiva di studentesse/ti? Che cosa ha valutato, nel complesso, l'insegnante per poter esprimere un giudizio accurato sulle competenze linguistiche di alunni/e?

Oltre a questi aspetti, per me è stato interessante vedere come i/le docenti abbiano tentato, o meno, di sfruttare i programmi online per poter esaminare i/le ragazzi/e, o se tra la prima e la seconda ondata si sia deciso di mantenere gli stessi criteri di test e valutazione? o se altre strategie sono state adottate visto che durante lo scorso anno scolastico (2020-2021) un minimo di didattica in presenza si è svolta. Inoltre, volevo anche comprendere se, la didattica a distanza abbia in qualche modo influenzato struttura e modalità di lezioni, esami e valutazione finale.

Per ultimo mi sono chiesto quali sono le opinioni di docenti nei confronti della DaD (Didattica a Distanza). A giudicare da ciò che si può leggere nelle varie testate dei giornali, la didattica a distanza è spesso stata oggetto di critiche sia da parte di studenti/tesse che di insegnanti e vorrei comprendere il perché sia così aspramente criticata e nel caso non lo fosse, come si potrebbe sfruttare o implementare quest'ultima con la didattica in presenza, cercando di sfruttare al meglio quella che viene definita didattica mista (blended learning) anche al di fuori della situazione di emergenza sanitaria in cui ci ritroviamo al momento.

1.1.2 Obiettivo della tesi

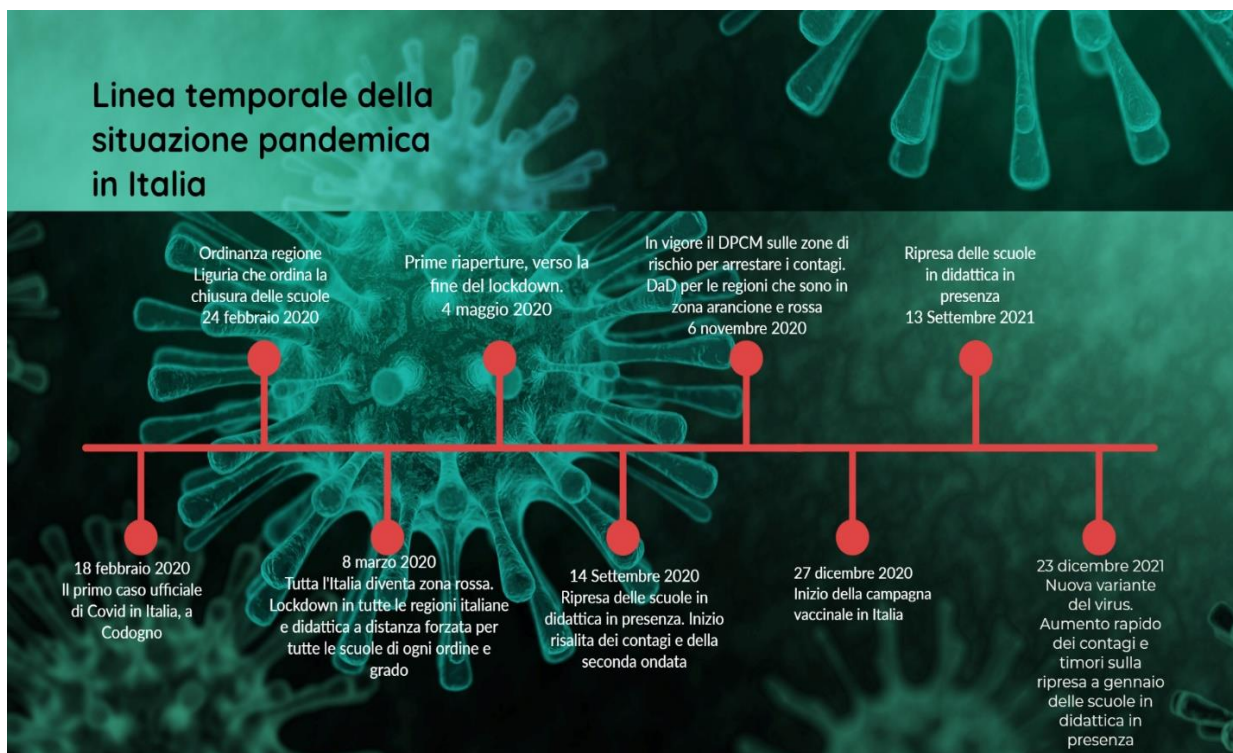
Il fine di questo elaborato è indagare se ci sia stata o meno un'evoluzione nella valutazione nella didattica delle lingue nelle scuole secondarie di secondo grado. Tale indagine è stata svolta raccogliendo la testimonianza e le voci del corpo docente sulla DaD.

Viene prima analizzata la situazione pre-covid, per poi passare, grazie all'indagine realizzata, ad esporre l'organizzazione della didattica durante la DaD della prima e della seconda ondata ed infine giungere al presente e al futuro della didattica delle lingue nelle scuole superiori.

I/Le docenti sono favorevoli o meno alla DaD anche al di fuori dell'emergenza attuale? Insegnare e valutare una lingua in questo tipo di didattica può funzionare? Si potranno fare esami di certificazione delle lingue anche davanti al proprio computer di casa fuori dal contesto della pandemia in

corso? Queste sono solo alcune delle domande che ho posto ai/le docenti durante l'intervista.

1.2 Evoluzione della situazione pandemica in Italia da marzo 2020 ad oggi



In data 23 febbraio 2020 il presidente della regione Liguria Giovanni Toti, a causa dello scoppio in Italia della pandemia del Covid-19, ha firmato un'ordinanza che imponeva dalla mezzanotte del ventiquattro febbraio fino al primo marzo la sospensione di tutte le manifestazioni pubbliche e la chiusura di tutti i posti pubblici come biblioteche, musei, ecc. per evitare un possibile aumento dei contagi dovuti al virus. All'interno di quest'ordinanza citerei il punto C di suddetta poiché imponeva "la sospensione dei servizi educativi dell'infanzia e delle scuole di ogni ordine e grado, nonché della frequenza delle attività scolastiche, universitarie e di alta formazione professionale e dei percorsi di istruzione e formazione professionale, salvo le attività formative svolte a

distanza e quelle relative alle professioni sanitarie ivi compresi i tirocini”. In molti, come esporrò anche nei capitoli 5 e 6 che sono dedicati all’indagine che ho realizzato, erano convinti che la situazione fosse provvisoria e che dopo il primo marzo si sarebbe tornati alla ripresa della tradizionale didattica in presenza. L’8 marzo, invece, è stato firmato da parte dell’allora Presidente del Consiglio Giuseppe Conte, un DPCM che ordinava che tutta l’Italia sarebbe stata dichiarata zona rossa a causa del Covid. Quest’ultimo obbligava, di fatto, tutti a stare in casa per evitare il diffondersi del virus e questo, quindi, ha portato migliaia di studenti/tesse di tutte le scuole italiane a dover seguire le lezioni in didattica a distanza. Le prime riaperture avvennero dal 4 maggio in poi e si cominciò a pensare se fosse per lo meno possibile poter svolgere l’esame di maturità di quell’anno in presenza. La situazione in estate fu abbastanza tranquilla, i contagi erano talmente bassi da poter permettere, quindi, di poter ricominciare a settembre con la didattica in presenza. Giunti in autunno, però, la situazione era in via di un progressivo peggioramento e ciò aveva portato con sé lo spettro di un nuovo lockdown e di un nuovo uso forzato della DaD.

Per evitare di mandare nuovamente tutta l’Italia in chiusura totale, il 3 novembre 2020 era entrato in vigore il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri delle zone di rischio: l’Italia fu divisa inizialmente in 3 fasce di rischio, poi diventate 4 nel 2021, di colore giallo (rischio basso), arancione (rischio moderato), e rosso (rischio elevato). La zona gialla imponeva poche limitazioni in ambito scolastico, con la possibilità di poter svolgere sia la didattica in presenza che quella a distanza o mista, ciò dipendeva esclusivamente dal numero di studenti/tesse positivi/e che c’erano in ciascuna classe; con la zona arancione e rossa, invece, l’unica modalità concessa per poter seguire le lezioni nelle scuole secondarie di secondo grado era la DaD.

Il 27 dicembre 2020 è iniziata la campagna di vaccinazione contro il coronavirus. Visto che la situazione stava pian piano migliorando si è deciso di introdurre durante l’estate del 2021 una nuova zona di rischio, ovvero quella bianca dove in pratica venivano rimossi il coprifuoco e l’obbligo di indossare le mascherine all’aperto.

La situazione pandemica in Italia nel 2021, rispetto al 2020, è nettamente migliorata con alcune regioni, compresa la Liguria, che sono passate in zona gialla, quella di rischio bassa, senza la necessità di dover inasprire le misure per contenere il diffondersi del virus.

1.3 La didattica a distanza

1.3.1 Definizione

Lamy definisce la didattica a distanza delle lingue come “l’insieme di attività didattiche caratterizzate dalla non compresenza di docente e allievo” (2012: 144). Secondo tale definizione, quindi, il carattere saliente della DaD è la distanza temporale e/o fisica, dei due attori principali del sistema educativo. Tale contatto, sempre secondo l’autrice, si può stabilire nelle lezioni che avvengono in modalità sincrona, dove docente e studenti/tesse hanno la possibilità di poter interagire in lingua e tali lezioni vengono viste come un’opportunità perfetta proprio per lavorare sulla parte più interattiva di quest’ultima, facendo attività che puntano a migliorare la fluidità di apprendenti nella produzione orale o per perfezionare le strategie di approccio agli esercizi legati all’ascolto. Nel frattempo, l’insegnante si deve anche occupare di svolgere, sempre durante le lezioni sincrone, attività di monitoraggio e *feedback* sia in forma orale che in quella scritta. Un ultimo aspetto che Lamy sottolinea è che “i/le vari/e apprendenti durante la DaD devono cercare di creare un gruppo tra di loro in cui possono ritrovarsi e comunicare a distanza” (2012: 144/145). Secondo quest’affermazione, quindi, è fondamentale che i/le vari/e studenti/tesse di lingue cerchino di trasformarsi in un gruppo che deve essere solido e coeso anche a distanza.

1.3.2 La ricerca sulla DAD delle lingue

Già a partire dai primi anni 2000 la didattica a distanza nell’ambito dell’insegnamento delle lingue è stata oggetto di attenzione da parte di numerosi autori, come Salaberry (2001), Fleming (2002), Wang (2004), White (2006),

Schulte & Kramer (2008) e Blake (2005/2009), i quali erano convinti che ci fosse un bisogno di rinnovamento delle metodologie di insegnamento delle lingue straniere attraverso l'uso di nuove tecnologie che stavano progressivamente crescendo ed espandendosi in tutto il globo, poiché "rimanere ancorati al classico sistema lavagna-libro di testo in un periodo come quello attuale, produrrebbe conseguenze per lo più negative" (2001, p.39). Lo stesso Salaberry (2001) ha affermato come la sola implementazione di dispositivi audio-visivi nelle classi di lingua straniera, potesse risultare uno strumento molto efficace nello studio della fonetica, nella motivazione da parte di studenti/esse, poiché questo verrebbe percepito come un nuovo dispositivo da poter sfruttare per l'apprendimento, e nella memorizzazione di frasi che, se venissero semplicemente ripetute dall'insegnante o dall'alunno/a stesso/a, non stimolerebbero la memoria come nel caso dell'ascolto tramite radio o lettore CD. Successivamente Blake (2009) ha ripreso gli studi compiuti precedentemente da Kramer (2008) sulla definizione di didattica a distanza, la quale viene definita da entrambi gli autori come "un apprendimento programmato che ha luogo in qualunque momento ci sia una distanza in termini di spazio e/o tempo tra alunno/a ed insegnante" (2009, p.824). Lo stesso autore ha sottolineato come nel campo del CALL (*Computer-assisted language learning*) si è notata una spinta sempre più necessaria nel discutere, aprire e fornire a vari/e docenti dei percorsi di apprendimento d'uso di queste tecnologie a servizio dell'insegnamento delle lingue straniere. Marie-Noëlle Lamy nel 2012 ha dedicato parte dei suoi studi proprio a questo tipo di didattica, riprendendo il discorso aperto precedentemente da Blake (2009): a differenza di quest'ultimo, però, che nei suoi studi aveva affermato che la DCALL (*distance computer-assisted language learning*) "si ispira ampiamente alle precedenti ricerche condotte nel CALL", l'autrice ha invece appurato che la didattica delle lingue a distanza dispone di caratteristiche uniche e proprie, che la differenziano dalle modalità affini: un esempio è la possibilità di poter sopperire alle tradizionali lezioni faccia a faccia, considerate un elemento essenziale della didattica nelle lingue, che in quella a distanza diventa uno strumento addizionale, ma non obbligatorio. Avendo

appurato che il nucleo della trasmissione di conoscenza nella didattica a distanza è attraverso l'uso di attività asincrone, dove non è necessaria quindi la co-presenza di insegnante e studente/essa, le lezioni sincrone risultano essere opzionali e per lo più utili a poter aiutare gli/le studenti/esse nella fluidità nelle interazioni orali o per effettuare esercizi d'ascolto. Successivamente White (2017) riprende il discorso dando però maggiore enfasi a due elementi poco considerati dagli autori precedenti (Salaberry 2001; Fleming 2002; Kramer 2008; Blake 2009; Lamy 2012): l'implementazione degli strumenti del web 2.0 come il blog, argomento che verrà approfondito nella tesi in un capitolo successivo (v. infra 2.5.2 il blog e gli strumenti del web 2.0) e gli aspetti pedagogici legati alla didattica a distanza. Per quanto concerne i problemi a livello pedagogico, l'autrice sottolinea la necessità da parte di insegnanti di "ripensare alle attività da proporre a studenti/esse nell'ambito della didattica delle lingue a distanza" (2017; p.140) poiché il mantenere lo stesso lavoro che già si effettuava in presenza, può portare a conseguenze negative a livello psicologico per studenti/esse, come la perdita di motivazione ed interesse nello studio della lingua straniera. Un ultimo aspetto su cui l'autrice ha dedicato i suoi studi, è legato alla necessità di dover riflettere su un ulteriore sviluppo di una filosofia di pensiero nell'ambito della valutazione linguistica a distanza poiché "Al momento non abbiamo una scuola di pensiero chiara e ben sviluppata sulla valutazione a distanza, ma soltanto studi preliminari che si sono focalizzati sull'efficacia della didattica delle lingue a distanza e sul come lasciare un riscontro significativo a studenti/esse sulle prove effettuate a distanza" (2017; p.142). White (2017) incoraggia, quindi, a continuare gli studi sulla didattica delle lingue a distanza per poter individuare e comprendere gli effetti positivi che questa può generare in studenti/esse e di proseguire ad eseguire lavori con gli strumenti tecnologici a disposizione che possano aiutare questi studi nel loro intento.

Nell'ambito italiano si possono citare gli studi di docenti genovesi membri del CLAT (Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Genova) che dal 2011 hanno analizzato l'importanza dell'uso degli strumenti multimediali nel

contesto della didattica delle lingue sia in presenza che a distanza. Uno di questi che si è prodigato nello studio della DAD nelle lingue è sicuramente Torsani (2019), il quale ha affermato che il campo della ricerca della glottotecnologia è in continuo studio ed espansione e ancora adesso ci si sta interrogando nel trovare soluzioni efficaci per poter integrare la tecnologia nel percorso di educazione linguistica. Dopo lo scoppio della pandemia e l'introduzione forzata della didattica a distanza, molti studiosi si sono dedicati a quest'argomento: si può citare il lavoro di Nitti (2021) dedicato alle principali criticità legate all'insegnamento delle lingue a distanza, l'indagine effettuata da Celentin, Dalloiso e Fiorentino (2021) sull'attuale stato della didattica a distanza in Italia o le riflessioni proposte da Fragar, Fratter e Jafrancesco (2021) sul rapporto fra l'educazione linguistica e la didattica a distanza. All'interno di questi elaborati, possiamo notare come il ruolo di Blake (2009) e Lamy (2012) sia stato importante e abbia indicato la via da seguire, ma al tempo stesso numerose problematiche sono ancora legate a questo tipo di didattica e che in qualche modo è necessario trovare una soluzione: Nitti (2021), per esempio, concentra l'attenzione su come sfruttare le modalità sincrona e asincrona per sviluppare la competenza comunicativa anche a distanza, nell'indagine di Celentin, Dalloiso e Fiorentino (2021) si dimostra che ancora molti/e docenti di lingue straniere non sono ancora avvezzi/e all'uso della tecnologia e di conseguenza faticano con i vari aspetti della didattica *e-learning* in generale. Un altro tema molto dibattuto in questi due anni di DAD delle lingue è la valutazione: negli scritti di Schiavone (2020) e Kokorina, Potreba, Zharykova e Horlova (2021), così come in un documento pubblicato dall'università di Oxford nel 2020, i vari autori si sono interrogati non solo sul ruolo chiave della competenza comunicativa, ma hanno anche offerto spunti e riflessioni sul ruolo sempre più importante che la valutazione di tipo formativa sta acquisendo nella didattica delle lingue, con la necessità di fornire *feedback* efficaci e ricchi che aiutino studenti/esse a mantenere elevata la motivazione nello studio delle lingue straniere. La ricerca nel campo della didattica delle lingue a distanza non solo è un argomento diventato attuale a causa della pandemia in corso, ma continua a essere oggetto

di studi da parte di molti esperti, i quali stanno studiando e sperimentando tutte le tecniche che possono essere efficaci ai fini dell'acquisizione e della valutazione linguistica.

1.3.3 Modalità sincrona e asincrona

Le lezioni in didattica a distanza possono svolgersi in due modalità: asincrona e sincrona. La modalità asincrona è quella modalità in cui l'insegnante lascia in portali dedicati delle registrazioni audio o video (o altri materiali) che alunni/e possono ascoltare, vedere, consultare o leggere ogni qualvolta lo desiderino; incluse attività da svolgere, compiti o esercizi tra cui alcuni anche entro precisa scadenza per essere valutati. La modalità sincrona, al contrario, prevede l'uso di software che permettono di poter realizzare videoconferenze in cui l'insegnante crea una stanza sulla piattaforma e invita studenti/tesse attraverso un link o un codice d'accesso che permette loro di entrare e seguire la lezione dal vivo, con la possibilità di poter vedere e sentire compagni/e e i/le docenti attraverso videocamere e microfoni.

Ci sono degli assunti fondamentali che studentesse/ti devono accettare, altrimenti entrambe le modalità non porteranno ai benefici sperati: nella modalità asincrona per Nitti (2021) "lo studente deve assumersi la responsabilità del proprio apprendimento e deve essere disponibile a intraprendere questo tipo di percorso" altrimenti il corso perderà completamente di efficacia, mentre in quella sincrona è richiesto un impegno costante da parte di studenti/tesse attraverso una partecipazione attiva che, se venisse a mancare, porterebbe a non poter valutare lo sviluppo delle competenze comunicative nei soggetti apprendenti.

Durante la pandemia il personale docente ha inizialmente optato per fare lezioni asincrone, convinto che la situazione sarebbe stata temporanea ma, dal momento in cui ci si è resi conto che la situazione non stava migliorando, sono

state cercate piattaforme per poter realizzare videolezioni sincrone o dal vivo per tutte le classi.

In entrambe le modalità le/gli insegnanti hanno avuto l'occasione di poter valutare le capacità linguistiche di studenti/tesse, sia attraverso dei test realizzati in modalità sincrona che in quella asincrona. In entrambi i casi, come approfondirò in seguito, i/le docenti hanno dato molto peso alle valutazioni ottenute tramite i compiti o i test che hanno realizzato con suddette modalità e hanno anche notato, come forma di valutazione in itinere, la partecipazione di alunni/e durante le lezioni.

1.4 Applicazioni per la didattica a distanza

1.4.1 Applicazioni asincrone e sincrone

Proprio rispetto a queste due modalità di lezione a distanza, in questo paragrafo mi dedicherò ad analizzare i principali software utilizzati. Relativamente alla modalità asincrona i programmi più utilizzati sono in genere gestionali (anche individuati come *repository*), come Classeviva o piattaforme didattiche, come Moodle.

Il primo è un portale web, ma anche un'applicazione, che permette di semplificare le varie comunicazioni tra docenti, alunni/e e famiglie. Funziona anche da registro elettronico, dove si possono segnare le presenze, i voti e le varie note disciplinari, inviare comunicazioni alla classe intera o individuali e poter creare delle prove online da sottoporre a studenti/tesse, preciso che quest'opzione è stata aggiunta durante la prima ondata con tanto di tutorial per aiutare gli/le insegnanti in didattica a distanza ad esaminare studenti/tesse nelle loro materie. Il suo motto, che si trova nella presentazione ufficiale della pagina web, "Poca burocrazia e tanta didattica digitale" serve proprio per incoraggiare i/le docenti a sfruttare maggiormente questa piattaforma non solo per gli usi sopra citati, ma anche per caricare materiale inerente a delle possibili lezioni multimediali. Per quanto riguarda Moodle, esso è stato utilizzato per erogare contenuti e gestire le attività; il/la docente può comunicare con i suoi allievi,

caricare materiale inerente le varie lezioni svolte ed è in grado di creare delle prove a distanza a studenti/tesse come prova d'esame. Il limite più importante di queste piattaforme è l'impossibilità di avviare un'interazione in tempo reale con i partecipanti al corso tramite una videoconferenza, offrendo quindi quella possibilità di stabilire un contatto, in sincrono seppur virtuale, con ~~i vari~~ studenti/tesse del corso, aspetto questo che nella didattica delle lingue è considerato fondamentale per lo sviluppo della competenza comunicativa. Esistono tuttavia strumenti parzialmente compensativi come la chat e i forum che possono offrire l'occasione per una comunicazione scritta più o meno focalizzata e più o meno formale.

Per quanto riguarda i software utilizzati per le lezioni in modalità sincrona, i più usati sono stati Zoom, Skype, Microsoft Teams e Cisco Webex: questi programmi permettono di svolgere lezioni dal vivo a distanza, grazie a videocamere e microfoni. Alcune tra le funzioni più interessanti sono la presenza di una chat dove si può comunicare con la classe, con il solo professore o con compagne/i di corso senza dover necessariamente interrompere la lezione in svolgimento, la possibilità da parte del/la docente e di alunne/i di poter condividere il proprio schermo, di poter registrare la lezione per chi non fosse presente quel giorno e l'opportunità per il/la docente di poter spegnere i microfoni di tutti i partecipanti o di espellere un possibile disturbatore dalla lezione nel caso fosse necessario.

Nel corso della mia indagine ho chiesto ai/le docenti se hanno ricevuto delle istruzioni riguardanti la scelta della piattaforma da utilizzare da parte degli organi centrali o dalla scuola o se hanno dovuto agire per conto proprio e parlerò dei risultati proprio nel capitolo del mio elaborato.

1.4.1.1 Gli strumenti e la valutazione

Durante la DaD sono stati usati questi software anche per esaminare e valutare studenti/tesse sia nelle prove orali che nelle prove scritte.

Nel caso delle prove scritte, come approfondirò nei capitoli successivi (v. infra 3 e 5 sulle prove a distanza e le risposte date dagli/le insegnanti circa la

realizzazione delle prove scritte durante la DaD), il docente ha utilizzato sia la piattaforma asincrona che quella sincrona simultaneamente: la prima è stata sfruttata per caricare la prova che studenti/esse dovranno svolgere o sul computer o stampare e successivamente svolgere su un foglio; il software per le lezioni sincrone è stato, di norma, utilizzato come strumento di videosorveglianza per verificare che alunni/e non stessero copiando durante la prova.

Le prove orali sono state essenzialmente effettuate attraverso la piattaforma di videoconferenza che, per Nitti (2021), “sono state un ottimo mezzo per poter valutare la produzione linguistica dei vari studenti” (p.3).

1.4.2 La DAD/DDI e le sue evoluzioni

Per quanto riguarda la didattica a distanza in Italia, ho creato questa *timeline* in cui ho evidenziato l’evoluzione della DAD/DDI nel nostro paese.



Come possiamo notare dalla linea temporale soprastante, la DAD è cambiata molto, certo per l'introduzione dei vari DPCM per il contenimento del virus in questi due anni: da un lato ne hanno influenzato i protocolli e le modalità d'uso, dall'altro hanno portato successivamente ad introdurre un nuovo tipo di didattica denominata DDI (Didattica digitale integrata). Essa viene definita da Zambianchi e Ferrarese (2021) come “uno strumento pedagogico ed innovativo capace di coniugare setting di apprendimento e digitalizzazione con la progettazione di azioni educative integrate in presenza e a distanza” (2021; p. 522).

Se ad inizio pandemia la didattica a distanza era il solo strumento utilizzabile per poter proseguire con le lezioni, negli anni scolastici successivi a quello del 2019-2020 l'alternanza tra didattica in presenza e a distanza ha seguito l'andamento della pandemia in Italia. Possiamo infatti notare come nell'A.S. 2020-2021 era il colore della zona di rischio a determinare se studenti/tesse avrebbero seguito le lezioni in presenza o a distanza, sempre che non ci fossero positivi nelle loro classi o istituti di appartenenza. Per quanto riguarda quest'anno, ovvero il 2021-2022, la didattica si fa prevalentemente in presenza, ma in caso alcune classi fossero in isolamento, si può far uso della DaD in due modalità: o si fa una pura didattica a distanza, dove tutta la classe è in isolamento fiduciario finché non potranno tornare fisicamente in aula, oppure si può utilizzare la DDI o *blended learning* in inglese. Lamy (2012) definisce la didattica mista come “una combinazione di forme di tecnologia educativa, che comprende le forme tradizionali di apprendimento utilizzate in combinazione con approcci online basati sul web” (p.144). Secondo questa definizione, quindi, la didattica mista ha sia caratteristiche provenienti dalla tradizionale didattica in presenza che altre derivanti da quella a distanza. Essa si può dividere in vari gradi di complessità, dalle forme più semplici come una combinazione di materiale inviato e stampato da studenti/tesse con l'uso di software di videoconferenza, a qualcosa di molto più complesso. La stessa Lamy afferma che “risulta difficile vedere il *blended learning* come un mix di tecnologie”

(p.144), quanto come una combinazione dei vari elementi che caratterizzano le due didattiche, quella in presenza e quella a distanza, unite in un unico approccio.

Nel prossimo paragrafo tratterò di alcuni problemi, di gestione e non solo, che sono sorti durante l'uso della DaD. Studenti/tesse che non potevano collegarsi alle videolezioni perché non avevano una buona connessione o perché avevano computer o telefoni obsoleti; la gestione del tempo delle lezioni; i disturbatori, ovvero persone che entravano dentro alle videoconferenze col solo intento di sabotare la lezione in corso; sono solo alcuni dei tanti problemi che ci sono stati durante l'uso della didattica a distanza in Italia nel corso delle due ondate della pandemia.

1.5 I problemi sorti durante la DAD/DDI nelle varie ondate

Come già anticipato nei paragrafi precedenti, nel corso delle varie ondate dell'attuale pandemia l'uso della DAD è stato in molti casi il solo ed unico strumento efficace per poter proseguire l'anno scolastico senza il rischio concreto di un annullamento di quest'ultimo. Nonostante l'importanza vitale di questo tipo di didattica, si sono verificati molti problemi che hanno scatenato molte polemiche nei confronti della DaD da parte sia di insegnanti sia di studenti/tesse.

1.5.1 I problemi riscontrati dagli/dalle insegnanti in DAD/DDI

Partendo dalla prospettiva di insegnanti, i primi dubbi su possibili criticità legate alla DaD erano per lo più legati al grado di preparazione che quest'ultimi/e avevano non solo con l'uso delle piattaforme online per fare videoconferenze, ma anche le loro conoscenze legate alla didattica delle lingue a distanza. Nell'articolo di Celentin, Daloiso e Fiorentino (2021) secondo un sondaggio effettuato a 1618 docenti di lingua straniera di diverse regioni e di disparate scuole di ordine e grado, si è appurato che questi/e insegnanti avessero "più competenze generali nell'*e-learning* e meno competenze legate a metodologie

specifiche per la didattica delle lingue in modalità a distanza” e che “la maggior parte di questi avessero intrapreso attività di DaD solo da dopo la chiusura delle scuole avvenuta allo scoppio della pandemia in Italia” (2021; p.20). Le stesse percentuali legate proprio a queste domande testimoniano uno scarso uso degli strumenti per la didattica a distanza da parte di docenti prima del Covid-19: solo il 18% di insegnanti di lingue, secondo il sondaggio dell’articolo, avevano già fatto utilizzo di suddetti dispositivi, mentre l’82% non ne aveva mai fatto uso prima. Da ciò si può dedurre come, con molta probabilità, la preparazione di insegnanti di lingue non fosse sufficiente e come, probabilmente, fosse necessario un supporto formativo importante da parte della scuola e degli organi centrali per aiutare questi a poter proseguire in modo efficace con la didattica delle lingue a distanza.

Tutto questo ha provocato una conseguente difficoltà di riprogettazione dell’attività didattica e della gestione organizzativa da parte di docenti, come ci viene anche suggerito e segnalato da Ceccacci (2020).

L’articolo di Ceccacci (2020) trova ulteriori conferme con l’indagine effettuata da Conti (2021) a 136 docenti di lingue che insegnano in università e scuole secondarie di secondo grado italiane in cui si evidenzia come il 61,8% dei/le docenti hanno ritenuto il materiale già utilizzato in presenza da adattare nel nuovo contesto in cui si sono ritrovati/e. Alcuni/e hanno lamentato di aver dovuto sacrificare alcune attività e test che erano soliti/e proporre perché reputate non adatte in un contesto di DaD, in special modo le prove orali e di interazione, mentre altri/e hanno affermato di aver avuto difficoltà tecniche, come la mancanza di versioni digitali dei libri di testo o, come già esposto precedentemente, una carenza di preparazione nelle metodologie di insegnamento delle lingue a distanza, che hanno complicato non poco la situazione. Inoltre, si segnala da parte dei/le docenti “maggiori difficoltà nel valutare l’adeguatezza dell’input fornito al livello di competenza di studenti/tesse” (2021, p.23). Per trovare una soluzione a questo problema, l’autore suggerisce “l’uso di un input modificato ed elaborato in modo da poter

aumentare la comprensibilità, senza però sacrificare la ricchezza del materiale linguistico autentico” (2021, p.9).

Un altro aspetto importante da analizzare è legato all’attenzione di studenti/tesse durante le lezioni sincrone in DAD e la gestione del monte ore scolastico in questo contesto. Secondo Nitti (2021) i ragazzi in didattica a distanza hanno numerose difficoltà a riuscire a mantenere l’attenzione a lezione per tutta la durata dell’ora, “poiché il discente potrebbe seguire la lezione in un luogo poco tranquillo, trafficato da molte persone che potrebbero distrarlo o impedirgli di ascoltare la lezione” (p.5). Per quanto riguarda il monte ore scolastico, per salvaguardare lo stato di salute sia dei/le docenti che di studenti/tesse, il Ministero dell’Istruzione ha suggerito in una sua nota, la 1934/2020, che, durante le ore di didattica a distanza in modalità sincrona, “la lezione non deve durare più di 60 minuti e bisogna stabilire adeguate e relative pause fra le varie lezioni”. L’ANP (Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici Scolastici), proprio legato a quest’argomento, ha suggerito di abbassare il tempo di lezione, per esempio, a 40 minuti che dovranno essere seguiti da 20 minuti di pausa per poter recuperare le forze per le lezioni successive, assicurando almeno 20 ore alla settimana di didattica in modalità sincrona.

Un ultimo aspetto, che mi permetterà di spostare il mio focus sulle difficoltà da parte di studenti/tesse, è legato agli strumenti elettronici e la connessione a internet, che sia gli/le alunni/e che gli/le insegnanti hanno avuto a disposizione. Analizzando il rapporto annuale dell’Istat del 2020 possiamo vedere come gli italiani fossero ancora poco attivi sul Web e che sul totale della popolazione di età compresa fra i 16 e i 74 anni solo il 74% utilizzava internet, una percentuale che, seppur in aumento rispetto agli anni precedenti, risulta decisamente al di sotto rispetto alla media europea dell’85%. C’è però da sottolineare che questi dati sono stati raccolti nel 2019, prima perciò dello scoppio della pandemia, e che queste percentuali potrebbero essere molto più alte ora che, tra lo smart working e la didattica a distanza, molte più persone hanno avuto bisogno di una connessione internet e di un dispositivo che gli permettessero di lavorare o

studiare a distanza. Per verificare se ci sia stato effettivamente quest'aumento delle percentuali, bisognerà attendere i dati del censimento del 2021.

1.5.2 Le difficoltà percepite da studenti/tesse in DAD/DDI

Per quanto concerne i problemi principali della didattica a distanza legati a studenti/tesse, gli effetti psicologici e sociali causati dalla pandemia sono cresciuti e hanno quindi portato ad una perdita di motivazione da parte di alunni/e nello studio delle materie scolastiche. In una ricerca di Licchiaro (2021) si evidenzia come la motivazione sia una delle chiavi di volta per il successo nell'apprendimento e di come essa debba essere incentivata costantemente, soprattutto in un contesto di didattica a distanza: “non è sufficiente che la studentessa o lo studente siano fisicamente connessi, magari con telecamera e microfono acceso; è necessario che sviluppino un adeguato senso di presenza, così che l'esperienza, seppure a distanza, sia effettivamente vissuta come tale” (p.8/9). Secondo l'autore, quindi, è fondamentale che l'insegnante debba avere la completa consapevolezza che, se non motivati/e nella maniera giusta, i/le discenti potrebbero quindi perdere interesse nello studio della loro materia, ottenendo perciò dei risultati scarsi. Un atteggiamento vigile e consapevole da parte dell'insegnante e l'applicazione di alcune strategie, come una costante interazione docente-studenti/tesse e la trasformazione della lezione a distanza in una sorta di luogo dove poter anche socializzare e non solo assistere passivamente alla lezione e soprattutto il conferire ai/le discenti un ruolo sempre più centrale e attivo nello svolgimento delle classi a distanza, potrebbero portare ad ottimi risultati, altrimenti l'esito finale potrebbe portare a studenti/tesse demotivati e poco propensi/e a partecipare alle varie lezioni.

Un altro aspetto su cui si sono verificate delle iniziali criticità è legato al comportamento di studenti/tesse durante le prime lezioni in DaD: Ceccacci (2020) afferma che “inizialmente sono stati segnalati alcuni casi di comportamenti poco rispettosi da parte di alunni/e nei confronti degli/le insegnanti, attribuibili ad una ancora non definita netiquette per l'utilizzo degli strumenti digitali” (2020, pag.181). La stessa autrice, successivamente, afferma

come gli/le stessi/e insegnanti abbiano promosso delle iniziative per un uso più responsabile del digitale che hanno aiutato a risolvere questa difficoltà.

Un altro importante problema che si è sviluppato durante la DaD è legato al come poter dare ad alunni/e con BES (Bisogni Educativi Specifici) o DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento) il loro adeguato sostegno a distanza: Peconio, Guarini e Doronzo (2021) affermano come già da prima della pandemia fosse necessaria l'applicazione di nuove tecnologie inclusive che potessero aiutare uno/a studente/tesse con difficoltà cognitive e che con la didattica a distanza bisognava in qualche modo adattare tutto ciò. Le autrici hanno evidenziato, però, come ciò sia risultato difficile per gli/le insegnanti e che “secondo i dati Istat il 23% di alunni/e con disabilità non ha partecipato a nessuna attività didattica in DaD” (2021, pag.125). Secondo le autrici è necessario, quindi, dover ripensare e adattare tutti i componenti del mondo-scuola in questa nuova realtà, per poter includere tutti/e gli/le studenti/tesse nelle varie attività didattiche a distanza.

Infine, si segnala, sempre grazie ai dati dell'Istat presentati nella sezione precedente, un'ultima criticità rilevante: se da un lato chi era provvisto di una buona connessione internet e un buon dispositivo, ha potuto partecipare attivamente alla DaD, coloro che, invece, non disponevano anche solo di uno di questi due elementi, sono purtroppo rimasti/e indietro. Sono stati frequenti i casi di studenti/tesse che non avevano l'opportunità di poter partecipare alle videolezioni proprio per questi motivi, lasciando quest'ultimi/e molto più impreparati/e e con alcune lacune rispetto al resto della classe, per quanto riguarda la didattica delle lingue straniere. Questi sono alcuni dei fattori che, secondo i risultati delle prove Invalsi del 2021, potrebbero aver portato ad un peggioramento della qualità dell'apprendimento delle materie scolastiche da parte di studenti/tesse.

1.6 Le prove scritte e orali e la valutazione di studenti/tesse in DaD

1.6.1 La valutazione linguistica in DAD

Appena iniziata la didattica a distanza uno degli argomenti che è stato più oggetto di discussione è stato il come esaminare e valutare i/le vari/e studenti/tesse in questa nuova modalità. L'obiettivo della glottodidattica è lo sviluppo della competenza comunicativa da parte dei soggetti apprendenti i quali non devono solo memorizzare regole grammaticali, lessico e le varie strutture di una determinata lingua, ma devono anche saperle applicare nei giusti contesti.

I principali dubbi sollevati nella valutazione linguistica a distanza sono legati soprattutto al come poter esaminare gli/le studenti/tesse e quali tipi di test potrebbero risultare efficaci in questa chiave. Come vedremo anche nelle interviste che ho realizzato, il timore principale di docenti è stato far sostenere delle prove semi e strutturate a distanza. I test si basano in generale sullo stimolo, ovvero al sollecitare il/la discente a rispondere ad un determinato quesito per verificare lo stato di apprendimento di quest'ultimo/a, che può essere aperto o chiuso: nel caso sia chiuso la prova si chiama semi o strutturata, perché lo/la studente/tessa non deve elaborare una risposta liberamente, ma è la stessa domanda a guidare questo/a a farlo.

Questa paura dei/le docenti, quindi, legata a queste prove si fonda sulle possibilità da parte dei/le loro studenti/tesse di poter copiare durante quest'ultime. Un altro dubbio sollevato dagli/le insegnanti è legato a quale tipo di test si possa utilizzare in un contesto di didattica a distanza: con la pubblicazione di una nota da parte del Ministero dell'Istruzione, la numero 279/2020, la quale invita caldamente gli/le insegnanti a valutare costantemente gli/le studenti/tesse e che verrà approfondita in seguito, i/le docenti hanno dovuto attivarsi, quindi, a cercare il metodo ideale per esaminare gli/le alunni/e a distanza.

Come vedremo nei capitoli 3 e 5 le principali criticità saranno legate ai principi del test (i quali verranno esposti nel capitolo 2), nello specifico quelli dell'affidabilità e della praticità. Nel capitolo 3, si analizzerà la storia e le caratteristiche dei test informatizzati che si distinguono in *Computer-based testing*, *Web-based testing* e *Paper-based testing*, ovvero le modalità attraverso cui è stato possibile poter somministrare test scritti a distanza. Verranno analizzati i pro e i contro di questi e quali tipi di test sono stati maggiormente utilizzati durante la prima ondata. Il tutto verrà poi riutilizzato nel capitolo 5 per comparare i dati scientifici contenenti nel capitolo 3 con i dati acquisiti nella mia indagine, così da comprendere come i/le docenti intervistati/e hanno trovato il loro metodo di valutazione linguistica a distanza nell'ambito genovese.

Nel capitolo 5 verranno esposte le soluzioni adottate dai/le docenti per questo problema e si noterà come il principio dell'autenticità giocherà un ruolo fondamentale, poiché esso verrà sfruttato proprio per poter realizzare delle prove a distanza affidabili per gli/le insegnanti. Riprendendo l'indagine di Conti (2021) già analizzata nella sezione 1.5.1, si può notare, invece, come la maggior parte dei/le docenti partecipanti alla sua ricerca abbiano avuto difficoltà proprio nell'autenticità delle prove sottoposte ai/le loro studenti/tesse. La soluzione adottata in questo contesto è stato l'uso delle scale di adeguatezza funzionale ideate da Kuiver e Vedder (2017), le quali sono “un costrutto interpersonale – in quanto coinvolge due partecipanti (A e B) – relativo a un task e alla sua riuscita esecuzione” (Del Bono, 2017, p.232). Con l'uso della FA (*Functional Adequacy*) il 68% dei/le insegnanti intervistati/e da Conti (2021) ha optato per effettuare almeno una prova orale e scritta a distanza, mentre pochi hanno deciso di somministrare solo un tipo delle due prove, il 17% solo scritta e il 16% solo orale. Per ultimo si segnala da parte dell'autore un uso maggiore dei test orali come unico strumento di valutazione linguistica nelle scuole secondarie di secondo grado (22,2%), rispetto all'ambiente universitario (7,55%).

1.6.2 La valutazione a distanza

Il tema della valutazione a distanza è stato un altro argomento che, insieme a quello nella sezione precedente, è stato oggetto di numerose discussioni, soprattutto nella didattica delle lingue. In un contesto di didattica a distanza valutare gli/le studenti/tesse di lingue ha presentato non poche difficoltà per gli/le insegnanti, che per Nitti (2021) “a differenza dell’insegnamento di discipline teorico-applicative, quali storia, filosofia, geografia, etc. la quale ha potuto conservare molte tra le modalità e le dimensioni alle quali gli/le apprendenti e gli/le insegnanti erano abituati” (p.4) ha portato i/le diversi/e docenti ad un aggiornamento forzato delle loro competenze digitali e dei metodi di insegnamento della lingua a distanza. In questo complesso discorso bisogna anche tenere in considerazione che, come viene affermato da Demarco (2020), i/le docenti hanno avvertito molto di più il peso e la responsabilità di dover valutare i/le loro studenti/tesse a distanza rispetto a quando erano in presenza, soprattutto per quanto riguarda l’uso della valutazione di tipo sommativo poiché riassumere in un voto le conoscenze di uno/a studente/tessa a distanza risulta molto più complesso che in presenza. L’autore, inoltre, segnala anche che “la DaD ha messo in crisi la concezione tradizionale di valutazione di tipo sommativo e fa emergere le debolezze tipiche di una didattica di carattere trasmissivo” (2020, pag.141), suggerendo che un’impostazione di carattere più formativo risulti più funzionale in questo contesto.

Nel capitolo 3, mi dedicherò infatti ad approfondire proprio questo complesso tema, esponendo proposte avanzate da insegnanti, dirigenti scolastici e dal MIUR stesso per poter valutare in modo efficace studenti/tesse in didattica a distanza. Nei capitoli 5 e 6 vedremo come gli/le insegnanti intervistati/e hanno dato peso alle valutazioni sia di tipo sommativo che di tipo formativo in questo contesto e se sarà possibile nel futuro poter valutare studenti/tesse a distanza.

1.7 Conclusione

All'interno di questo capitolo ho analizzato ciò che è successo in questi due anni di pandemia e di didattica a distanza, i vari strumenti e modalità utilizzati durante la DAD/DDI per insegnare le lingue e le principali difficoltà riscontrate sia dai/le docenti sia dagli/dalle studenti/tesse nel riuscire a adeguarsi a questo nuovo tipo di didattica.

Dopo aver introdotto i vari argomenti che in seguito verranno ritrattati ed approfonditi all'interno di questa tesi, nel prossimo capitolo mi dedicherò ad approfondire il tema della valutazione linguistica e della valutazione in generale, i principi che regolano il test linguistico e alcune forme alternative a quest'ultimo.

Capitolo 2

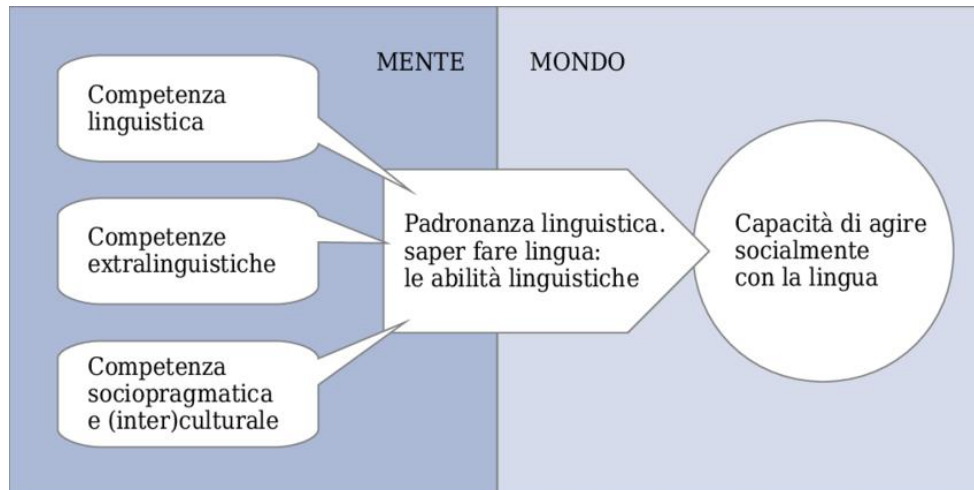
La valutazione linguistica

Dopo aver introdotto nel primo capitolo i motivi per cui si è dovuto adottare la didattica a distanza in questi ultimi due anni, in questo secondo capitolo parlerò dei principi del test e della valutazione ed esporrò alcuni metodi per poter esaminare studenti/tesse di lingue.

2.1 Obiettivo della valutazione linguistica

Con il capitolo precedente abbiamo sviscerato tutto quello che c'è da sapere sul quadro concettuale e temporale della didattica delle lingue in questi ultimi due anni che, come già anticipato nel paragrafo 1.6.2 ci lascia con un dubbio che ha bisogno di un approfondimento: qual è l'obiettivo finale della valutazione linguistica? Per arrivare a comprenderlo, è necessario tornare indietro negli anni '60, quando avvenne uno dei più grandi mutamenti nella visione dell'educazione linguistica: l'introduzione della competenza comunicativa da parte di Hymes (1960). Secondo alcuni studi realizzati dall'antropologo statunitense possiamo notare come la comunicazione risulti un atto molto complesso poiché dipende da molti fattori che vanno oltre al semplice bagaglio di conoscenze linguistiche che uno studente ha. Da questo punto di partenza lo stesso Hymes introduce quello che è il modello SPEAKING, che ci aiuta a comprendere come tale comunicazione avviene all'interno di una determinata conversazione. Dopo questi studi preliminari eseguiti da Hymes, molti altri autori come Canale (1980), Swayne (1980) e Bachmann (1990), per esempio, hanno proseguito questi studi e proposto nuovi modelli sulla competenza comunicativa delle lingue. Tutti questi autori si sono basati su un pensiero base: per quale motivo uno/a studente/tesse impara una lingua straniera? Per poter comunicare con molte più persone sia nel proprio paese natale, che all'estero, ma il successo di quest'atto non può dipendere solamente dalle competenze e conoscenze grammaticali e lessicali che uno studente possiede, ma anche dalla sua capacità di saper applicare quest'ultime a seconda del contesto socioculturale nel quale si

ritrova. Per dare un esempio di ciò, sotto ho caricato il modello di competenza comunicativa fatto da Balboni (2016):



Come si può notare per poter avere la padronanza linguistica, è necessario disporre di molte competenze che ci permettono di sviluppare e possedere la capacità di poter interagire con il mondo. Questi studi ci aiutano a comprendere il perché sia stato introdotto nei principi del testing linguistico quello dell'autenticità e il perché i test attuali siano più autentici rispetto a quelli del passato; per aiutare gli/le studenti/tesse a sviluppare la competenza comunicativa, è altresì necessario che gli esercizi che i/le discenti devono compiere siano gli stessi che potrebbero fare in un contesto reale di lingua, permettendoci quindi di avere una padronanza linguistica elevata. Gli stessi criteri dei livelli soglia che troviamo nel QCER (quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue) rispondono proprio a quei bisogni comunicativi che un determinato livello (A1, A2, ecc.) deve avere per classificare le conoscenze di uno studente in una determinata lingua straniera.

Dopo aver esposto i vari studi sulla competenza comunicativa, si può analizzare come è fatta la valutazione linguistica: l'obiettivo che ci si pone con quest'ultima è fare una previsione sulla capacità d'uso nella lingua target da parte dello studente. Secondo Novello (2012) "il processo valutativo si inserisce, perciò, nella pratica didattica come un valido strumento di supporto per sviluppare un progetto completo ed efficace di acquisizione linguistica" (p.98) in cui essa ha un ruolo importante nel processo insegnamento/apprendimento ma

che deve essere ben separata dalle altre attività che si eseguono. La valutazione si divide in tre momenti fondamentali che sono:

- **Misurazione:** è il momento in cui il/la docente raccoglie dei dati attraverso i test che sottopone agli/alle studenti/tesse, così da poter verificare le capacità linguistiche di quest'ultimo
- **Verifica:** è il momento di confronto dei dati raccolti con gli obiettivi che l'insegnante si è già prefissato, vedendo se questi sono stati raggiunti o meno
- **Valutazione:** si attribuisce un valore a ciò che è stato esaminato. Esso può essere sia qualitativo che quantitativo affinché aiuti a spiegare il raggiungimento o meno dell'obiettivo allo studente.

Inoltre, nei processi di valutazione di una lingua possiamo notare come si può effettuare questa in due modalità distinte: la diretta (Direct Assessment) e la indiretta (Indirect Assessment). La prima mira a misurare la produzione in lingua di uno studente, mentre la seconda lo fa attraverso mezzi che non implicino la produzione di questa. Un esempio di direct assessment è quando l'insegnante, nel mentre i ragazzi discutono o scrivono un tema su un argomento specifico in lingua, osserva, corregge e valuta la prestazione di quest'ultimi; questa tecnica viene molto utilizzata nel campo della produzione sia scritta che orale. Il punto di forza di questo tipo di valutazione è la possibilità di poter riscontrare meglio la padronanza di una lingua da parte di studenti/tesse, attraverso un uso più autentico di quest'ultima, ma al tempo stesso il difetto principale è la mancanza di praticità di suddetta, poiché risulta più complessa da creare e correggere. La valutazione indiretta, al contrario, non prevede alcun tipo di produzione in lingua ma va a verificare quelle che sono le conoscenze di quest'ultima: chiedendo per esempio la coniugazione di un verbo, il/la docente mira a verificare che i/le suoi/e alunni/e conoscano suddetta forma verbale. Essa è molto pratica e veloce da correggere, ma al tempo stesso richiede un uso non autentico della lingua.

2.2 Brevi cenni sui principi del test

Per poter comprendere il tipo di lavoro che ho eseguito nei capitoli successivi, devo innanzitutto introdurre e spiegare in questo paragrafo i principi dei test e della valutazione nella didattica delle lingue.

Per quanto concerne i principi del test, essi sono:

1. La praticità
2. L'affidabilità
3. La validità
4. L'autenticità
5. Le ricadute positive o *washback* in inglese

Per quanto riguarda il primo principio, un test è pratico quando non è troppo oneroso da un punto di vista economico e logistico, si svolge in un quantitativo di tempo considerato ragionevole, se risulta semplice da somministrare e se ha una procedura di valutazione il più oggettiva possibile.

Per il secondo principio un test è affidabile se “limita al massimo fluttuazioni, errori o deviazioni nell'esecuzione e nella correzione dovuti a fattori esterni”; se si somministra il test a gruppi analoghi, i risultati dovrebbero, quindi, essere simili, se dovessero esserci differenze troppo elevate nei risultati, il test non è affidabile. L'affidabilità si può rivolgere, durante il test, a più ambiti: quella del soggetto, dove l'ansia o condizioni particolari possono influire negativamente su quest'ultimo, quella dei valutatori, si raccomanda di non avere troppi valutatori su un test perché potrebbero valutare determinati *item* linguistici in modo differente tra loro ma nemmeno troppo pochi perché potrebbero per stanchezza cambiare i loro metodi di valutazione, della somministrazione, bisogna somministrare il test nel luogo e contesto adatti così che nessuno degli esaminati rimanga penalizzato, e del test, perché non deve essere né troppo lungo né troppo corto poiché potrebbe da un lato affaticare troppo l'esaminato o dall'altro portare ad avere ansia e quindi ad influire negativamente sul risultato finale.

Un test è valido, invece, quando “il grado in cui le inferenze fatte sulla base del test sono appropriate, significative e utili ai fini della valutazione”, ovvero

quando un test misura ciò che vuole effettivamente misurare. Essa si divide in cinque tipi e sono:

1. Validità del contenuto: una prova è valida dal punto di vista del contenuto quando questo rappresenta l'ambito che si vuole effettivamente testare, rispondendo quindi ai bisogni comunicativi dei soggetti. Si può testare sia in modo diretto, facendo svolgere compiti target, sia in quello indiretto, il *task* è collegato in qualche modo al target che voglio esaminare.
2. Validità criteriale: i risultati del test sono simili a quelli precedenti effettuati dal soggetto. Essa si misura a posteriori, in quanto bisogna comparare il risultato del test con quello dei soggetti nelle attività di studio. In questo dobbiamo distinguere la validità predittiva, ovvero quando i risultati del test si possono usare per verificare quali soggetti saranno effettivamente in grado di svolgere un determinato compito, e quella concorrente, quando il test ha risultati analoghi a test che misurano la stessa cosa.
3. Validità del costrutto: quando il costrutto, che è la descrizione dell'oggetto da testare, è verificabile, cioè descritta da essere osservabile. Essendo però il costrutto un concetto astratto e quindi non osservabile direttamente, bisogna individuare un modo per poterlo rendere misurabile: è possibile farlo, per esempio, specificando i comportamenti osservabili e quantificabili che ci possono aiutare a stabilire suddetta validità.
4. Validità delle conseguenze: le conseguenze di un test sono efficaci o eque. Alcuni test, specialmente quelli standardizzati, hanno importanti conseguenze sociali come, per esempio, i test d'ammissione alle facoltà universitarie o i concorsi per determinate posizioni lavorative, e la validità si misura negli effetti sociali positivi che un test ha. Tutto ciò porta quindi ad uno spostamento della visione da solo quella tecnica del testing ad anche una più etica.

5. Validità dell'apparenza: il test è percepito positivamente dai soggetti. Essa si può misurare solo a posteriori e si verifica quando un test appare giusto e appropriato da parte dei soggetti. È considerata rilevante poiché gli aspetti psicologici hanno grande importanza nello svolgimento delle prove.

Per il quarto principio un test è autentico quando la lingua e il compito richiesto dallo studente all'interno della prova è un tipo di *task* che il soggetto stesso può compiere anche nella vita reale. Principalmente una lingua si apprende per poter comunicare con altri parlanti di suddetta e si ha quindi la necessità di dover imparare la lingua nel modo più naturale possibile. È quindi fondamentale organizzare le prove in modo schematico, con gli *item* che devono essere organizzati intorno ad un tema specifico e il compito che deve quindi rappresentare un *task* che si potrebbe compiere in un contesto comune di vita reale. Rispetto al passato, grazie anche agli studi eseguiti dall'approccio comunicativo, i test attuali sono molto più autentici, con testi contenenti esempi di lingua reale che permettono agli/alle studenti/tesse di non dover contestualizzare ogni volta le frasi che leggono o ascoltano.

Con il quinto ed ultimo principio, ovvero quello del *washback*, il test deve essere inteso come un'occasione di apprendimento da parte dei soggetti. Fornire, per esempio, dei *feedback* articolati ed approfonditi a studenti/tesse, magari dando anche qualche suggerimento su come poter migliorare il risultato conseguito in quella prova, fare qualche lezione di preparazione in vista del test, consigliando qualche strategia sul come approcciarsi alla prova o facendo delle vere e proprie simulazioni che possano permettere allo studente di capire come il/la professore/ssa o l'esaminatore/trice vuole che venga eseguito il compito richiesto, sono alcune delle pratiche che possono portare ad avere effetti positivi per il soggetto.

Prima di passare alla parte legata alla valutazione linguistica, c'è da specificare, però, che spesso alcuni di questi principi potrebbero entrare in conflitto gli uni con gli altri: può capitare, per esempio, che un test possa risultare molto pratico ma poco valido; un esempio è lo scrivere quante più parole

possibile sul quaderno in dieci minuti: il test di per sé è pratico, ma poco valido poiché non vado a misurare quella che è la capacità di poter produrre testi. Anche il test a domande a scelta multipla presenta questo tipo di criticità: da un lato segue alcuni di questi principi, quelli della praticità ed affidabilità, ma alla fine potrebbe non essere del tutto valido, in quanto potrebbe non testare le conoscenze linguistiche di un soggetto ma per lo più la capacità di riconoscere l'*item* interessato.

2.3 La valutazione

Come già anticipato nel paragrafo 1.5, la valutazione è considerata uno dei momenti chiave per il percorso formativo di uno studente. Secondo Porcelli (2013) con essa osserviamo “se, come e in quale misura progredisca verso i traguardi che abbiamo formulato nel progetto educativo sulla base dell’immagine che noi abbiamo del giovane ‘ben formato’ e ‘maturo’” (p.21/22): essa, infatti, aiuta ad orientare le varie attività di insegnamento che un/a docente deve compiere e come uno studente deve modificare le sue attività di apprendimento.

Essa dispone di funzioni fondamentali che deve seguire e che sono:

- Verificare l’acquisizione dei concetti da parte di apprendenti
- Adeguare il ritmo e il quantitativo di proposte didattiche in base ai bisogni individuali e a quelli della classe
- Preparare eventuali interventi di recupero, qualora fossero necessari
- Fornire allo studente orientamenti su come sostenere l’apprendimento
- Promuovere l’autoconsapevolezza e la conoscenza di sé, aiutando a far capire ai/le discenti i loro punti di forza e quelli deboli
- Dare ai/le docenti elementi per autovalutare il proprio intervento didattico

- Comunicare alle famiglie di studenti/tesse gli esiti formativi e il processo di maturazione dei loro figli

La valutazione può avvenire in tre fasi distinte che sono la valutazione diagnostica, la quale si occupa di individualizzare i percorsi formativi dei/delle vari/e studenti/tesse attraverso le prove di ingresso, le quali risultano molto utili per conoscere il livello di partenza dei/le discenti e che però non valgono ai fini della valutazione. La seconda è quella formativa, la quale, sempre secondo Porcelli (2013), è “un processo continuo in cui troviamo quelle procedure che aiutano l’insegnante a comprendere ciò che è stato appreso dai/dalle suoi/sue studenti/tesse e ciò su cui invece c’è ancora bisogno di miglioramenti” (p.23). Per ultima abbiamo la valutazione sommativa, che come lo stesso nome suggerisce “’tira le somme’ degli esiti di un’unità di apprendimento, di un trimestre o di un anno scolastico” (p.23) ed è sintetizzata in un voto o giudizio conclusivo. È importante saper gestire quali attività eseguire per ottenere dei giudizi validi per la valutazione formativa e quali per quella sommativa: entrambe devono essere utilizzate per fornire *feedback* precisi e funzionali allo studente, il quale deve riuscire a comprendere dove ha svolto un’ottima prestazione e dove, invece, c’è ancora da lavorare per migliorare ulteriormente; se sfruttate bene, queste possono portare secondo Landini (2020) ad un apprendimento considerato significativo per il discente: “ricordiamo sempre che si parla di apprendimento significativo se lo studente è consapevole che sta progredendo e di come fare per migliorare.” (p.2)

Dopo aver esposto i vari tratti che caratterizzano la valutazione in generale, nel prossimo paragrafo effettuerò un focus verso la valutazione formativa che, complice l’uso della DAD in questi due anni, sta prendendo man mano un ruolo sempre più importante nella valutazione dei processi di acquisizione dei/delle vari/e studenti/tesse.

2.4 La valutazione formativa

Già citata in paragrafi precedenti, la valutazione formativa è una delle tre fasi della valutazione nel percorso di educazione linguistica e non di uno studente. Per Porcelli (2013) essa è quel processo che aiuta il discente a comprendere i suoi punti di forza e quelli deboli, affinché egli possa essere stimolato a migliorare e migliorarsi. Per avere questo effetto positivo in studenti/tesse, l'autore lascia alcune linee guida che possano aiutare i/le vari/e docenti a raggiungere tale scopo: la prima tratta de "il ritorno di informazioni allo studente", ovvero come viene giudicato non solo il profitto di quest'ultimo ma anche gli sforzi e il comportamento che ha avuto nel corso delle varie lezioni poiché queste possono essere le basi per iniziare a sviluppare i vari processi di autovalutazione che uno studente deve man mano avere. È fondamentale che tali riscontri siano ben articolati e comunicati nel modo più consono e puntuale, poiché se fossero espressi in modo sbagliato o tardivo, potrebbero portare a effetti negativi perché verrebbe percepito il *feedback* più come una sorta di castigo che un'occasione di miglioramento. La seconda linea guida, invece, si concentra di più sulla figura dell'insegnante: egli deve mantenere sempre uno spirito autocritico, perché "gli errori e le manchevolezze sono sempre in agguato anche quando si lavora con competenza, attenzione e impegno, cercando di 'correggere il tiro' quando è necessario" (2013; p.23/24). Un/a buon/a docente per Porcelli (2013) non è solamente colui che sa insegnare una lingua, ma anche quella persona che è in grado di non giustificare ogni suo errore attraverso la sua autorità, dimostrando di avere sensibilità didattica.

Un altro punto di vista su questo tipo di valutazione ci viene fornito da Novello (2012) nel suo scritto dedicato alla valutazione di una lingua straniera: l'autrice tiene a sottolineare in primis l'importanza sia della valutazione formativa che quella sommativa, poiché "è importante che gli/le insegnanti non utilizzino le informazioni ottenute tramite le prove in itinere in modo cumulativo per arrivare ad un giudizio sommativo: gli/le studenti/tesse avranno l'impressione che se un'attività non è finalizzata alla valutazione finale allora

non varrà la pena svolgerla” (2012; p.103). Secondo Novello, quindi, il/la docente deve saper valutare i/le discenti sia attraverso la valutazione sommativa che quella formativa, sfruttando la seconda come un’occasione per poter avere più dati relativi ai voti ottenuti tramite le prove che dovrà svolgere in classe. Anche in questo caso, come con Porcelli, l’autrice evidenzia l’importanza di suddetto tipo di valutazione, poiché essa può influenzare il modo di apprendere e di insegnare una determinata lingua, in base al riscontro ottenuto in classe. Come afferma la stessa ricercatrice in didattica delle lingue “la valutazione formativa è, quindi, strettamente legata all’attività didattica in quanto segue il procedere del percorso formativo, verificando con continuità il conseguimento degli obiettivi” (2012; p.103), portando quindi ad un adattamento della proposta didattica da parte dell’insegnante in base ai dati ottenuti tramite questo tipo di valutazione. Un altro aspetto su cui il/la docente deve focalizzarsi è quello di seguire i/le propri/e studenti/tesse durante l’intera attività didattica e di fornire loro *feedback* ricchi ed articolati; se lo studente dovesse percepire, infatti, di essere costantemente seguito dal suo insegnante, sarà più motivato e stimolato a migliorare. Un ultimo punto esposto nello scritto di Novello è legato al ruolo di valutatore che il/la docente ha: egli non deve enfatizzare troppo con suddetto, altrimenti lo studente potrebbe innalzare il proprio filtro affettivo ed impedirgli dunque di partecipare all’attività comunicativa in classe.

Proprio legato al tema della valutazione formativa, non si può non citare il lavoro effettuato dall’università di Oxford e pubblicato nel mese di gennaio del 2020. All’interno di suddetto possiamo trovare non solo un’accurata analisi legata alla valutazione formativa, ma anche molte strategie efficaci per poter valutare e fornire riscontri efficaci agli/alle studenti/tesse. L’articolo inizia definendo e disegnando una sorta di linea temporale evolutiva legata alla valutazione per l’apprendimento: questo concetto era già stato introdotto negli anni’90, il quale molto spesso veniva intercambiato con la ben più conosciuta valutazione formativa, ed ha subito numerosi cambiamenti nel corso del tempo. Se nel passato esso si concentrava, essenzialmente, sull’indicare cosa gli/le apprendenti conoscevano ed erano in grado di fare, e fornendo un *feedback* sul

come raggiungere l'obiettivo di una conoscenza standard della lingua, attualmente l'*Assessment for learning* ha preso sfumature decisamente più complesse," trasformandosi in una parte informale e quotidiana dell'attività della classe". Questo tipo di valutazione incoraggia i/le vari/e discenti ad essere efficaci studenti/tesse, perché da un lato essi sono invitati ad avere una partecipazione attiva in classe e a riflettere sui vari processi di acquisizione linguistica, e dall'altro perché vengono incoraggiati dai/dalle vari/e insegnanti a sviluppare un livello di apprendimento ancora più profondo di quello che hanno già maturato. Nonostante sia appurato che la valutazione per l'apprendimento porti molti benefici sia per gli/le studenti/tesse che per gli/le insegnanti, molti non sono ancora convinti di questi effetti positivi, mentre altri oppongono ancora resistenza al clima di cambiamento che si sta pian piano realizzando.

Il focus di questo lavoro si sposta poi nella realizzazione di un *feedback* efficace che per essere tale deve seguire questi tre momenti chiave:

- La diagnostica: purché il riscontro abbia effetti positivi sullo studente, bisogna rendere chiaro ciò che è già conosciuto dal discente e da quel punto proseguire col suo percorso didattico. Una buona diagnostica aiuta proprio a comprendere come sviluppare l'attività didattica per ogni singolo studente.
- Le intenzioni dell'apprendimento: un *feedback* è molto più efficace quando gli obiettivi dell'apprendimento sono resi chiari fin da subito sia ai/le docenti che agli/le alunni/e della classe. Gli/Le stessi/e studenti/tesse sono invitati e incoraggiati a dare dei riscontri precisi all'insegnante, il quale può modificare i suoi interventi didattici in base ai pareri ricevuti dalla classe.
- I criteri per il successo dell'azione didattica: gli/le apprendenti devono avere un senso di quale sia lo standard che devono raggiungere attraverso le prove che l'insegnante sottopone loro, così che il *feedback* ricevuto li aiuti a comprendere quali tipi di azioni devono compiere per raggiungere suddetto obiettivo.

Queste tre pratiche, se ben realizzate insieme, secondo lo studio effettuato dall'università aiutano a migliorare la motivazione da parte di studenti/tesse che, basandosi sul riscontro ricevuto, si impegneranno maggiormente a raggiungere lo standard richiesto.

L'ultimo punto analizzato e toccato dalla ricerca è legato agli effetti psicologici che il riscontro può causare in studenti/tesse. Innanzitutto, vengono specificati all'inizio due tipi ben distinti di *feedback*: il primo, che è più ampio e generale, "trasmette informazioni su capacità e prestazioni che possono avere un impatto positivo sull'impegno e la motivazione", mentre il secondo, che è più ristretto, è più mirato sull'apprendimento e fornisce agli/le apprendenti delle istruzioni per poter migliorare la propria prestazione da quella attuale a quella più desiderata. Dopo questa premessa, il focus si sposta sul come rendere ancora più efficace il *feedback* che, come già analizzato con Porcelli (2013) precedentemente, necessita di alcuni elementi fondamentali che sono la chiarezza, la specificità, la puntualità e il fatto che il riscontro deve essere effettuato nei confronti del *task* e non dello studente stesso. Se questi elementi vengono rispettati, si avrà un miglioramento nella motivazione ed impegno da parte dello studente, in caso contrario il discente potrebbe ritrovarsi per lo più demoralizzato e scoraggiato nel proseguire il proprio percorso di apprendimento. Un ultimo aspetto importante da sottolineare è che il *feedback* viene definito come un "processo bidirezionale": esso può essere effettuato sia dal/la docente verso i/le suoi/e studenti/tesse, sia il contrario poiché anche il/la docente deve saper ascoltare e fare autocritica nel caso ci fosse un aspetto che non funziona nella sua azione didattica, elemento questo che abbiamo già intravisto sempre con Porcelli (2013).

Dopo aver esposto a grandi linee i vari principi che regolano il test e la valutazione e le sue fasi e dopo aver effettuato un piccolo focus sulla valutazione formativa e quella per l'apprendimento grazie alla ricerca effettuata dall'università di Oxford, nel prossimo paragrafo indicherò alcuni metodi alternativi al classico test per poter valutare studenti/tesse di una lingua straniera.

2.5 I test e metodi alternativi

Durante il percorso di apprendimento il/la docente può ricorrere all'uso di test e di forme alternative a quest'ultimo per poter valutare i/le suoi/e studenti/tesse: un esempio di queste forme sono il portfolio, l'uso di strumenti web come siti specializzati e blog che permettono di creare quiz interattivi docente-studente o la possibilità da parte dei/le discenti di poter scrivere un proprio diario o simile per avere una forma più autentica di autovalutazione.

Per quanto riguarda i test molto è stato già discusso nel paragrafo 2.2 dove ho parlato dei vari principi che regolano quest'ultimo. La scelta su quale test in lingua effettuare ricade esclusivamente da ciò che l'insegnante vuole esaminare e da ciò vedrà quali principi dovrà più rispettare e quali meno: se il mio obiettivo è quello di voler valutare la capacità di produrre testi scritti o orali, sarà fondamentale creare un test che sia autentico ed affidabile, anche se potrebbe risultare poco pratico. Viceversa, se devo effettuare un test sulla grammatica o sul lessico, potrebbe essere più interessante creare un test pratico ed affidabile, ma che è poco autentico.

2.5.1 Il portfolio

In questo paragrafo analizzerò di più, invece, quelli che sono gli strumenti alternativi al test, partendo dal portfolio. Esso è una raccolta di riflessioni e prodotti che dimostra lo sviluppo di competenze da parte dello studente e mira a valutare quest'ultimo nel tempo. È uno strumento che, se usato nelle giuste modalità, è in grado di responsabilizzare lo studente e di fornire a questo un'ulteriore motivazione nello studio delle varie materie, promuovendo soprattutto l'interazione con i/le vari/e docenti del corso e stimolando i processi di autovalutazione dei/le discenti. Qui sotto ho inserito un esempio di portfolio dell'Università del Missouri:

1	2	3	4	5	6	7
Strongly agree	Agree	Slightly agree	Neither agree nor disagree	Slightly disagree	Disagree	strongly disagree

Language:

Learning <i>this language</i> is important to me because....	Date 1:	Date 2:	Date 3:
I want to be able to interact with its native speakers and access their cultures			
it's a requirement for an academic program I am in			
I think it will make me more attractive to prospective employers			
I would feel ashamed or embarrassed if I couldn't speak it			
I feel it's good for my personal development			
it fits into my wanting to be a "better-rounded" and globally aware person			
I am curious about it and get a sense of enjoyment from learning it			
it isn't... I actually don't see why I should learn it			
it isn't... I feel like I'm wasting my time learning it			

Come si può notare fin da subito, in questo portfolio si porta lo studente non solo a riflettere su quelle che sono le sue abilità in una lingua, ma anche sul perché questi ha scelto e sta studiando quest'ultima, aiutando a sviluppare quindi le sue capacità critiche e di autovalutazione. Attribuendo alle varie affermazioni un punteggio da 1 a 7, dove 1 significa che il discente è perfettamente d'accordo con l'affermazione e 7, invece, che non lo è, si nota come questo tipo di autovalutazione debba essere effettuato più volte nel tempo poiché potrebbero esserci dei cambiamenti nella motivazione o approccio alla lingua da parte del discente.

Un altro esempio concreto è il Portfolio europeo delle lingue (PEL) che viene analizzato in un articolo di Hodel e Pasinetti (2010): secondo gli autori questo portfolio non serve solamente come strumento di autovalutazione e analisi critica per lo studente, ma anche per documentare le loro esperienze e capacità nelle lingue per conto di terzi, il quale deve essere scritto e redatto in un linguaggio standardizzato della lingua in oggetto di studio: tutto ciò può aiutare:

- a fornire informazioni alle persone interessate sulle vostre competenze linguistiche e culturali – e ciò nell'intera Europa e pure oltre;
- a documentare le vostre conoscenze, competenze, qualifiche ed esperienze nell'ambito delle lingue straniere;

– a evidenziare il vostro plurilinguismo, le vostre conoscenze e la flessibilità nelle relazioni con le diverse culture;

– ad aumentare la vostra mobilità personale e professionale.”

Per concludere, il portfolio è uno strumento che, se utilizzato nel modo più adeguato, può risultare utile per valutare uno studente, perché determina nel corso del tempo se uno questo si stia avvicinando nella maniera giusta nello studio della lingua e dove egli può tener traccia di tutte le attività che ha svolto o che vuole svolgere nel futuro prossimo.

2.5.2 Il blog ed altri strumenti del web 2.0

Ora passiamo ad analizzare i vari strumenti del web 2.0 che possono essere utilizzati come strumento alternativo al test classico. Si trattano di vere e proprie applicazioni che vengono fornite da varie aziende che le sviluppano e che permettono di praticare delle vere e proprie attività linguistiche. Il successo di tali applicazioni però è dovuto agli internauti che decidono di utilizzarle, che secondo il docente Ollivier (2020) nel suo scritto dedicato al tema sono “la vera chiave per il successo o il fallimento di queste piattaforme online”(p.162). Più utenti usufruiranno di queste, maggiore sarà l’uso e la possibile diffusione della piattaforma nel web. Essi si dividono in due tipi di applicazioni, ovvero quelle che permettono un’interazione fra i vari internauti e quelle che invece permettono una co-azione fra questi e gli sviluppatori, dando quindi alla piattaforma la possibilità di potersi arricchire in nuove proposte e contenuti. Proprio per questa categoria l’esempio più eccellente è quello di *Wikipedia*: essa si basa su una costante collaborazione fra i vari internauti che, disponendo di conoscenze specifiche su un argomento, pubblicano attraverso *Wikimedia*, la piattaforma dove gli utenti possono caricare il loro contributo su un argomento per poi venir corretto o discusso dagli altri utenti esperti del tema. Un altro esempio di realizzazione di questa co-azione sono i blog, lo strumento più famoso e studiato del Web 2.0 in ambito dell’educazione linguistica e no. Grazie alla loro possibilità di poter creare delle pagine gestite da uno o più autori, in esso possiamo trovare non solo lo spunto per poter pubblicare articoli in lingua

che possono essere corretti e riveduti dai vari co-autori i quali, se ne dispongono dell'autorizzazione data dal fondatore, possono anche eliminare suddetti se ritenuti non idonei, ma anche poter interagire con il pubblico attraverso la sezione commenti. Per Ollivier il blog è quindi uno strumento che potenzialmente può avere degli effetti molto positivi nell'educazione linguistica dei/delle vari/e studenti/tesse ed è anche un modo efficace per gli/le insegnanti di poter valutare i tipi di lavoro che realizzano per quest'ultimo, a patto però che si riesca ad avere un'utenza attiva che permetta una costante interazione fra autori degli articoli e gli utenti stessi. Gli ultimi strumenti del web 2.0 che sono da menzionare sono i vari programmi come *Kahoot!*, *Answergarden*, *Peergrade* e *Weebly*: sono applicazioni che permettono a vari utenti di poter creare questionari (*Answergarden*) o quiz didattici (*Kahoot!*), valutare studenti/tesse fra di loro (*Peergrade*) o addirittura creare un sito web da zero (*Weebly*). I più particolari ed interessanti sono *Peergrade* e *Weebly*: se per i primi due siti il/la docente ha la possibilità di poter creare dei quiz online che i/le vari/e studenti/tesse devono rispondere, per poi ricevere un riscontro finale a quiz terminato, nelle altre due applicazioni l'insegnante può dare un compito ai/le suoi/e discenti che dovranno poi portare a termine entro un determinato periodo di tempo assegnato dal/la docente. Con *Peergrade*, a compito terminato, gli/le alunni/e dovranno poi inviare suddetto alla piattaforma, la quale poi si occuperà di smistare i compiti da correggere agli/alle stessi/e studenti/tesse, i quali dovranno valutare suddetti in modo oggettivo; l'insegnante, nel frattempo, può monitorare le varie attività di correzione e *feedback* che stanno svolgendo gli/le studenti/tesse. Nel caso di *Weebly*, esso può essere sfruttato come una vera e propria opportunità di creare un portfolio digitale da zero. Gli utenti hanno la possibilità di poter impostare il sito completamente da zero, scegliendo se vogliono un modello da cui iniziare a lavorare, per poi inserire materiale multimediale e contenuto come meglio reputano e credono opportuno. Nel frattempo, l'insegnante può monitorare il progetto e valutare ciò che è stato fatto dallo studente.

In conclusione, questi sono alcuni degli strumenti alternativi al classico test che possono dare al/la docente l'opportunità di poter valutare i/le suoi/e alunni/e in un modo completamente diverso, ma che non sono esenti da difetti: nonostante siano in grado di dare un *feedback* molto articolato e ricco ai/le discenti, in primis sono poco pratici, poiché c'è bisogno di una mole di lavoro ed impegno molto elevata e costante nel tempo sia da parte dell'insegnante che da parte dell'alunno e secondariamente essi non sono in grado di darci una valutazione precisa, accurata e misurabile come nei test classici, dove la valutazione utilizzata è di tipo sommativa, ma formano parte della valutazione formativa.

Concluso il discorso sulla valutazione linguistica, nel prossimo capitolo mi dedicherò ad approfondire quest'ultima nel contesto della DAD, analizzando alcune possibili realizzazioni di test e forme alternative a quest'ultimo a distanza e alcune possibili strategie per poter valutare gli/le studenti/tesse a distanza.

Capitolo 3

La valutazione linguistica a distanza

Finora ho discusso di come si può esaminare e valutare un discente in un contesto prettamente di didattica in presenza ma, come ho già esposto nel capitolo 1, dall'8 marzo 2020 fino ad adesso, insegnanti e studenti/tesse hanno dovuto utilizzare solo o anche la didattica a distanza come uno strumento per proseguire con le lezioni. Nei prossimi paragrafi esporrò alcune possibili realizzazioni di test e valutazione a distanza.

3.1 Il test informatizzato

Pathan (2012) definisce il test informatizzato come “una procedura integrata in cui le prestazioni linguistiche sono ottenute e valutate con l'aiuto di un computer” (2012, p. 31). L' autore afferma che esistono tre settori principali per quanto riguarda l'uso di questa tecnologia nel campo della glottodidattica, a causa della natura del suo impiego: il primo riguarda l'uso del computer per generare automaticamente dei test, il secondo analizza l'interazione del/la candidato/a con il computer in forma di interazione online e il terzo riguarda l'uso dell'elaboratore per valutare le risposte di colui/lei che sta eseguendo il test. Pathan (2012) afferma, inoltre, che il terzo settore, quello dell'uso del computer per valutare le risposte del/la candidato/a, ha dato alla luce lo sviluppo del CALT (*Computer-Assisted Language Testing*) e che solo successivamente ha portato all'inclusione dei restanti due aspetti, i quali vengono ritenuti dall'autore stesso, comunque, importanti e cruciali per lo sviluppo di suddetto campo. All'interno del suo scritto Pathan (2012) afferma anche che “l'uso dei test informatizzati è talmente incluso e diffuso che non si può più separare dal sistema educativo attuale” (2012, p.33) e che quest'ultimo è in continua e costante crescita. Inoltre, si afferma che i computer attuali si utilizzano non solo per segnare l'obiettivo di un *task* all'interno di un test, ma anche per valutare e

dare un punteggio a test linguistici più complessi come i saggi o la produzione orale in lingua. Sebbene ci sia un generale ottimismo verso un'implementazione futura del CALT nel sistema educativo, Brown (2013) solleva dei dubbi al riguardo: innanzitutto è necessario comprendere in quali contesti i test informatizzati abbiano un'elevata efficienza, per poterli convertire successivamente in modelli su cui poter fare riferimento. La ricerca nel settore del CALT deve quindi impegnarsi a somministrare questi test su larga scala per individuare tali contesti.

Un altro elemento su cui bisogna indagare è legato al come il/la valutatore/trice deve effettuare e rilasciare un riscontro al/la candidato/a. Negli studi effettuati da Brown (2013) questo si basa sul IRT (*Item Response Theory*), la quale si fonda sulla relazione fra la performance di un singolo individuo in un test e i livelli di prestazione di più soggetti che misurano complessivamente l'abilità per cui l'elemento è stato progettato, ma il dubbio che permane è se questi possano essere veramente rilevanti per il/la valutatore/trice. Una proposta che viene effettuata dall'autrice è quella di provare a comparare il punteggio che è stato assegnato da un/a singolo/a valutatore/trice con quello che viene conferito in media dagli/le altri/e, così da poter consegnare una visione più globale e una sorta di comportamento standard da seguire in tutti i casi. Un ultimo aspetto su cui è necessario dover lavorare è sulla validità del costrutto che tali test devono avere. Suvorov e Hegelheimer (2013) suggeriscono di verificare che la prova informatizzata vada effettivamente a misurare l'abilità linguistica specifica del/la candidato/a piuttosto che le prestazioni del computer che egli/ella sta utilizzando al momento. Per trovare una soluzione a questo problema gli autori suggeriscono di paragonare il test informatizzato con il suo corrispettivo *paper-based*; se entrambi misurano l'abilità linguistica specifica, si afferma che la validità del costrutto della prova al computer è presente, altrimenti è necessario dover compiere alcune modifiche per ottenerla.

In aggiunta agli studi compiuti dagli/le autori/trici sopra citati, all'interno del mio scritto tratterò di articoli realizzati sia in ambito universitario, come dal CLAT (2019), sia in ambito scolastico, come da Rossini Favretti, Polselli,

Bavieri e Tamburelli (2005), da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) e Conti (2021) per citarne alcuni, nell'introduzione al test informatizzato e nei vari esempi di realizzazione di suddetto, che hanno portato a delle possibili concretizzazioni di test linguistici a distanza durante la pandemia.

3.1.1 Caratteristiche dei test informatizzati

Il test informatizzato è un tipo di prova che viene realizzato grazie all'ausilio di applicazioni informatiche e può essere utilizzato per esaminare sia in un contesto di didattica in presenza che a distanza. Nel campo del testing linguistico supportato dal calcolatore si tende a identificare due formati che sono il *computer-based testing* (CBT) e il *web-based testing* (WBT): il primo, secondo Bricco, Giaufret, Sanfelici e Torsani (2019), è “un test che viene erogato sul calcolatore attraverso l'uso di un'applicazione specializzata” (p.26), mentre il secondo è “quel test che viene erogato, invece, su piattaforme web specializzate e che può essere effettuato in qualsiasi parte del mondo” (p.26). Il lavoro che il centro ha realizzato si è basato in un contesto di didattica in presenza, ma esso si può sfruttare anche per realizzare test linguistici a distanza; gli autori hanno affermato che il CLAT si è soffermato maggiormente nella realizzazione di test tramite piattaforma, ma che sono più legati al modello CBT con una sorveglianza attiva da parte dei/le docenti. Le piattaforme che possono essere utilizzate sono, per esempio, Moodle, Classeviva e GoogleClassroom. All'interno di queste piattaforme online, si possono creare test informatizzati di vario tipo, come quiz a domande a scelta multipla, esercizi di *match* o domande aperte che secondo Conti (2021) “sono impiegati nella maggior parte dei casi per valutare le conoscenze sia linguistiche che metalinguistiche e la comprensione sia scritta che orale” (2021, p.25). Per la parte dedicata alla produzione scritta, si hanno diverse proposte interessanti: Conti (2021) suggerisce l'uso delle domande aperte, mentre Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) propongono un altro tipo di test, che si avvicina di più al test tradizionale, il *paper-based testing* (PBT). Con questo formato l'insegnante invia tramite posta elettronica o la piattaforma web in uso dalla classe una copia da stampare del compito. Gli/Le studenti/tesse

dovranno stamparlo, tenere la videocamera accesa durante la realizzazione di suddetto e poi inviare, sempre sulla piattaforma o tramite mail o la chat del software di videoconferenza se è possibile, la prova conclusa, fotografandola con il proprio smartphone o scannerizzandola qualora essi avessero la stampante nella stessa stanza dove hanno fatto il test.

3.1.2 Vantaggi e svantaggi del test informatizzato

Questo tipo di test presenta numerosi vantaggi ma altrettante criticità che i/le vari/e docenti hanno dovuto affrontare in didattica a distanza, soprattutto a seconda del tipo di test che hanno deciso di utilizzare.

Pathan (2012) afferma come i WBT e CBT, per esempio, sono molto pratici e affidabili, poiché non c'è alcuna necessità di stampare o preparare alcun materiale prima dell'inizio effettivo della prova, azzerando di fatto gli oneri amministrativi e logistici. Lo stesso autore, infatti, afferma che “ci sono criticità legate al test realizzato in modo tradizionale associate ad elementi come il doversi presentare in un posto ad una determinata ora, il dover portare il materiale per poter effettuare il test da casa a un posto diverso e di come spesso il/la candidato/a potrebbe dover percorrere molte miglia prima di arrivare a destinazione, causando quindi un costo a livello di tempo, soldi ed energia” (2013, p.34). L'uso dei WBT e dei CBT può oltrepassare questi aspetti, poiché esso può essere somministrato ovunque e in qualsiasi momento, a patto che il/la candidato/a disponga di un dispositivo per potersi connettere a internet e una connessione ben funzionante.

Un altro vantaggio è legato all'uniformità di informazioni che vengono rilasciate ai/le candidati/e al momento del test: “non importa il dove e quando viene svolta la prova, tutti/e i/le candidati/e ricevono lo stesso materiale ed istruzioni, aiutando di fatto gli/le studenti/tesse ad abbassare il proprio livello di paura e stress verso il test.” (2013, p.34-35).

Un altro punto a favore del CALT è legato alla grande varietà di esercizi e materiale che si può sfruttare per poter creare un test, innalzando l'autenticità di quest'ultimi poiché la maggior parte di questi sono simulazioni di situazioni di

vita reali e ciò può portare ad avere maggiori interazioni fra la competenza comunicativa utilizzata dal/la candidato/a e il *target* che egli/ella deve raggiungere nel test. Inoltre, queste prove secondo Anderson (1990) permettono di far comprendere agli/le insegnanti le strategie utilizzate da studenti/tesse per svolgere un esercizio, garantendo un *feedback* che non solo è istantaneo, grazie al fatto che il computer può correggere rapidamente il test effettuato dallo/la studente/tessa, ma anche più ricco e complesso. In aggiunta a tutto ciò i test informatizzati si possono adattare al livello di competenza che il/la candidato/a possiede al momento, controllando le risposte che questo/a ha dato precedentemente e selezionando gli esercizi più consoni per lui/lei. Per ultimo è richiesto molto meno tempo per somministrare ed eseguire la prova, a differenza dei corrispettivi in carta e penna.

Nonostante i numerosi punti di forza, Pathan (2012) ha però individuato alcune criticità su cui è necessario dover lavorare: innanzitutto è richiesta una conoscenza inter-disciplinaria, poiché bisogna saper utilizzare i software per la somministrazione dei test per poterne creare uno. Inoltre, in caso di crash del sistema, è necessario l'aiuto di un esperto che possa risolvere in breve tempo la situazione che unito ai costi della manutenzione di computer e programmi, limitano non di poco le ambizioni di diffusione dei test informatizzati.

Un altro svantaggio è legato anche al tipo di dispositivo che il/la candidato/a sta utilizzando: se lo schermo dell'apparecchio in uso è troppo piccolo, per esempio, l'autore suggerisce l'uso di esercizi brevi e che non sforzino troppo il/la discente a dover leggere il contenuto, altrimenti, in caso contrario, la prestazione verrebbe compromessa. Inoltre, sono stati segnalati dei problemi legati all'identificazione dei/le candidati/e poiché nel caso si dovesse effettuare un test a un numero molto elevato di studenti/tesse, si avrebbero difficoltà nel comprendere se l'identità del/la candidato/a e quella della persona che si è presentata a sostenere la prova siano le stesse. Al momento le soluzioni adottate per questo tipo di problema sono il sostenere il test in centri di test specifici, evitando di effettuarli a distanza, o l'esibizione di un documento di identità con foto che assicuri le generalità del/la candidato/a. Un'altra criticità è legata alla

correzione e il conseguente punteggio che viene assegnato ad un test dal computer: se la correzione automatica del computer può cancellare di fatto la possibilità di un errore umano durante questa fase, innalzando temporaneamente l'affidabilità verso il valutatore/trice, Pathan (2012) afferma che ci sono stati dei casi in cui essa ha considerato come errore dei segni linguistici, come le parole accentate o l'apostrofo, anche se questi erano giusti. Inoltre, ci sono stati dei casi in cui la macchina non ha misurato in modo efficiente il punteggio di produzioni scritte, portando quindi i/le valutatori/trici a dover correggere manualmente le prove.

Un'altra incognita è causata dall'elevato sforzo nella creazione di un deposito delle domande per gli *item* specifici che l'insegnante vuole esaminare in un test. Chen e Wang (2010) affermano che i/le docenti devono costantemente verificare l'efficacia di suddetti *item* nel test e nel caso questi risultassero inefficaci, è necessario sostituirli con altri che lo siano maggiormente. Inoltre, questi depositi "potrebbero essere limitati ad un singolo obiettivo da esaminare, come nel caso delle domande a risposta multipla in esercizi di *listening*, *reading* e così via, mentre per dei formati più creativi, come lo *speaking*, il *writing* e la traduzione, questi potrebbero risultare poco efficaci, in quanto l'esaminato/a potrebbe non rispondere ad una singola domanda" (2010, p.727).

Per ultimo permangono perplessità circa l'affidabilità da parte degli/le insegnanti verso il test effettuato a distanza. Come ci viene detto da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020), all'interno della loro indagine che ho già esposto in parte nel capitolo 1, il 57,4% dei/le docenti di lingue intervistati/e ha avuto il timore o la sensazione che i/le loro studenti/tesse stessero copiando durante lo svolgimento di prove scritte. Si è quindi reso necessario trovare una soluzione che potesse aiutare a risolvere questo problema. Come approfondirò con la mia indagine, i/le docenti hanno optato per un paio di soluzioni pratiche: o hanno stabilito un patto con le loro classi, dove gli/le studenti/tesse si sono impegnati a non copiare durante la lezione, o hanno stabilito un protocollo di sorveglianza, dove di solito si è imposto che la videocamera e il microfono fossero accesi durante lo svolgimento della prova.

Per quanto concerne le prove orali, Nitti (2021) ha proposto di utilizzare i software di videoconferenza per poter realizzare interrogazioni, dibattiti o progetti di gruppo. Nonostante l'enorme potenzialità offerta da queste applicazioni, che possono potenzialmente garantire un uso realistico della lingua nei dibattiti e la possibilità di poter verificare contenuti attraverso le interrogazioni più classiche, anche in questo caso si possono incontrare possibili criticità esposte da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020): durante le interrogazioni gli/le studenti/tesse possono comunque trovare il modo per copiare, mentre per quanto concerne i progetti e i dibattiti le difficoltà principali sono la gestione dei turni di parola, una riduzione sensibile dell'interazione con un singolo studente, i problemi legati al funzionamento sia dell'hardware che del software, che potrebbero impedire un'esposizione fluida e pulita da parte del/la discente e l'innalzarsi dei livelli di ansia nel soggetto, e lo stesso ambiente in cui magari uno/a studente/tessa sta eseguendo il test. Una stanza troppo rumorosa o in generale non adatta a poter sostenere un esame, potrebbe impedire di svolgere la prova nelle condizioni adeguate al/la candidato/a, andando quindi a minare l'intero principio dell'affidabilità verso il test.

3.1.3 La ricerca sul test informatizzato

Nonostante i dati del sondaggio che ho già esposto nel paragrafo 1.5.1, dove molti/e insegnanti di lingue avevano ammesso una mancanza di conoscenze legate alla didattica in *e-learning*, e come esporrò nei successivi capitoli dedicati all'indagine che ho realizzato, dove anche in questo caso molti/e docenti hanno ammesso di aver avuto non poche difficoltà nell'uso di strumenti online per insegnare lingue durante la DaD, si potrebbe giustamente pensare che l'introduzione delle tecnologie nella didattica delle lingue possa risultare per lo più ancora in una fase di sperimentazione. Torsani (2019), invece, ha affermato che già da tempo si conoscono i benefici ottenuti dalle attività svolte in lezioni sincrone a distanza, o che comunque prevedono l'uso di strumenti tecnologici, le quali hanno la capacità di portare a ricadute positive negli/nelle studenti/tesse e che, quindi, "le tecnologie non sarebbero più, insomma, sperimentazioni

d'avanguardia, ma strumenti a tutti gli effetti integrati nell'educazione linguistica" (2019; p.218/219). Ciò che realmente manca, secondo l'autore, è un'adeguata preparazione di insegnanti su questo tipo di didattica. All'interno dell'elaborato, Torsani (2019) afferma che anche nel QCER possiamo trovare delle sezioni dedicate all'uso delle tecnologie nella didattica delle lingue, che vengono viste come una semplice ma valida opzione da poter utilizzare. Il problema evidenziato dall'autore, però, è proprio legato al loro ruolo che risulta essere marginale, visto che nel QCER esse sembrano essere per lo più un'opzione da poter utilizzare nel caso l'insegnante volesse e non una valida alternativa a tutti gli effetti ai tradizionali strumenti didattici.

Ulteriori indagini sono state effettuate sempre dallo stesso Torsani (2011) e sono legate al come poter adattare micro-contenuti linguistici, in modo tale da poter essere pienamente utilizzabili su qualsiasi tipo di dispositivo elettronico ed evitando una perdita di efficacia rispetto all'abilità linguistica. Un altro studio, condotto da Lemmo, Maffei e Mariotti (2014), è stato dedicato nell'analisi del CBT e dei possibili scenari futuri per il test informatizzato: essendo esso ancora materia di molte ricerche, le possibilità di diffusione ed evoluzione sono elevate, ma si è potuto constatare fin da subito come se da un lato il test informatizzato fosse già il tipo di prova più diffuso in America nel suo anno di pubblicazione, dal lato europeo esso stentava ad affermarsi. Sempre dagli Stati Uniti sono stati proposti dei test che fossero in grado di poter analizzare il comportamento dei/le discenti durante la prova, in modo tale da poter fornire dati non solo legati alla performance in sé, ma anche alle capacità risolutive di studenti/tesse durante la realizzazione del test, fornendo così un riscontro della prova più personalizzato.

Altri lavori sono stati realizzati nel periodo più recente da Fragai, Fratter e Jafrancesco (2020) e Nitti (2021) dove abbiamo un'analisi molto approfondita sul test informatizzato a distanza o dal CLAT (2012 in poi) nel campo del testing linguistico supportato dal calcolatore, dove i/le docenti membri del centro linguistico hanno dimostrato che il test informatizzato, sia in presenza che a distanza, risulta un ottimo mezzo per poter valutare elevati numeri di studenti/tesse in prove standardizzate come quelle degli esami di certificazione

delle lingue. Nello scritto di Fragai (2020), Fratter (2020) e Jafrancesco (2020) però si ha un'analisi più critica nei confronti del test informatizzato a distanza, il quale viene visto come l'unica soluzione efficace per poter esaminare le capacità linguistiche di studenti/tesse durante la prima ondata della pandemia, ma che porta ancora con sé problemi legati all'affidabilità verso il test da parte dei/le docenti, i quali hanno avuto numerosi dubbi in quanto "la valutazione è complicata perché non sai mai quanto ci sia di loro e quanto di Google o Google Translate" (2020; p.56/57).

3.2 La valutazione a distanza

Appena cominciata la didattica a distanza numerosi dirigenti scolastici, insegnanti e genitori si sono preoccupati del tema della valutazione in un contesto di didattica a distanza. Come già anticipato nel capitolo 1.4, molti/e docenti hanno infatti affermato di trovarsi in difficoltà a trovare i giusti strumenti per poter esaminare e valutare le competenze linguistiche di uno studente "on-line" e numerosi sono stati i colleghi docenti in cui gli/le insegnanti hanno più volte chiesto aiuto sul come poter trovare una soluzione a questo problema. Il repentino spostamento in rete della didattica ha portato nuove e impegnative sfide a un ambito complesso e articolato come la valutazione linguistica (v. *supra* 2.1 sui caratteri della valutazione) a cui si era reso necessario identificare ed applicare soluzioni efficaci ed immediate: come e quali elementi un insegnante deve individuare per poter dare un giudizio efficace ai/le suoi/e alunni/e durante la DaD? Come è possibile verificare che i voti ottenuti durante la FaD (formazione a distanza) non siano "falsi", ovvero che non siano frutto di un lavoro svolto dai ragazzi? Come si può raggiungere quell'obiettivo che ci si era prefissati a inizio anno quando si svolgeva solamente la didattica in presenza? Quale tipo di feedback si può dare ai ragazzi perché venga accolto da questi come una valorizzazione di loro stessi?

3.2.1 La valutazione sommativa e formativa

Come abbiamo visto nel capitolo 2, gli/le insegnanti possono valutare gli/le studenti/tesse sia attraverso un voto (valutazione sommativa), sia attraverso attività che possono aiutare il/la docente a comprendere se uno/a studente/tessa stia seguendo attivamente e in modo consono le lezioni (valutazione formativa).

In 1.6.2 ho già trattato in parte della situazione attraverso De Marco (2020), il quale ha evidenziato come i/le docenti hanno avuto più difficoltà nel riuscire a valutare gli/le alunni/e a distanza, che in presenza. Lo stesso autore ha suggerito di utilizzare metodi di valutazione formativa, piuttosto che sommativa e la sua proposta trova riscontro anche in altri autori: Trincherò (2020), per esempio, suggerisce molte strategie di valutazione di stampo formativo, come l'uso dell'autovalutazione o l'utilizzo di "attività strutturate dove lo/la studente/tessa deve dimostrare le proprie conoscenze, abilità e competenze mentre impara" (2020, p.2) in cui l'alunno/a non può copiare, poiché non avrebbe senso farlo in primis e forse non ne sarebbe nemmeno in grado. L'autore afferma, inoltre, che non è necessario ottenere per forza una valutazione sommativa a distanza, perché potrebbe essere il risultato di attività di *cheating* da parte del/la discente e che il dover avere un voto, non deve diventare un'ossessione per l'insegnante. Anche Begnino e Trentin (1999) hanno affermato che con la FaD (Formazione a Distanza) la valutazione formativa gioca un ruolo fondamentale e viene data più importanza a quest'ultima piuttosto che concentrarsi sull'ottenimento di voti con quella sommativa.

Non tutti però gli/le autori/trici sono concordi con questa filosofia di pensiero. Doria, Grion e Serbati (2021) suggeriscono, per esempio, la somministrazione di tre prove per poter valutare gli/le studenti/tesse a distanza: la prima è un questionario di autovalutazione da sottoporre in due fasi, la seconda è una prova strutturata a distanza e per ultimo un lavoro di gruppo. Conti (2021) come già anticipato in 1.6.2 suggerisce la somministrazione di minimo una prova scritta e una orale per ottenere due valutazioni sommative che insieme ad attività di valutazione formativa, aiuterà il/la docente ad avere la possibilità di poter valutare le competenze linguistiche di uno/a studente/tessa.

Anche il MIUR ha pubblicato una nota in cui vengono lasciate le proposte per poter valutare discenti a distanza e che verrà approfondita nella sezione successiva.

3.2.2 Le indicazioni per valutare uno/a studente/tessa a distanza da parte del MIUR

Il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato, in data 8 marzo 2020, una nota, la 279/2020, dove possiamo individuare alcuni spunti interessanti su cui poter partire nella ricerca del metodo ideale di valutazione a distanza. Il documento afferma come sia assolutamente necessario dover valutare costantemente i ragazzi anche in questo tipo di didattica e che “se l'alunno non è subito informato che ha sbagliato, cosa ha sbagliato e perché ha sbagliato, la valutazione si trasforma in un rito sanzionatorio, che nulla ha a che fare con la didattica, qualsiasi sia la forma nella quale è esercitata.” Questi elementi sono già in teoria presenti nella valutazione: come già discusso precedentemente (v. *supra* 2.5 e 2.6 sui caratteri della valutazione e sulla valutazione formativa), per aiutare il/la discente nel suo percorso di apprendimento è necessario misurare le sue capacità e competenze attraverso attività di valutazione sia sommativa, sia formativa. Proprio nel paragrafo dedicato a quest'ultima, si è sottolineato l'importanza nel rendere efficace qualsivoglia tipo di *feedback* da dare agli/alle studenti/tesse che, se reso tale, è in grado di migliorare le motivazioni e l'impegno di quest'ultimo/a nello studio delle lingue. Un'ultima indicazione lasciata dal Ministero afferma che gli/le insegnanti non dovranno seguire particolari protocolli al riguardo e che sono quindi liberi di poter valutare gli/le studenti/tesse delle loro classi come meglio credono e reputano.

La nota ministeriale prosegue con delle proposte per poter giudicare le competenze di studenti/tesse durante le varie lezioni, offrendo diversi tipi di *feedback*. Il primo viene nominato *feedback* di riscontro dove il/la docente può sfruttare le varie lezioni sincrone per correggere dei compiti che, attraverso i vari portali scolastici (ClasseViva, Google Classroom, etc.), erano già stati assegnati le volte precedenti. Facendo un piccolo focus sulle lezioni in videoconferenza,

esse sono repute dalla stessa nota ministeriale ma anche da Landini (2020) come una vera e propria fonte di valutazione per i ragazzi: durante quest'ultime si potrebbe annotare chi è più attento e segue attivamente le lezioni, con videocamera e microfoni sempre accesi, da chi, invece, pare più disinteressato o meno concentrato, aspetto questo che è legato molto anche allo scritto di Licchiarì (2021) sul mantenere il più possibile alta la concentrazione e la motivazione negli/nelle studenti/tesse. In questo frangente è fondamentale il confronto con altri/e colleghi/e: comunicando con loro si può verificare come gli/le alunni/e di quella classe si comportino nelle ore delle altre lezioni e da lì ottenere una valutazione non solo del comportamento durante la DaD ma anche delle interazioni che i/le discenti hanno tra loro e i/le docenti. Un'altra attività interessante, che nella nota ministeriale viene chiamato *feedback del processo*, è quella di far realizzare dei lavori singoli o di gruppo su cui i ragazzi dovranno poi riflettere durante la lezione: "Andare a discutere in maniera metacognitiva dei processi che si stanno attuando per imparare una cosa, sollecitando i ragazzi a partecipare e a farsi domande su ciò che si sta facendo durante l'attività stessa è una modalità che favorisce l'apprendimento anche nei ragazzi più fragili."(2020, p.5). Questo tipo di riscontro si potrebbe attuare, per esempio, attraverso la videoregistrazione della lezione fatta. Lo studente, rivedendo l'attività svolta in classe, ha più possibilità in questo modo di poter consolidare i concetti su cui magari poteva avere qualche dubbio. Un'ultima proposta fatta dal ministero è quella dell'autovalutazione: essa aiuta qualsiasi studente a comprendere da un lato come ha studiato e ha approcciato lo studio di un determinato argomento e quali sono le lacune che ha al riguardo, dall'altro evidenza, in generale e in modo costruttivo, quelli che sono i propri limiti e come lavorare per provare a superarli.

Dal contenuto della nota possiamo comprendere come il ministero dia sostegno agli/le autori/trici che hanno supportato l'uso esclusivo della valutazione formativa a discapito di quella sommativa, come abbiamo discusso nella sezione 3.2.1. Landini (2021), per esempio, si unisce proprio a questa schiera, affermando che tale nota offre indicazioni utili anche per valutare

studenti/tesse con BES o DSA, perché li rende capaci di poter capire il loro livello di comprensione circa un determinato argomento.

Tuttavia, c'è da segnalare che non tutti/e i/le docenti hanno avuto una reazione positiva verso questa nota ministeriale. Baldassarre, Tamborra e Nicolato (2020) hanno segnalato che molti/e insegnanti hanno rimarcato che con la valutazione formativa si ha “l'impossibilità di valutare in modo oggettivo i risultati di apprendimento, non potendo essere certi dell'autenticità della *performance* dei propri studenti” (2020, p.201). Tutto ciò ha portato all'accensione di un dibattito nel mondo dell'educazione su quelli che dovrebbero essere gli obiettivi della valutazione, il cui tema centrale risiede nel dualismo fra la valutazione sommativa e quella formativa durante la FAD. La soluzione che viene proposta dalle autrici sulla questione si rifà ad un discorso già effettuato da Trentin (2014), ovvero quello di fare un'amplia riflessione sul senso dell'innovazione didattica: in un contesto come quello dell'emergenza sanitaria Baldassarre, Tamborra e Nicolato (2020) suggeriscono di “ripensare completamente la valutazione sommativa per assegnare a quest'ultima un valore più formativo, ossia di uno strumento di crescita reciproca fra insegnante e discenti” (2020, p.214).

3.2.3 Una forma alternativa di valutazione a distanza: la *peer review*

Un'altra proposta interessante per quanto riguarda la valutazione è quella della *peer review*, già discussa un minimo nel paragrafo 2.5 attraverso il software Peergrade. Questa occasione viene vista come un'opportunità per gli/le apprendenti di poter ragionare non solo sul lavoro fatto dagli/le altri/e alunni/e, ma anche per valutare il proprio, confrontandoli. Infatti, come viene affermato nell'articolo di Longo (2021) “la ricerca nel campo della *peer review* ha sottolineato che la produzione e la fruizione di feedback da parte dei pari produce un grande effetto sull'apprendimento, poiché vengono attivati processi di analisi, di revisione, di integrazione e di rielaborazione della conoscenza, che vengono esplicitati attraverso commenti scritti” (p.206/210). Di base l'autrice suggerisce di utilizzare questo tipo di valutazione in un contesto universitario, ma afferma

anche che suddetto metodo possa funzionare nelle classi avanzate delle scuole secondarie di secondo grado, indicativamente dalle classi terze in poi.

Un'altra forma di valutazione a distanza che si potrebbe sfruttare nelle classi virtuali è l'uso di applicazioni come Kahoot! e Answergarden, software che sono stati suggeriti da Longo (2021). Come già evidenziato in 2.5.2 questi software sono in grado, attraverso la formula di questionario o quiz didattico, di poter fornire all'insegnante dei dati sul grado di preparazione dei/delle vari/e studenti/tesse, aiutandolo quindi ad orientare le varie attività didattiche che dovrà porre ai/le suoi/e discenti a distanza.

3.2.4 I dati delle indagini sulla valutazione a distanza durante la prima ondata in Italia

Dopo aver elencato alcune proposte che ho reputato tra le più interessanti, ora esporrò alcuni dati che ho trovato nella ricerca effettuata da Celentin, Dalloiso e Fiorentino (2021) a 1618 docenti di lingue in Italia: durante la DaD della prima ondata, gli/le insegnanti di lingue delle scuole secondarie hanno preferito eseguire delle correzioni collettive con i ragazzi attraverso l'uso di un file, che è stato condiviso durante la lezione, contenente gli errori più comuni effettuati dalla classe. In seguito, i/le docenti si sono occupati/e di inviare appena possibile dei report individuali per ciascun alunno/a, così da fornire loro un feedback più chiaro ed articolato rispetto a quello generico fatto a lezione. La valutazione formativa ha avuto un ruolo importante nelle lezioni a distanza, siccome hanno tenuto conto della partecipazione di studenti/tesse durante le classi virtuali, la quale rispetto alle altre materie è stata molto più elevata, e si è evidenziato come chi fosse tra i/le docenti già avvezzo all'insegnamento linguistico in modalità e-learning sia stato più soddisfatto dei risultati ottenuti dai/le suoi/e alunni/e, rispetto a chi invece non ha mai avuto esperienza in questo tipo di apprendimento.

In ambito della produzione orale Conti (2021), nella sua indagine effettuata a 136 docenti di lingue, evidenzia un uso sporadico dei progetti di gruppo come strumento di valutazione a distanza, dovuto probabilmente ad una difficoltà da

parte degli studenti ad incontrarsi ed organizzare il lavoro in un contesto come quello della pandemia, mentre i monologhi e i *role-play* sono stati tra i più utilizzati per valutare gli/le studenti/tesse, a seguito delle presentazioni orali individuali. Nella stessa indagine l'autore evidenzia come "solo due insegnanti hanno fatto ricorso al dialogo libero, ritenuto meno inibitorio per gli studenti costretti ad interagire di fronte ad uno schermo." (2021, p.25).

Per quanto concerne le prove scritte Conti (2021) segnala un uso molto elevato di domande a scelta multipla e di domande aperte, quest'ultime usate soprattutto per le produzioni scritte, mentre è stato fatto poco uso di *cloze test* e di valutazione di elementi come chat e forum.

Capitolo 4

Materiali e metodi di indagine

In questo capitolo parlerò di come ho concepito e poi realizzato l'indagine che ho fatto durante la scrittura della tesi e quali sono stati i temi delle domande ho posto ai/le docenti per poter rispondere ai numerosi dubbi che mi sono posto nei capitoli precedenti.

4.1 Il campione

Poiché l'obiettivo di questa ricerca è determinare la possibile influenza della didattica a distanza sulle metodologie di testing e valutazione in questi ultimi tre anni, ho deciso di effettuare delle interviste ai/le docenti di scuole secondarie di secondo grado, dove si è utilizzato di più in assoluto la DaD a causa dell'evoluzione pandemica che ho menzionato nel paragrafo 1.2.

Ho somministrato un'intervista a undici docenti di lingua della SSII. Di questi, otto insegnano in un liceo mentre gli altri tre in istituti professionali. Per quanto riguarda le loro lingue di insegnamento, ho intervistato cinque docenti di lingua inglese, cinque di lingua spagnola e una di lingua russa. Ho sottolineato la differenza di tipologia di istituto in cui insegnano poiché il metodo di approccio e di insegnamento della lingua straniera risulta molto differente, come evidenzierò nei capitoli successivi.

Risulta di particolare interesse comprendere se all'interno di queste scuole secondarie di secondo grado, l'uso di strumenti digitali fosse già in atto prima dello scoppio della pandemia o meno. Il caso più interessante è quello del Liceo Grazia Deledda, dove l'uso o meno della tecnologia nell'insegnamento di una lingua straniera viene lasciato a libero uso da parte di insegnanti: qui solo un/a docente sui cinque intervistati era già abituato a utilizzare metodologie di didattica delle lingue *e-learning*, mentre gli altri non si erano mai approcciati nell'approfondire la materia in questione e hanno palesato difficoltà nel

passaggio in DAD. Negli istituti Einaudi-Casaregis e Galileo Galilei le docenti intervistate, invece, erano già abituate a utilizzare programmi come Google Meet e Google moduli, grazie al programma Erasmus a distanza che entrambi gli istituti promuovono e realizzano da diverso tempo, anche da prima dello scoppio della pandemia e che hanno continuato a realizzare persino durante il lockdown. Le restanti insegnanti, provenienti dai licei Pertini e Gobetti, anche loro erano già avvezze all'uso di strumenti multimediali online durante le loro lezioni in presenza, che le hanno permesso di avere poche difficoltà nel passaggio alla didattica a distanza e all'uso attuale della didattica digitale integrata.

4.2 Le interviste

Le interviste sono state realizzate sia in presenza, su appuntamento nei loro istituti, sia a distanza, attraverso l'uso di Zoom o della chat o videochiamata di WhatsApp. In entrambi i casi ho registrato l'intero colloquio, in modo tale da poter recuperare alcune informazioni che consideravo interessanti, e contemporaneamente mi sono preso degli appunti su un quaderno, schematizzati in "pre-DaD", "prima ondata", "seconda ondata" e "attualità". Sottolineo la grande disponibilità e l'entusiasmo da parte di tutti i/le docenti intervistati, che hanno risposto in modo molto esaustivo e con molto piacere alle domande che ho posto loro, e alcuni mi hanno anche chiesto se, ad indagine completata, potrò condividere con loro le mie ricerche, vedendo in essa un'opportunità per potersi confrontare con le diverse realtà con cui mi sono interfacciato. C'è anche da dire che le stesse interviste hanno influenzato il mio modo di interagire con i/le docenti, trasformandosi in alcuni casi più in una sorta di conversazione sul tema della DaD che in un'intervista vera e propria. Un altro appunto che mi sono segnato è l'incredibile varietà di risposte che ho ricevuto da parte di tutti gli intervistati: inizialmente avevo previsto l'uso di tabelle o grafici per poter riassumere all'inizio di ogni capitolo e paragrafo le risposte che mi sono state date alle varie domande poste, ma ciò non mi è stato possibile. Ogni docente ha avuto situazioni molto particolari e diverse tra loro e i/le vari/e insegnanti hanno dovuto gestire, esaminare e valutare i/le loro studenti/tesse con criteri molto

differenti, così come, in alcuni casi, è stato molto emozionante toccare con mano i sentimenti e le sensazioni non solo dei/le docenti, ma anche delle loro classi attraverso gli aneddoti che mi sono stati raccontati.

Per ultimo ho realizzato un'analisi di tutti i dati che ho raccolto in modo tale da poterli trascrivere in questa tesi, cercando di tenere uno schema simile a quello degli appunti che ho preso col quaderno.

Per quanto riguarda le domande, ho creato un questionario di quattordici domande a risposta aperta, il cui argomento principale è l'evoluzione delle metodologie di test e valutazione linguistici in questi ultimi tre anni che si possono elencare in questi micro-temi:

- La didattica in presenza prima del covid
- La didattica a distanza durante la prima ondata: gestione delle lezioni, quali test orali e scritti sono stati realizzati e focus sulla valutazione
- La DaD durante la seconda ondata: principali cambiamenti rispetto all'anno scolastico precedente
- La didattica delle lingue attuale: possibili influenze della DaD sulle metodologie di testing e valutazione linguistici nei/le docenti intervistati
- Situazione attuale sulla qualità di apprendimento da parte di studenti/tesse
- Impressioni e prospettive future per la didattica a distanza

Capitolo 5

Il test durante la pandemia

In questo capitolo presenterò la prima parte dedicata all'indagine che ho realizzato, quella legata al test e ai principali cambiamenti nella somministrazione di quest'ultimi in DaD.

5.1 Principali cambiamenti nella valutazione durante la prima ondata

Per poter comprendere i cambiamenti fondamentali delle metodologie di test linguistico tra la didattica in presenza e quella a distanza, in questo paragrafo esporrò il contenuto dei primi due mini-temi (v. *supra* 4.2 sui contenuti dell'intervista strutturata) che ho scritto nel capitolo precedente e perciò delle prime domande del questionario che ho posto ai/le docenti.

5.1.1 Il grado di preparazione tecnologica di insegnanti al momento dello scoppio della pandemia

In uno dei quesiti iniziali, ho chiesto ai/le vari/e docenti se questi fossero già abituati/e ad utilizzare strumenti multimediali già da prima della didattica a distanza o se, inizialmente, hanno avuto difficoltà. Dal momento che il Governo aveva imposto il confinamento forzato su tutto il paese, ho chiesto loro se avessero ricevuto supporto formativo o no dagli organi centrali e per ultimo se avessero ricevuto istruzioni al riguardo fin dal principio o meno.

Come già accennato nel capitolo precedente, in molti/e avevano già avuto esperienza con l'uso di strumenti tecnologici nella didattica delle lingue, dato questo che va in controtendenza a ciò che è stato riscontrato, invece, dall'indagine di Celentin, Dalloiso e Fiorentino (2021) di cui ho già discusso nel paragrafo 1.5.1. C'è però da evidenziare che per quanto concerne i/le docenti non abituati/e all'uso di strumenti digitali, essi/e si sono ritrovati completamente

soli/e a dover gestire una situazione reputata da tutti/e loro non facile, come ci viene affermato dal docente D.O. in questo estratto.

Estratto 1: D.O.

Allo scoppio della pandemia e alla dichiarazione dell'intera Italia in zona rossa, ero sprovvisto sia di connessione a internet sia di videocamera e microfono per poter realizzare le lezioni sincrone. Per questo motivo mi sono visto costretto a trasferirmi dai miei genitori per poter per lo meno ovviare al problema della connessione internet. Il resto ho dovuto ordinarlo su siti di e-commerce e attendere che arrivassero. [...] La cosa peggiore è stata che ho dovuto imparare da solo ad utilizzare tutti i vari software per l'uso della DAD, senza ricevere il supporto di cui necessitavo per prepararmi al meglio.

In questa testimonianza si percepisce un sentimento di frustrazione da parte del docente, il quale si è sentito abbandonato dalle istituzioni durante tutto il periodo di inizio emergenza. Egli ha affermato che ha dovuto trovare da solo non solo il modo per reperire una connessione a internet e una videocamera e microfono, ma anche il metodo per imparare ad utilizzare i programmi da usare per realizzare le lezioni di lingua inglese durante la DAD.

Altri/e docenti, invece, hanno ammesso di aver chiesto aiuto a colleghi/e più esperti/e perché non sapevano come interfacciarsi con l'uso di software di videoconferenza come Teams, Zoom e simili o hanno ringraziato le scuole per aver creato delle classi digitali che hanno permesso ai/le colleghi/e più esperti/e di poter condividere alcuni consigli e strategie sull'uso di questi programmi. C'è anche da specificare come nessun insegnante abbia ricevuto istruzioni chiare fin dall'inizio né da parte del Ministero né dalle scuole al riguardo dell'argomento, ma che abbiano inizialmente preso iniziativa propria, salvo poi adeguarsi alle raccomandazioni rilasciate dai loro istituti.

Ricollegandomi proprio all'argomento del supporto formativo, la maggior parte dei/le docenti ha lamentato uno scarso supporto da parte del Ministero dell'istruzione, il quale è parso poco attivo nell'attivazione di corsi a distanza per i/le vari/e insegnanti nella didattica delle lingue in modalità *e-learning* e i/le restanti, invece, hanno criticato i tipi di *webinar* proposti nel corso dei mesi: A.F. si è lamentata di un supporto dato che è risultato per lei molto inconcludente, poiché essendo ella un minimo avvezza all'uso di strumenti tecnologici, avrebbe

preferito dei corsi più specializzati e non solo basilari come quelli che le sono stati proposti. Discorso diverso, invece, è quello di S.P. la quale non solo si è lamentata dei corsi proposti che sono stati inconcludenti, ma anche di una mancanza di un protocollo ufficiale nazionale da parte del MIUR.

5.1.2 Le principali difficoltà nella realizzazione di test a distanza

Durante lo scoppio della pandemia e con l'introduzione forzata della didattica a distanza, ho chiesto ai/le vari/e docenti se questi/e abbiano deciso di cambiare il loro metodo di valutazione o meno. Le risposte che ho ricevuto sono state varie: essenzialmente, la maggior parte dei/le docenti ha effettivamente cambiato il suo metodo di valutazione linguistica durante la DaD della prima ondata, mentre pochi/e insegnanti hanno mantenuto la stessa struttura che utilizzavano già precedentemente, ma in modalità differenti. Chi ha deciso di mantenere gli stessi tipi di test che già utilizzava precedentemente ha dovuto affrontare diverse difficoltà per realizzarli a distanza: in primis il tipo di test informatizzato da utilizzare, visto che come abbiamo già analizzato precedentemente (v. *supra* 3.1.1 sui caratteri del test informatizzato) esistono tre tipi di quest'ultimo: il WBT, il CBT e il PBT. La soluzione più adottata è stata quella *paper-based* perché in grado di mantenere l'essenza delle prove in presenza ed è anche la più semplice da usare in caso di poca esperienza con l'uso delle varie piattaforme online come Classeviva o Google moduli. A conferma di ciò la docente L.B., che ha deciso di non cambiare il suo metodo di valutazione, ha affermato di aver utilizzato per le prove a distanza il test *paper-based* perché poco avvezza all'uso di Google moduli, il software che la scuola aveva imposto di utilizzare in caso di prove *web-based*. Un secondo aspetto da dover affrontare è quello riguardante il protocollo di sorveglianza da adottare: in questo caso la strategia da parte dei/le docenti è stata quella di imporre ad ogni studente/tessa la videocamera e il microfono sempre accesi, con la prima che doveva inquadrare sia il/la discente sia il foglio in cui dovevano realizzare la prova, in modo tale che gli/le insegnanti avessero la possibilità di controllare qualsiasi gesto o rumore effettuato da quest'ultimi.

Per quanto riguarda coloro che hanno modificato le prove da sottoporre agli/alle studenti/tesse, la tendenza da parte di tutti i/le docenti è stata quella di non voler effettuare test informatizzati di tipo semi e strutturati: il motivo principale è legato all'inaffidabilità della prova nel garantire che questa non fosse il risultato di aiuti da parte dello stesso mezzo informatico su cui gli/le studenti/tesse stavano lavorando o da una persona che poteva suggerire durante lo svolgimento della verifica, confermando la tendenza che è stata affermata precedentemente circa i possibili difetti dei test informatizzati a distanza (v. supra 3.1.2 sui vantaggi e svantaggi del test informatizzato). Nonostante abbiano scelto di non eseguire test semi e strutturati, la maggior parte dei/le docenti che ha comunque preferito effettuare prove scritte a distanza, ha scelto di puntare sul principio di autenticità, realizzando essenzialmente produzioni e comprensioni scritte con domande a risposta aperta. Questa strategia è servita per riuscire ad avere un minimo di affidabilità verso il test, in quanto risulta complesso copiare una produzione scritta; nel caso, però, qualche insegnante dovesse avere dubbi circa l'originalità del compito, può pur sempre utilizzare software di antiplagio per verificare che lo studente non abbia copiato qualche lavoro già pubblicato online. Il tipo di test informatizzato più utilizzato è stato quello *paper-based* perché considerato il più valido da utilizzare a distanza, a differenza del *web-based* e del *computer-based* che non hanno destato particolare interesse nei/le docenti intervistati/e.

Sempre legato ai/le docenti che hanno cambiato le loro prove, sono stati/e pochi/e coloro che, invece, hanno deciso di non effettuare alcun tipo di test scritto a distanza, bensì hanno preferito valutare lavori asincroni lasciati ai/alle loro studenti/tesse, come ci viene riferito dal docente M.V.

Estratto 1: M.V.

Sentivo la necessità di dovermi adattare a questo nuovo contesto di didattica e ho preferito lavorare sulla parte della produzione orale nelle varie lezioni sincrone, piuttosto che soffermarmi nella realizzazione di prove scritte. Per quel lato ho preferito lasciare dei compiti che gli/le studenti/tesse dovevano realizzare a casa e che avrebbero dovuto poi caricare su Classeviva, così che io potessi in seguito valutarli.

Dal suo intervento, possiamo comprendere che la motivazione principale dietro alla scelta di M.V. di non effettuare prove scritte a distanza è legata, quindi, ad una necessità da parte dell'insegnante di adattarsi al nuovo contesto di didattica che sia il docente che i/le suoi/e studenti/tesse stavano affrontando durante l'inizio della pandemia. Anche nell'indagine di Conti (2021) si è affermato che i/le docenti avevano deciso di non sottoporre prove ai/le suoi/e studenti/tesse, ma in quantità molto limitata: su 168 solo in 2 avevano deciso di prendere questa decisione. Inoltre, all'interno dello scritto non viene menzionato il motivo per cui lo hanno fatto, elemento che sarebbe stato interessante per poter paragonare la ragione di M.V. con quella dei/le due insegnanti dell'indagine di Conti (2021).

Per quanto riguarda le prove orali a distanza, non ci sono stati cambiamenti significativi, segno questo che i test fossero già affidabili per gli/le insegnanti fin dal principio. I/Le docenti hanno proseguito con la realizzazione di progetti di gruppo a distanza e hanno anche approfittato delle lezioni sincrone per fare molte conversazioni e dibattiti su temi attuali che gli/le insegnanti hanno valutato. In questo modo si è potuto fare un uso reale della lingua e si è riuscito in qualche modo a mantenere il contatto e la concentrazione di studenti/tesse anche in questo tipo di didattica. Il secondo aspetto sarà di particolare interesse visto che, come vedremo in un paragrafo più avanti, è stato messo a dura prova durante la didattica a distanza sia della prima che della seconda ondata. L'unico docente che ha provato a realizzare un tipo di prova differente è stato D.O. il quale, durante le prime lezioni in didattica a distanza, ha richiesto ai/le suoi/e alunni/e di realizzare dei video, dalla durata di almeno un minuto, dedicati a un tema particolare che il docente aveva dato loro e che gli/le studenti/tesse dovevano fare tre volte alla settimana. Quest'opzione è stata subito scartata, visto che dopo nemmeno una settimana il docente si era ritrovato con settantacinque video da valutare, riducendo drasticamente la praticità di questo tipo di prova, dato che è necessario molto tempo per poter ascoltare, correggere e infine valutare gli interventi. Dopo questo tentativo è ritornato anche lui a realizzare prove orali come quelle che già faceva in

presenza. Lo stesso docente ha però prodotto con le quinte dell'anno scolastico 2019/2020 delle esposizioni di letteratura a distanza su temi già studiati e che sono stati poi valutati. Questa è stata anche un'ottima occasione da parte delle classi di poter ripassare in ottica degli esami di stato.

Riassumendo, durante la didattica a distanza ci sono stati:

- Pochi/e docenti che hanno mantenuto attraverso i test informatizzati la stessa struttura di quelli che già realizzavano in presenza
- Altrettanto pochi/e sono stati/e i/le docenti che non hanno realizzato nessun tipo di prova scritta ma che hanno valutato lavori di produzione scritta asincroni che gli/le studenti/tesse dovevano caricare sulla piattaforma Classeviva entro il tempo stabilito dall'insegnante
- La maggior parte di questi ha realizzato test a distanza informatizzati, modificando però il tipo di prova da sottoporre. Ha escluso la possibilità di creare prove di tipo grammaticale, lessicale e in generale strutturate perché convinti che gli/le studenti/tesse avessero troppe occasioni per copiare. Per poter valutare in qualche modo le competenze in lingua scritta, hanno optato per realizzare solo *composition* o *reading comprehension* perché essendo più autentiche, precludevano l'opportunità da parte di alunni/e di realizzare un lavoro che non fosse frutto della loro mente.
- Per quanto concerne le prove orali, esse sono state le stesse che sono state effettuate durante la didattica in presenza, ovvero progetti di gruppo o interrogazioni singole sugli usi e i costumi del paese o della regione in studio.
- La didattica a distanza, però, è stata un'ottima occasione per realizzare conversazioni insegnante-studente/tessa o fra compagni/e o dibattiti in classe virtuale in lingua su un tema attuale, mantenendo quindi alte sia la concentrazione che la motivazione negli/le alunni/e.

- Tutti/e i/le docenti hanno imposto durante le prove sia orali che scritte l'accensione obbligatoria della videocamera e il microfono attivo, per poter effettuare videosorveglianza durante quest'ultime.
- I risultati ottenuti dalle prove a distanza sono stati in linea con quelli in presenza. Nessun docente ha ravvisato alcun tipo di anomalia.

5.2 Cambiamenti nella valutazione tra la prima e la seconda ondata

Come già analizzato nel paragrafo 1.2, durante la seconda ondata in Liguria c'è stata una continua alternanza fra la didattica in presenza e a distanza, come previsto dal decreto dell'8 novembre 2021 sulle zone di rischio, che prevedeva la didattica in presenza in zona gialla e la DAD in zona arancione. Le domande sulla seconda ondata intendevano quindi indagare eventuali cambiamenti nella valutazione in questo periodo. La maggior parte dei/le docenti ha affermato di aver utilizzato le stesse modalità del periodo precedente, con però l'importante differenza che le prove cambiavano di forma a seconda della zona di rischio in cui la regione Liguria si trovava in quel momento. Quando erano in presenza (zona gialla), i/le docenti utilizzavano prove scritte e orali, mentre durante i periodi di DaD (zona arancione) le prove erano per lo più orali, come ci testimonia C.F.

Estratto 1 C.F.

Durante la seconda ondata, nel caso avessi avuto bisogno di una valutazione scritta, ammetto di aver fatto prove esclusivamente in presenza. Ero molto dispiaciuta per i/le miei/e studenti/esse perché sicuramente il carico di verifiche in quelle due settimane era molto elevato per loro, ma vista la mia poca praticità nell'uso di strumenti tecnologici ed anche l'opportunità di poter fare prove scritte in presenza, per me era insensato svolgerle a distanza. Un conto era durante la prima ondata, dove non avevo scelta, ma durante la seconda, visto che avevo quest'occasione, non potevo non sfruttarla. Per quanto riguarda le prove orali, sono state sempre svolte a distanza durante le due settimane di DaD, mantenendo lo stesso protocollo che avevo già stabilito durante la prima ondata.

In questo estratto possiamo comprendere come la situazione scolastica durante la seconda ondata sia stata molto delicata te per studenti/tesse. L'elevata mole di lavoro a cui sono stati sottoposti/e durante le settimane in presenza è stata oggetto di preoccupazioni per gli/le insegnanti, i/le quali però si sono visti/e obbligati/e a farlo perché hanno avuto il bisogno di somministrare prove scritte che i/le docenti stessi/e reputassero affidabili. Il risultato finale, però, è stato un sovraccarico di lavoro nelle settimane in presenza per studenti/tesse, che ha aumentato i livelli di stress ed ansia negli/le studenti/tesse. Tutto ciò non ha giovato ad una situazione che è stata reputata molto delicata e difficile sia dagli/le insegnanti che dai/le discenti.

Pochi/e insegnanti hanno modificato i tipi di prove scritte e orali, rispetto ai/le docenti che, come già precedentemente illustrato, hanno deciso di mantenere le stesse: per coloro che avevano deciso di non effettuare prove scritte a distanza durante la prima ondata, essi hanno optato per reintrodurle durante la seconda, solo nelle settimane in presenza, ma con un focus differente rispetto a quello che erano soliti fare prima della pandemia: si è deciso di verificare le competenze di studenti/tesse, piuttosto che le loro conoscenze, cercando di far sviluppare più riflessioni personali da parte dei/le discenti, come viene affermato nell'estratto 2 dall'insegnante M.V..

Estratto 2 M.V.

Rispetto alla prima ondata ho cominciato a reintrodurre prove sia scritte che orali, ma con un approccio differente: ho cercato di lavorare maggiormente sulle competenze che sulle conoscenze. Nelle interrogazioni e verifiche scritte non ho mai chiesto, per esempio, ai/le miei/e studenti/esse di scrivere o dirmi una regola grammaticale o una coniugazione a memoria, perché l'ho sempre trovato un controsenso. Una lingua è una cosa che si usa e che si deve saper usare, non è come il latino dove c'è bisogno di dover memorizzare una declinazione, per esempio, perché richiesto. Anche per quanto riguarda la parte dedicata alla letteratura, ho trovato più utile realizzare dei lavori che spingessero i/le discenti a riflettere sugli argomenti trattati, come simulazioni di podcast o in generale produzioni audio-video in gruppi, che effettuare verifiche o interrogazioni più tradizionali che andavano a verificare i contenuti di un singolo tema.

Nell'intervento di M.V. si può notare un differente approccio alle prove scritte e orali rispetto a quello che era solito fare prima. Questo passaggio da una verifica delle conoscenze a quella delle competenze evidenzia come il docente abbia avuto la necessità di voler cambiare il suo approccio alla valutazione linguistica e come la DAD possa avere in qualche modo influenzato questo suo cambiamento. Anche dal lato della verifica delle conoscenze in letteratura è interessante notare come un'interrogazione più classica sia reputata dall'insegnante inadatta rispetto ad altri format di prove che egli ha introdotto, dando ulteriore prova del suo bisogno di dover cambiare il metodo di valutazione non solo per la lingua in sé, ma anche per gli altri ambiti.

Alcuni/e docenti hanno svolto prove a distanza strutturate e semi-strutturate solo durante la seconda ondata, attraverso il *web-based test*. La preoccupazione principale dei/le docenti che hanno lavorato con il WBT era limitare il più possibile la possibilità per gli studenti di copiare: la strategia adottata è quella di abbassare il tempo a disposizione e rendere il test sequenziale per impedire di spostarsi all'interno di quest'ultimo per modificare le risposte già date, come ci viene segnalato da L.B.

Estratto 3 L.B.

Per fare in modo che le prove scritte fossero affidabili, ho imposto tempi stretti per farle. In questo modo ero sicura che le risposte date non fossero copiate da qualche parte.

Questa strategia, che da un lato ci è stata mostrata da L.B., ha mantenuto il test molto pratico ed affidabile per quanto riguarda la somministrazione, ma, allo stesso tempo, lo ha reso poco affidabile per gli/le studenti/tesse. Le soluzioni adottate, infatti, hanno aumentato negli/le apprendenti i livelli di ansia e stress, che potrebbero aver compromesso la loro prestazione. Va infine segnalato che nelle classi più avanzate (terze, quarte e quinte), i livelli di ansia e stress nelle prove scritte e orali erano già aggravati da un diffuso senso di disillusione verso il ministero, che aveva secondo loro mancato al proprio impegno a salvaguardare la didattica in presenza (v. *infra*).

Nel prossimo paragrafo, invece, parlerò di come sono avvenuti gli esami di stato fra i due anni scolastici che ho appena esaminato in questi due paragrafi e delle prove Invalsi realizzate nel 2021, le quali hanno registrato dei dati molto interessanti e che ho sottoposto all'attenzione dei/le docenti che ho intervistato.

5.3 La valutazione sommativa: le prove Invalsi 2021 e gli esami di maturità nel periodo 2019/2021

Concluso l'argomento del cambio delle metodologie di test linguistico nelle due ondate, un altro oggetto di studio della mia indagine è stata la gestione degli esami di stato negli anni scolastici 2019-2020 e 2020-2021 e le prove Invalsi che sono state effettuate nel 2021.

5.3.1 Gli esami di stato negli A.S. 2019-2020 e 2020-2021

Comincerò con il primo quesito che ho posto ai/le docenti, ovvero come si sono svolti gli esami di maturità degli anni scolastici sopra citati e delle loro opinioni al riguardo di questi e di ciò che sperano per il futuro di suddetti. Per rispondere alla prima parte della domanda, citerò la pagina web del Ministero dell'Istruzione al riguardo degli esami di stato dell'anno 2021: "Per quest'anno scolastico, come per lo scorso anno, in considerazione dell'emergenza sanitaria in corso, l'Esame consisterà in una prova orale che partirà dalla discussione di un elaborato il cui argomento verrà comunicato a studenti/tesse dal Consiglio di classe entro il 30 aprile per l'esame del secondo ciclo". Si può, quindi, dedurre che gli Esami di stato svolti sia nel 2020 che nel 2021 siano stati uguali nella struttura, ovvero una prova orale unica senza test scritti. Il parere dei/le docenti che ho intervistato è stato molto unanime al riguardo: hanno tutti/e accettato la situazione in questo momento, perché ci ritroviamo in un contesto di emergenza sanitaria, ma si auspica che, alla fine di quest'ultima, vengano reintrodotti le prove scritte, che sono giudicate da tutti/e fondamentali per lo svolgimento dell'esame, come ci viene riferito da S.C.

Estratto 1: S.C.

Dicono che per l'Esame di stato di quest'anno, forse, reintrodurranno la prova scritta di italiano, ma ciò dipenderà molto dall'andamento della curva dei contagi in Italia a maggio. Io spero vivamente che rimettano anche le prove scritte in lingua, perché un/a docente, in un contesto di esami di maturità, non può valutare la sola produzione orale di uno/a studente/essa.

La parte di comprensione e produzione scritta, proprio a questo riguardo, è reputata da tutti/e i/le docenti intervistati/e una parte fondamentale nella valutazione linguistica di uno/a studente/essa. Se essa non viene giudicata, si ottiene una valutazione a metà che non consente di far comprendere né all'insegnante né al/la discente se ha raggiunto determinati obiettivi prefissati ad inizio anno e percorso scolastico.

5.3.2 Il calo delle qualità di apprendimento rilevato dai test Invalsi: le opinioni dei/le docenti sulle loro classi

Un caso molto diverso, ma altrettanto interessante, è quello delle prove Invalsi che si sono svolte nel corso del 2021. All'interno del sito Invalsi open, il portale ufficiale dedicato a queste prove nazionali, è stato pubblicato un report che afferma che solo nell'ambito dello studio della lingua inglese non si sono registrati cali nella qualità dell'apprendimento da parte di studenti/esse, elemento questo che è stato avvertito invece negli altri due ambiti che sono italiano e matematica.

Da questi dati ho chiesto ai/le vari/e docenti se anch'essi/e avessero avvertito questo calo nella qualità di apprendimento nelle loro classi. La maggior parte dei/le docenti ha affermato di aver riscontrato tale calo nelle loro classi, mentre in pochi/e non hanno avuto questa sensazione. Le colpe da attribuire a questo problema, però, non sono soltanto della DAD, ma anche ad un fattore generazionale, come ci viene riferito da D.O.

Estratto 1: D.O.

Questi ragazzi sono molto bravi a saper utilizzare qualsivoglia tipo di programma o app sul proprio computer o smartphone, ma non sanno più

scrivere in corsivo su un foglio con la penna. Hanno scarsa capacità di memorizzazione che mi porta a dover fare delle lezioni di ripasso costanti sugli argomenti e fanno fatica a stare in classe per sei ore di fila. Da un lato la colpa può essere della DaD, ma non può essere l'unico fattore negativo che sta incidendo in questo momento. Sono anche convinto che col tempo la situazione andrà sempre più a peggiorare.

Il quadro che ci viene fornito da D.O. è di generale pessimismo verso il futuro. Egli è sì convinto che la didattica a distanza abbia, in qualche modo, provocato dei peggioramenti nelle prestazioni di studenti/tesse, ma è anche certo che non può essere l'unica spiegazione plausibile dietro a questo problema. Egli, come altri/e docenti nelle interviste che ho effettuato, afferma che un altro fattore è anche di tipo generazionale: con un uso della tecnologia che è diventato molto più accessibile ed elevato da parte di tutti/e, il pensiero degli/le insegnanti è che si perdano molte abilità che un tempo erano acquisite in modo più facile. Un esempio fornitoci dal docente è proprio quello legato alle produzioni scritte con carta e penna: il fatto che ora si ha la possibilità di poter utilizzare un computer o *smartphone* per poter inviare messaggi o interagire in generale con chiunque, sta contribuendo in negativo allo sviluppo di quest'abilità da parte di studenti/tesse, dove gli/le insegnanti stanno faticando di più a far imparare.

Altri/e docenti, invece, hanno notato come molti/e ragazzi/e faticano ad avere interazioni in lingua a distanza, probabilmente dovuti al disagio di effettuare tale azione davanti a un computer stando a casa, come ci viene segnalato da E.P.

Estratto 2 E.P.

Durante la DAD ho notato maggiori difficoltà da parte dei/le miei/e studenti/tesse ad esprimersi in lingua. La maggior parte delle volte avevano sempre la videocamera spenta e faticavano ad intervenire durante la lezione. In mia opinione ciò è dovuto alla mancanza di quel contatto che solo in classe si può verificare.

Il pensiero di E.P. sembra andare molto in controtendenza a quello espresso, per esempio, da Lamy (2012) e che ho scritto nel capitolo 1. Secondo la docente durante la DaD è venuto a mancare proprio quel contatto e quell'ambiente che durante la didattica in presenza si può riscontrare e che permette allo/a

studente/tesse di potersi esprimere liberamente in lingua, senza rischiare di incomberare a problemi di ansia che possono innalzare il filtro affettivo.

Un ultimo ma importante calo riscontrato da quasi tutti i/le docenti è stato nella motivazione: molti/e studenti/tesse che normalmente prima della DAD erano sempre stati/e fra i/le più attivi/e a lezione, durante la didattica a distanza si sono allontanati/e perché non avevano più voglia di studiare alcun tipo di materia. Tutti/e gli/le insegnanti sono d'accordo sul fatto che le vere vittime di questa pandemia sono stati i/le ragazzi/e, i/le quali sono stati/e privati/e di quello spazio di vita sociale che la scuola rappresenta. Per questo una delle strategie adottate dai/le docenti è stata quella di approfittare delle lezioni in videoconferenza per parlare un po' della loro vita in lingua: questa è stata un'occasione perfetta sia per valutare le loro capacità nella produzione orale, sia per avere un momento di contatto "fisico", seppur a distanza, con i/le loro studenti/tesse e consolidare il legame univoco che si stabilisce fra l'insegnante e i/le suoi/e alunni/e. Per questo motivo, nell'estratto 3, ho citato una situazione molto particolare accaduta a D.O., il quale mi ha parlato di una sua classe che, come ha definito lui, si è "spenta".

Estratto 3: D.O.

Avevo notato nelle classi più avanzate un clima di generale demotivazione e disillusione, che è sfociata nella decisione da parte di una mia classe, durante l'anno scolastico 2020/2021, di non voler più proseguire con le lezioni perché avevano completamente perso l'interesse nello studio. Io ho deciso, allora, di fare delle lezioni di conversazione in inglese dove gli studenti potevano dare libero sfogo ai loro problemi e insicurezze. Man mano che è passato il tempo, i/le discenti hanno ripreso sempre più motivazione e hanno ricominciato con le lezioni più classiche. Verso la fine dell'anno di solito propongo alle mie classi un progetto creativo: i miei studenti devono realizzare un fumetto, uno spettacolo o un prodotto simile a tema letterario di ciò che hanno studiato durante l'anno scolastico. L'anno scorso avevo deciso di non imporre a quella classe di realizzare questo tipo di lavoro, vista la situazione che si era venuta a creare, ma con grande stupore quest'ultima ha realizzato un musical a sorpresa a tema Shakespeare come una sorta di forma di ringraziamento nei miei confronti per ciò che avevo fatto per loro. Devo ammettere di essermi commosso nell'aver ricevuto questo gesto di affetto da parte dei miei studenti.

In questo caso si può notare come il concetto di test sia stato completamente sorpassato da parte di studenti/tesse che, per ringraziare il docente, hanno deciso comunque di realizzare questo progetto creativo senza che l'insegnante dicesse loro qualcosa al riguardo ed è l'ennesima dimostrazione di come la didattica in presenza sia di fondamentale importanza nella creazione e nel consolidarsi del legame fra il docente e i/le suoi/e studenti/tesse.

Passando invece nel ramo dei "No" alla questione del calo della qualità di apprendimento, ciò è stato affermato da pochi/e docenti. La sensazione da parte di quest'ultimi/e è che non ci siano stati dei peggioramenti da parte di studenti/tesse nello studio delle lingue, quanto una maggiore fatica da parte di insegnanti nel tipo di lavoro che essi dovevano realizzare per le varie lezioni e test, come ci viene suggerito da M.V.

Estratto 4: M.V.

*Non ho avvertito questo tipo di problema, ma ho invece sentito molto più peso e fatica nella realizzazione di lezioni e test che si dovevano più concentrare in un focus molto importante nei lavori di **task**.*

Questa testimonianza evidenzia ciò che ho affermato in 1.5.1 dove ho affermato che uno dei problemi affrontati dai/le docenti è legato al come hanno dovuto ricalibrare e risistemare le loro lezioni di lingue, a causa proprio della didattica a distanza.

Un'altra opinione al riguardo è che, in realtà, non si può parlare di calo di qualità di apprendimento, quanto di studenti/tesse più o meno portati per lo studio delle lingue straniere, come viene affermato da E.Q. nell'estratto 5

Estratto 5: E.Q.,

Sono convinta che da un lato ci sia stata effettivamente un abbassamento della media nei miei studenti/tesse di lingua inglese, ma esso per me è più dovuto al fatto che ci siano alunni/e più portati/e e quelli/e che lo sono meno e non a causa della didattica a distanza.

Concluso il focus sui principali cambiamenti nei metodi di test linguistico, nel prossimo capitolo tratterò delle principali proposte da parte di insegnanti sulla valutazione a distanza, se questo tipo di didattica abbia in qualche modo

influenzato il modo di fare lezione o valutazione sugli/sulle studenti/tesse e quelle che possono essere le prospettive future per la DaD in generale.

5.4 Possibili influenze della pandemia su insegnanti e studenti/tesse

Dopo aver analizzato i principali cambiamenti nei metodi di test e valutazione nelle lingue, il focus delle mie domande si è poi spostato su un discorso legato all'attualità. Ai/le docenti ho chiesto se la pandemia e la conseguente didattica a distanza abbiano in qualche modo influenzato il loro modo di insegnare e valutare i/le loro studenti/tesse in lingua o se, invece, non sia cambiato nulla al riguardo.

5.4.1 Le possibili influenze della DAD sugli/le insegnanti

Anche in questo caso il riscontro ricevuto è stato abbastanza complesso, con alcuni/e insegnanti che mi hanno riferito di alcune mutazioni nei comportamenti dei/le loro alunni/e durante le lezioni che tutt'ora stanno avvenendo in presenza e molti/e altri/e che, invece, non hanno ravvisato alcun tipo di influenza della DaD e della pandemia né nei loro metodi di insegnamento e valutazione, né negli atteggiamenti dei/le loro allievi/e.

Partendo proprio dalla seconda categoria, quella di coloro i /le quali non hanno subito particolari influenze da parte della didattica a distanza, sono stati/e la maggioranza a riferirmi ciò. I motivi per cui non sono avvenute queste influenze sono abbastanza diversi: c'è chi, come L.B., non ha mai cambiato nel corso di questi tre anni nessun aspetto né dell'insegnamento né della valutazione linguistica e non ha nemmeno avvertito la necessità di doverlo fare, o chi era già avvezzo all'uso della tecnologia nella didattica delle lingue e per questo motivo non ha ravvisato alcun tipo di cambiamento.

Un altro parere interessante è quello che inserirò nell'estratto 1 da parte di S.C. dove non si parla tanto di influenza della didattica a distanza, ma più un apprezzamento al ritorno in presenza

Estratto 1: S.C.

Da un lato posso affermare che la DaD non ha influenzato il mio modo di insegnare una lingua, ma dall'altro questa didattica mi ha fatto apprezzare di più il ritorno in presenza quest'anno, un aspetto che avevo molto sottovalutato prima della pandemia.

In questo caso si può notare come la docente abbia avvertito durante la DAD il suo voler tornare a fare lezioni di lingua in presenza. Questo aspetto è stato sottolineato da altri/e docenti nell'indagine che ho effettuato e ci spiega come ci siano ancora perplessità o resistenze contro la didattica a distanza da parte degli/le insegnanti.

C'è stato però chi ha affermato che la didattica a distanza non ha in alcun modo cambiato il suo modo di insegnare e valutare una lingua, ma dall'altro ha lamentato una difficoltà netta nell'insegnamento di suddetta nell'attuale didattica che si sta svolgendo, ovvero la DDI. In questo momento gli/le insegnanti devono seguire sia gli/le studenti/tesse che sono venuti/e in classe, sia coloro che si sono collegati/e tramite la piattaforma di videoconferenza perché bloccati a casa per un contatto stretto avvenuto con una persona positiva al covid, che ha posto loro in quarantena. L'aspetto su cui i/le docenti ammettono di avere difficoltà è la quasi impossibilità di poter valutare tutti/e i/le suoi/e alunni/e, perché non si riesce a stare dietro sia ai/le discenti in presenza, sia a quelli/e a distanza.

Estratto 2: E.Q.

Il metodo per ora scelto da me di testing linguistico è quello di sottoporre le varie prove sia scritte che orali ai/le soli/le studenti/tesse presenti in aula, mentre chi è in didattica a distanza verrà esaminato/a non appena rientrerà in classe. In questo momento, purtroppo, non riesco a gestire una verifica sia a distanza che in presenza, perché ci sono troppi aspetti che dovrei tenere in considerazione sia da un lato che dall'altro.

Per chi, invece, ha espresso un parere positivo sull'influenza della DaD nelle loro metodologie di insegnamento e valutazione della lingua, gli aspetti più soggetti a cambiamenti sono legati ad un uso maggiore degli strumenti tecnologici e multimediali a lezione da parte dei/le docenti, nelle attività proposte agli/le studenti/tesse sia a lezione che come compito a casa, che sono più autentiche e di riflessione rispetto a prima, e un'importanza sempre più elevata all'aspetto psicologico di studenti/tesse. In questo caso possiamo citare il discorso fatto da F.M. nel prossimo estratto

Estratto 3 F.M.

Ho deciso di prendere il buono che la DAD mi ha lasciato in questi due anni. Per esempio, quando faccio lezione di grammatica inglese, creo sempre un file su word, che poi salvo come pdf, in cui scrivo tutti gli argomenti della lezione e che poi carico su Classroom. L'unica condizione che impongo ai/le miei/e ragazzi/e è che seguano la lezione e prendano appunti della lezione in corso, altrimenti non carico il file, perché è importante che loro seguano comunque la lezione.

È interessante notare come la DaD abbia permesso a F.M. di poter sfruttare maggiormente gli strumenti tecnologici in suo possesso per poter modificare leggermente il suo metodo di insegnamento. Attraverso l'uso dei file pdf la docente è stata in grado di migliorare la concentrazione di studenti/tesse durante le lezioni in presenza e di poter sfruttare la modalità asincrona anche al di fuori di un contesto della sola didattica a distanza e magari anche al di fuori della pandemia quando essa sarà conclusa.

5.4.2 Le influenze della pandemia sugli/le studenti/tesse

Ricollegandomi proprio all'argomento esposto il paragrafo precedente (v. *supra* sul calo della qualità dell'apprendimento da parte di studenti/tesse), alcuni/e insegnanti hanno denunciato delle influenze negative da parte della DaD e della pandemia in generale nei confronti di alunni/e. In generale c'è chi ha individuato una maggiore difficoltà da parte di studenti/tesse nell'acquisizione dei concetti, i quali devono essere ripassati costantemente, nello stare in classe per sei ore di fila e uno sviluppo più consolidato di atteggiamenti remissivi e

insicuri da parte di alunni/e, i quali molto spesso non vogliono partecipare, per esempio, agli esami di certificazione linguistica perché non si reputano adeguatamente preparati, come ci viene riferito da D.O.

Estratto 1 D.O.

Un problema che si è molto diffuso da quando c'è la DaD nelle mie classi è di sicuro l'elevata insicurezza che i/le miei/e studenti/tesse hanno in questo momento. In tanti/e hanno paura a fare un esame di certificazioni perché dicono di non sentirsi in grado di poterlo fare.

Altri/e hanno notato che i/le discenti delle loro classi hanno dimostrato un'incapacità nel saper distinguere piccoli aspetti e differenze nelle strutture o regole grammaticali della lingua e che questi/e devono essere sempre aiutati/e anche nella formulazione di una singola frase, ma non sono in grado di spiegare il motivo di quest'incertezza palesata dai/le loro alunni/e. Per ultimo, c'è chi ha affermato che gli/le studenti/tesse appena rientrati/e in presenza sia l'anno scorso che quest'anno hanno palesato di non aver acquisito molti contenuti che sono stati insegnati in DaD.

5.4.3 Considerazioni finali

Ricapitolando, quindi, si può affermare che la pandemia non ha influenzato troppo gli/le insegnanti nelle loro metodologie di insegnamento e valutazione di una lingua, se non per alcuni di essi/e in alcuni piccoli aspetti. Chi era già avvezzo/a o abituato/a a usare strumenti digitali a lezione ha seguito con i suoi metodi, mentre chi ha sempre avuto un atteggiamento molto critico nei confronti della DaD ha deciso di riprendere in toto i vecchi metodi che utilizzava prima dell'esplosione della pandemia in Italia. C'è però da segnalare che ci sono stati degli effetti negativi da parte dell'emergenza sanitaria in atto sugli/le studenti/tesse, i/le quali hanno palesato maggiori difficoltà nella memorizzazione dei concetti e molta più fragilità e insicurezza rispetto a prima. Nel prossimo paragrafo mi concentrerò sulle verifiche e gli esami di certificazioni linguistiche, chiedendo ai/le docenti se questi si potranno

realizzare a distanza, anche al di fuori del contesto di emergenza sanitaria in cui ci stiamo ritrovando al momento e quali sono i prospetti futuri per la DAD e la DDI delle lingue in Italia.

Capitolo 6

Le prospettive e le analisi per il futuro della valutazione linguistica

In quest'ultimo capitolo del mio elaborato esaminerò le principali proposte presentate dai/le docenti intervistati/e su come valutare gli/le studenti/tesse a distanza e quali possono essere le prospettive future della didattica delle lingue e la DaD da parte di suddetti.

6.1 Discussione sui dati analizzati

Nell'indagine che ho realizzato, ho concentrato il mio lavoro nelle principali difficoltà riscontrate da parte di insegnanti durante la didattica a distanza sia della prima che della seconda ondata. I dati ottenuti attraverso l'intervista di un piccolo numero (11) di insegnanti di lingue straniere, hanno rilevato quali sono stati i punti più cruciali nella valutazione linguistica e alcune soluzioni adottate dai/le docenti per ovviare a questo problema:

- Il basso grado di preparazione dei/le docenti nell'uso di software per le videoconferenze come Zoom, Teams, ecc. e nell'uso di piattaforme online come Classeviva, Moodle e Google Moduli
- La poca affidabilità data nella somministrazione di prove semi e strutturate a distanza, dovuta alla possibilità da parte di discenti di poter copiare e quindi annullare la prova se scoperti
- Il calo del livello di qualità di apprendimento da parte di studenti/esse avvertito dai/le docenti
- Le possibili influenze della DaD nella valutazione linguistica da parte di insegnanti

Per quanto riguarda il primo punto, quello legato alla preparazione di insegnanti nell'uso degli strumenti tecnologici, in molti hanno chiesto ai/le loro colleghi/e o alle loro scuole un supporto formativo per apprendere l'uso di queste piattaforme poiché hanno lamentato uno scarso sostegno da parte del Miur, il quale non ha attivato un numero sufficiente di *webinar* per aiutare i/le docenti in difficoltà. C'è da sottolineare come, in caso di futuri *lockdown*, qualsiasi docente intervistato/a si sente, al momento, maggiormente preparato/a nel riutilizzo della DAD per il proseguimento regolare delle lezioni.

Nel caso della scarsa affidabilità data nelle prove scritte semi e strutturate in DAD, i/le docenti hanno deciso, durante la prima ondata, di affidarsi maggiormente al principio dell'autenticità, attraverso le produzioni scritte, che su quello della praticità, così da ottenere un prodotto interamente fatto dai/le loro alunni/e. Un'altra soluzione adottata è stata quella di non somministrare prove a distanza ma di lasciare, invece, dei compiti di produzione scritta da caricare nelle piattaforme web come Google Classroom, Moodle e Classeviva, a causa dei troppi dubbi legati alla poca affidabilità di effettuare qualsiasi prova scritta in DaD. La sensazione è che gli/le studenti/tesse potessero copiare, in qualche modo, anche lavori di produzione scritta grazie a Internet, portando i/le docenti ad invalidare la loro prova al primo presentimento al riguardo. Durante la seconda ondata non si è avvertito, da parte di molti/e docenti, la necessità di dover modificare la loro struttura già adottata durante la prima, visto il ritorno in presenza grazie alle settimane effettuate in zona gialla. Sempre legato alla zona gialla, un'altra tattica adottata è stata quella di reintrodurre le prove semi e strutturate solamente durante le settimane di didattica in presenza, visto che gli/le insegnanti giudicavano più affidabile la somministrazione di quest'ultime in presenza che a distanza. Per ultimo si è deciso di modificare il *focus* sulle prove scritte e orali, dando più importanza nello sviluppo di competenze che sulla verifica delle conoscenze in sé; tutto ciò conferma nuovamente la volontà da parte dei/le docenti di puntare su un uso più autentico della lingua che pratico, permettendo uno maggiore sviluppo della competenza comunicativa. Per coloro che hanno mantenuto le stesse prove sia nella prima che nella seconda ondata,

essi/e non hanno notato alcun cambiamento significativo nella somministrazione di quest'ultime, mentre coloro che hanno deciso di modificare suddette, hanno mantenuto tali cambiamenti: in questo modo si può determinare una netta spaccatura fra chi non ha subito influenze particolari da parte della DAD nella valutazione linguistica e chi invece le ha avvertite. Discorso leggermente diverso è quello legato alle valutazioni formative e sommativa. Si è verificato un uso più elevato della prima forma di valutazione rispetto alla seconda, ma questo processo era già in atto, in realtà, da prima dello scoppio della pandemia, la quale però ha accelerato quest'ultimo in modo più significativo anche in ottica futura (v. *supra* 2.4 e 3.2.1 dove si discute della valutazione formativa).

Per quanto riguarda il calo della qualità di apprendimento da parte di studenti/esse, esso è stato avvertito nella motivazione allo studio della lingua, soprattutto nelle classi avanzate che si sono sentite disilluse dalle promesse non mantenute dal Miur nel corso dei due anni scolastici appena passati (il 2019/2020 e il 2020/2021). Tutto ciò ha creato difficoltà da parte di insegnanti nel proseguimento con i programmi di studio di questi anni scolastici e la necessità di dover riorientare le proprie lezioni in un'ottica più legata alle dinamiche psicologiche della classe.

Nei prossimi paragrafi mi concentrerò su quelle che sono le prospettive future per la DAD e la DDI da parte dei/le docenti e quali sono le speranze per la didattica delle lingue per il futuro.

6.2 Possibilità di valutare uno/a studente/tesa in didattica a distanza al di fuori della pandemia

Un altro argomento interessante è quello legato al futuro della didattica a distanza dopo la pandemia, il quale verrà trattato in questo e nel prossimo paragrafo. Ai/le docenti che ho intervistato ho chiesto se per loro sarà mai possibile fare lezione e realizzare verifiche, scritte e orali, ed interi esami di certificazione linguistica a distanza, come sono stati fatti fino ad adesso, anche al di fuori dell'attuale situazione di emergenza sanitaria. Le risposte ricevute si possono dividere in due fronti ben distinti, quelli del "Sì" e quelli del "No".

Per chi ha risposto positivamente al quesito legato agli esami a distanza, che sono quattro docenti su undici, essi pongono però un paio di condizioni purché questo possa accadere: in primis che non ci sia la possibilità effettiva di realizzare queste prove in presenza, per un'allerta meteo o per impossibilità da parte dell'istituto ospitante di poter effettuare l'evento, e secondariamente che si stabiliscano dei protocolli ben precisi per gestire questo tipo di esami. L'incognita degli esami a distanza, da quanto è stato affermato, è sempre legata alla possibilità da parte degli/le esaminati/e di poter copiare durante le prove alle quali sono sottoposti/e e per ovviare a ciò servono, quindi, dei protocolli di sorveglianza precisi, che possano permettere di svolgere la prova senza il timore che qualcuno stia imbrogliando. Se dovesse esserci anche solo un piccolo dubbio, l'esame è da annullare e da svolgere alla prima occasione possibile in presenza. Gli/Le altri/e docenti, invece, hanno risposto negativamente perché per loro realizzarli a distanza non è come farli in presenza: ci sono alcuni aspetti unici degli esami in presenza, che a distanza non è possibile avvertire, argomento questo che verrà ritoccato e analizzato anche più avanti nel paragrafo. Secondo E.Q., per esempio, ci sono troppe problematiche e variabili da tenere in conto già in questo momento di DDI e che rendono i test difficili da realizzare, per questo motivo ella preferirebbe non proseguire più con questo metodo e ritornare solo in presenza.

Per quanto concerne proprio un uso futuro della didattica digitale integrata, così come viene utilizzata in questo momento, in questo caso la maggioranza dei/le docenti si è detta poco favorevole ad utilizzarla e solo per situazioni di emergenza che ho esposto poc'anzi. Il professore D.O., per esempio, non vorrebbe mai più riutilizzare né la DaD né la DDI: "la didattica a distanza è stata introdotta in questo momento come uno strumento per l'emergenza e come tale deve rimanere. I problemi sono numerosi non solo per noi e per studenti/tesse, ma anche per i genitori che sono diventati in questi due anni molto più invasivi, andando a minare quel rapporto e quell'ambiente che si stabilisce in classe tra il/la docente e i/le suoi/e studenti/tesse", così mi ha riferito il docente al riguardo della didattica a distanza. C'è chi, però, è favorevole ad un uso futuro di una

delle due didattiche che sono state introdotte in questi due anni di pandemia: alcuni hanno affermato di essere molto più che favorevoli ad un uso della DaD o della DDI anche al di fuori dell'emergenza sanitaria e che sarà compito di insegnanti formarsi e adattarsi a questa nuova didattica, così da poter sfruttare al meglio gli strumenti forniti o che già si ha in possesso. Altri/e docenti, invece, sono da un lato favorevoli ad un possibile uso futuro del *blended learning*, ma a patto che essa non si svolga com'è stata fatta fino ad adesso: finché si parla di sfruttare maggiormente le tecnologie e gli strumenti multimediali online per ampliare le possibilità di facilitare l'acquisizione linguistica da parte di studenti/tesse, essi sono molto disponibili al riguardo, ma se si dovesse mantenere l'uso dei software di videoconferenza per gli/le alunni/e che per malattia non sono presenti in classe, quest'idea è stata completamente bocciata. Per esprimere al meglio questo pensiero, la stessa A.F. ha affermato che “un conto è adesso che uno/a studente/tesse è bloccato/a in casa per un contatto stretto con un parente o amico che è positivo al Covid, ma che di base sta bene ed è solo in quarantena. Un altro è quando questo/a non può venire a scuola perché ha la febbre o l'influenza o un'altra malattia, obbligandolo/a in pratica a partecipare alla lezione. Se lo/a studente/tesse non sta bene, per me, deve rimanere a riposo completo, per poi rientrare a scuola appena è guarito/a e non collegarsi forzatamente a distanza”.

Dopo aver esposto il pensiero dei/le docenti al riguardo di possibili usi futuri della didattica a distanza, il prossimo ed ultimo paragrafo della tesi approfondirà quelli che sono i pensieri e le sensazioni per il futuro della didattica delle lingue in generale.

6.3 Ipotesi su un possibile uso futuro della DAD/DDI

In quest'ultimo paragrafo del mio elaborato, esporrò alcune impressioni dei/le docenti in generale per il futuro della didattica delle lingue nelle scuole secondarie genovesi. Nonostante si sia già detto di come i/le docenti, attualmente, si sentano molto più preparati/e ad utilizzare la DAD rispetto agli anni scolastici precedenti (v. *supra* 6.1 discussione dei dati analizzati), risulta inaspettato che l'auspicio di molti/e è quello di non voler più utilizzare

quest'ultima in futuro. Essendo stata attivata ed utilizzata durante l'emergenza sanitaria, un suo uso proprio al di fuori di essa ha generato numerosi dubbi e perplessità circa i suoi effetti positivi nella didattica attuale. Si intravedono, da parte di molti/e, quelle che sono le potenzialità che questo tipo di percorso formativo possiede, ma per come è stata realizzata nei due anni scolastici precedenti, sono emerse alcune criticità da segnalare: l'aumento progressivo della discriminazione fra chi, già da prima del Covid, era più capace nello studio delle lingue da chi lo era meno, il calo nella motivazione, che è già stato segnalato precedentemente (v *supra* 6.1 sulla discussione dei dati analizzati), che ha portato molti/e studenti/esse a frequentare sporadicamente o a non frequentare le lezioni a distanza, sono i primi due aspetti negativi che sono emersi non solo durante le interviste ma anche nel lavoro di ricerca precedentemente realizzato (v. *supra* 1.5 i problemi sorti durante la DaD). Un'altra questione affrontata è stato il mancato supporto da parte del Governo a tutti/e quegli/le insegnanti e alunni/e che erano sprovvisti/e delle adeguate strumentazioni tecnologiche per poter proseguire con le lezioni in DaD. Il fatto che non siano stati forniti aiuti concreti a coloro che necessitavano di un computer o di una connessione internet ha lasciato questi/e a dover trovare in qualche modo una soluzione alternativa efficace per poter realizzare o partecipare alle lezioni online, adottando in alcuni casi decisioni importanti come trasferirsi a casa dei genitori perché magari provvisti di una connessione a internet, per esempio. Tutto ciò ha creato clima di generale scetticismo nei confronti della DAD, che non ha favorito un parere positivo circa una sua futura implementazione nel mondo della scuola.

C'è però da segnalare che la didattica a distanza ha portato anche a dei benefici che potrebbero giovare sia ad insegnanti che a studenti/tesse. Innanzitutto, ha incoraggiato chi era meno avvezzo all'uso di strumenti tecnologici ad utilizzarli maggiormente durante le lezioni, per semplificare o identificare nuovi metodi di acquisizione linguistica e che in alcuni casi ha portato a modificare il proprio modo di insegnare e valutare una lingua. Un dato a conferma di ciò viene proprio da un uso sempre più elevato della valutazione formativa e dell'*assessment for learning*, un aspetto che prima della pandemia

era considerato importante ma non allo stesso livello raggiunto adesso. La pandemia ha certamente aiutato i/le docenti a voler dare importanza non solo alle prove scritte e orali effettuate dagli/le studenti/tesse, ma anche la loro partecipazione alle lezioni in classe e il loro uso della lingua straniera. Un altro aspetto su cui si potrebbe lavorare è un tentativo da parte dei/le docenti più esperti/e nel settore della glottotecnologia ad incoraggiare gli/le insegnanti più scettici/che ad utilizzare maggiormente gli strumenti multimediali per realizzare lezioni che possano risultare più interattive per gli/le studenti/tesse o chi, invece, vorrebbe che tutti/e gli/le studenti/tesse potessero portare con sé il loro computer portatile a scuola in modo da utilizzare quest'ultimo durante le lezioni. Questi/e otterrebbero maggiore motivazione e impegno nello studio di tutte le lingue e si potrebbe aiutare a diffondere il messaggio che i vari mezzi multimediali e tecnologici sono ottimi non solo per eseguire lavori di ricerca, ma anche per migliorare la competenza comunicativa delle lingue in studio da parte di ogni singolo/a discente. Se tutto ciò dovesse accadere, in molti/e sono convinti/e che questi vantaggi porterebbero sia agli/le insegnanti che agli/le alunni/e a giovare di significativi vantaggi per entrambe le parti, portando a compiere un ulteriore passo evolutivo nei metodi di insegnamento e consolidando un uso sempre più elevato della DDI in molti più istituti nel futuro.

Conclusioni

Il tema della didattica a distanza è ancora adesso un argomento molto discusso fra i vari esperti della glottodidattica e della glottotecnologia.

Nonostante le grandi potenzialità che questo percorso didattico possiede, come la possibilità di poter mantenere elevati i livelli di stimolo e interesse di studenti/tesse verso lo studio delle lingue a distanza e la semplificazione dei processi di acquisizione linguistica, la DAD durante la pandemia è stata oggetto di criticità. Innanzitutto, molti/e docenti di lingue hanno palesato scarsa esperienza al riguardo, chiedendo un importante supporto formativo agli organi centrali per imparare le metodologie necessarie per effettuare lezioni a distanza e come valutare i/le propri/e studenti/tesse in DAD.

Proprio quest'ultimo è stato l'argomento protagonista dell'indagine che ho realizzato e che, essenzialmente, rivela che molti/e docenti hanno avuto difficoltà nell'individuare il tipo di prova a distanza adeguato da sottoporre alla classe e nello stabilire a quale valutazione, tra la sommativa e la formativa, è necessario dare più importanza. La soluzione adottata da molti/e insegnanti è stata quella di usare i test informatizzati, ma solo per prove creative. Non sono state effettuate prove semi e strutturate perché i/le docenti erano convinti/e che usare quest'ultime non fosse la soluzione più idonea, a causa dell'inaffidabilità di queste nel garantire se gli/le studenti/tesse stessero copiando. Con le produzioni scritte e orali i/le docenti hanno potuto fare sempre un uso più reale e autentico della lingua, cercando di concentrarsi di meno sulla sola conoscenza delle forme grammaticali e lessicali che in DAD non erano molto verificabili. Per quanto riguarda il supporto formativo ricevuto dai/le docenti, in molti/e hanno lamentato poco aiuto da parte degli organi centrali e hanno dovuto risolvere da soli/e tutte le possibili criticità che possono aver avuto. In questo frangente terrei a sottolineare le grandi doti dimostrate dai/le docenti durante la pandemia nel riuscire a riorganizzare le loro classi per proseguire con le lezioni da prima solo a distanza e poi in DDI dalla seconda ondata in avanti e tutto il supporto, psicologico e non solo, che hanno fornito ai/le loro studenti/tesse.

Inoltre, hanno anche proposto ai/le discenti di sfruttare maggiormente le piattaforme web di streaming come Netflix, Twitch e Youtube come strumenti per fare dell'acquisizione informale: in questo modo gli/le studenti/tesse possono provare ad ampliare il proprio bagaglio linguistico da soli. Questo tipo di processo, però, deve essere accompagnato dalla supervisione dell'insegnante, il/la quale deve seguire i/le suoi/e alunni/e nell'aiutarli a risolvere i dubbi sui contesti d'uso e la traduzione di determinati *item* lessicali o strutture grammaticali.

Nel caso si decidesse di realizzare, comunque, prove semi e strutturate a distanza, il consiglio è quello di sfruttare i punteggi che vengono generati in automatico dalle varie piattaforme specializzate (Google moduli, Classeviva, ecc.) e poi fornire a studenti/tesse dei *feedback* ricchi ed articolati che possano far comprendere a questi/e ciò su cui c'è ancora da lavorare. Per le produzioni scritte, invece, il consiglio da parte di molti/e docenti è quello di realizzarle in modalità asincrona, dando però un intervallo di tempo limitato per consegnarle ed in seguito valutarle, stimolando quindi i/le discenti a svolgere un buon lavoro.

Anche per quanto riguarda la valutazione, molti/e docenti in DAD hanno fatto più uso della valutazione formativa per poter giudicare le competenze linguistiche dei/dle loro studenti/tesse a discapito di quella sommativa, poiché la possibilità di realizzare molte prove scritte a distanza erano poche. Oltre alla valutazione formativa, alcuni/e docenti hanno proposto forme alternative come la *peer review*: grazie a questo tipo di valutazione si è notato una partecipazione notevolmente più elevata da parte dei/le discenti, con tutta la classe che aveva quasi sempre il microfono e la videocamera accesa ed era sempre pronta a intervenire, a conferma di ciò che è stato affermato sul tema dai vari esperti (v. *supra* 2.5.2 sull'importanza dell'uso dei blog e di altri strumenti per la valutazione del web2.0)

È stato evidente, però, che molti/e insegnanti si sono sentiti per lo più delusi dall'uso fatto sia della DAD che della DDI nelle varie ondate della pandemia attualmente in corso e che vedono più in esse un'occasione persa per poter rinnovare il modo di insegnare le lingue nelle SSII. Alcuni/e docenti auspicano

che questo cambio avvenga il più presto possibile, come D.O. il quale spera in un totale rinnovo dell'intera struttura scolastica in ambito della valutazione linguistica. La situazione di certo non migliora nella prospettiva per gli/le studenti/tesse, dove tra i risultati delle prove Invalsi del 2021 e le testimonianze dei/le docenti che ho intervistato, si è notato un calo nella qualità dell'apprendimento da parte di quest'ultimi/e, i/le quali si sono sentiti spesso abbandonati/e non solo dalle loro scuole, ma anche dalle istituzioni, e hanno perso motivazione e impegno nello studio.

Tuttavia, non si può negare che la pandemia non abbia portato anche ad influenze molto positive: i/le docenti hanno cominciato a dare molta più importanza nell'uso degli strumenti tecnologici per aiutare il processo di acquisizione linguistica, per i quali desidererebbero ulteriori corsi per potersi specializzare, ma non solo. Stanno dando sempre più importanza a fattori come l'impegno mostrato dai/le loro alunni/e nello studio delle lingue o nel dare *feedback* sempre più articolati e ricchi a studenti/tesse, aspetto questo che è stato anche oggetto di studio da parte dell'università di Oxford e dalla nota ministeriale 279/2020. Sempre più insegnanti stanno utilizzando *software* per aumentare l'interazione con i/le loro studenti/tesse: programmi come *Kahoot!*, *Answergarden* e simili aiutano ad avere una maggior partecipazione da parte dei/le discenti, i/le quali sono attirati da un programma che potrebbero potenzialmente non conoscere e che vogliono scoprire. Un altro esempio legato a questo tema sono i blog che si trovano online: cito quello utilizzato dalla docente S.P. chiamato *Lenguajes y otras luces* realizzato da una ex insegnante di lingua spagnola al Liceo linguistico Deledda. All'interno di questo blog, i/le docenti possono trovare materiale autentico da proporre a studenti/tesse per uno studio più approfondito della lingua spagnola, confermando ciò che è stato detto al riguardo del tema nei paragrafi precedenti (v. *supra* 2.5.2 sul blog e gli altri strumenti del web 2.0).

Ciò che ora ci si augura maggiormente è che, con la fine dell'emergenza, si pensi a ristrutturare un minimo il sistema della didattica a distanza e quella digitale integrata, in modo tale che esse siano sfruttabili in anche per il futuro

della didattica delle lingue al di fuori dell'emergenza sanitaria attualmente in atto. C'è da considerare che, però, qualche docente mostra ancora qualche resistenza nei confronti di quest'ultime, ma se si riuscisse ad implementare l'uso di questi strumenti nelle scuole in modo efficace e risolutivo, forse si potrebbero convincere gli scettici che gli effetti positivi che questo tipo di didattica potrebbe portare, possano giovare sia per gli/le studenti/tesse che per gli/le insegnanti stessi/e.

Bibliografia

- Ananda Astrini Muhammad & Gary J. Ockey (2021) Upholding Language Assessment Quality during the COVID-19 Pandemic: Some Final Thoughts and Questions, *Language Assessment Quarterly*, 18:1, 51-55
- ANP | Associazione Nazionale Dirigenti Pubblici e Alte Professionalità della Scuola (30/03/2020). *L'orario delle lezioni nella didattica a distanza*.
- Baldassarre, M., Tamborra, V., & Dicorato, M. (2020) Distance learning, continuit  pedagogique and evaluation An exploratory research about teachers' practices *Didattica a distanza, continuit  pedagogique e valutazione Un'indagine esplorativa sulle pratiche dei docenti*.
- Benigno, V., & Trentin, G. (1999). 10. La valutazione nella formazione a distanza.
- Blake, R. J. (2009). The use of technology for second language distance learning. *The Modern Language Journal*, 93, 822-835.
- Boyd, E., Green, A., Hopfenbeck, T. N., & Stobart, G. (2019). *Effective feedback: The key to successful assessment for learning*, ELT position papers: Oxford University Press.
- Bricco, E., Giaufret, A., Sanfelici, L., & Torsani, S. (2019). *Le tecnologie come motore di innovazione e sinergia con il territorio/Technology as a Factor of Innovation and Synergy with Local Areas. Linguae & Rivista di lingue e culture moderne*, 18(1), 17-34.
- Brown, A. (2013). *Interlocutor and rater training*. In *The Routledge handbook of language testing* (pp. 427-439). Routledge.
- Ceccacci, L. (2020). *Narrazione di un percorso di formazione durante il lockdown: la DAD del territorio marchigiano. Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 176-185.
- Celentin, P., Daliso, M., & Fiorentino, A. (2021). *Didattica delle lingue straniere a distanza in situazione emergenziale: gli esiti di un'indagine a campione. Italiano LinguaDue*, 13(1), 13-32.

- Chen, J., & Wang, L. (2010, October). Computerized adaptive testing: A new trend in language testing. In *2010 International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 725-728). IEEE.
- Chung, S. J., & Choi, L. J. (2021). The development of sustainable assessment during the COVID-19 pandemic: the case of the English language program in South Korea. *Sustainability*, *13*(8), 4499.
- Conti, S. (2021). Didattica delle lingue a distanza durante l'emergenza Covid-19: il quadro generale. *E-JournALL–EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, *8*(2), 9-52.
- De Marco, L. (2020). *Dalla DaD alla DDI: esperienze e riflessioni per un modello didattico ibrido-flessibile*. *Bricks/Tema*, *4*, 132-143.
- Del Bono, F. (2017). Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio dell'adeguatezza funzionale in italiano L2. *Unpublished MA dissertation, Roma Tre University*.
- Doria, B., Grion, V., & Serbati, A. (2021). Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line.
- Ferrari, S., & Nuzzo, E. (2011). Linguistica acquisizionale e didattica delle lingue seconde. Tratto da http://www.insegnareconitask.it/sites/default/files/materiali/linguistica_acquisizionale_e_didattica_delle_L2.pdf.
- Fragai, E., Fratter, I., & Jafrancesco, E. (2020). Insegnamento linguistico ed emergenza sanitaria: riflessioni sulla DAD. *Italiano LinguaDue*, *12*(2), 38-62.
- Fleming, S., Hiple, D., & Du, Y. (2002). Foreign language distance education: The University of Hawai'i experience. *New technologies and language learning: Cases in the less commonly taught languages*, 13-54.
- Gary J. Ockey (2021) An Overview of COVID-19's Impact on English Language University Admissions and Placement Tests, *Language Assessment Quarterly*, *18*:1, 1-5,
- Gruber, A., & Bauer, E. L. W. I. R. A. (2020). Fostering interaction in synchronous online class sessions with foreign language learners. *Teaching*,

- technology, and teacher education during the COVID-19 pandemic: Stories from the field*, 175-178.
- Hodel H.P., Margonis-Pasinetti R. (2010). *PEL III Portfolio europeo delle lingue Versione svizzera Lo strumento usato in campo europeo per documentare le vostre competenze linguistiche e interculturali*
- Kokorina, L. V., Potreba, N. A., Zharykova, M. V., & Horlova, O. V. (2021). *Distance learning tools for the development of foreign language communicative competence. Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 1016-1034
- Lamy, M. N., Thomas, M., Reinders, H., & Warschauer, M. (2013). Distance CALL online. *Contemporary computer-assisted language learning*, 141-158.
- Landini, D. A. (2021) *DIDATTICA A DISTANZA E VALUTAZIONE: VERSO UNA "DIDATTICA DELLA VICINANZA" E DELLA VALORIZZAZIONE*.
- Lemmo, A., Maffei, L., & Mariotti, M. A. Studio preliminare sull'introduzione di Computer-Based Testing (CBT).
- Longo, L., Gülbay, E., & Di Carlo, D. R. (2021). Valutazione formativa e didattica a distanza all'Università. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13(21), 199-214.
- Lucchiari, C., & Carlotta, D. (2021). *Aspetti psicologici della didattica a distanza*.
- Maican, M. A., & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(2), 781.
- Mercurio, M., Torre, I., & Torsani, S. (2011). Progettazione di micro-contenuti adattivi nell'apprendimento delle lingue. *Journal of e-Learning and Knowledge Society-Italian Version (until 2012)*, 7(3).
- Miroslav Trajanovic, Dragan Domazet, Biljana Misic-Ilic. Distance learning and foreign language teaching. *Balkan Conference in Informatics (BCI 2007)*, 2007, Bulgaria. pp.441-452.

- Nitti, P. (2021). The sanitary emergency and language teachers' training needs in Italy L'emergenza sanitaria ei bisogni formativi dei docenti di lingua in Italia.
- Novello, A. (2012). Motivare alla valutazione linguistica. *EL. LE Educazione linguistica. Language education*, 1(1).
- Novello, A. (2009). *Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee*. Venezia, Libreria Editrice Cafoscarina.
- Nota prot. 279 dell'8 marzo 2020 del Ministero dell'Istruzione
- Ollivier, C. (2016). Mettere in pratica un approccio interazionale sul Web 2.0. *Bianco, F*, 161-90.
- Pathan, M. M. (2012). Computer Assisted Language Testing [CALT]: advantages, implications and limitations. *Research Vistas*, 1(4), 30-45.
- Peconio, G., Doronzo, F., & Guarini, P. (2021). *Ambienti di apprendimento transmediali inclusivi: gli effetti della DaD sugli studenti con DSA e BES. IUL Research*, 2(3).
- Porcelli, G. (1998). *Educazione linguistica e valutazione* (II ed.). UTET libreria.
- Rossetti, G. (2021, 18 gennaio). *Lezioni in Dad: quante ore deve fare il docente?* Scuola Blog. <https://www.scuola-blog.it/2021/01/17/lezioni-in-dad-quante-ore-deve-fare-il-docente/>
- Rossini Favretti, R., Polselli, P., Bavieri, L., & Tamburrelli, V. (2005). *Somministrazione informatizzata di prove di produzione orale: ipotesi di fattibilità in ambito di certificazione linguistica per scopi accademici*
- Salaberry, M. R. (2001). The use of technology for second language learning and teaching: A retrospective. *The modern language journal*, 85(1), 39-56.
- Schiavone, P. (2020). *Distance Learning: Between Emergency and Innovation* (No. 4271). EasyChair.
- Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). Computer-assisted language testing. *The companion to language assessment*, 2, 594-613.
- Torsani, S. (2019). Le tecnologie nei quadri di riferimento, negli standard e nei portfolio linguistici internazionali.
- Trincherò, R. (2020). Insegnare e valutare nella formazione a "distanza forzata".

- Vecchiato, C. (2021). La valutazione nella didattica a distanza: metodi e applicazioni per l'insegnamento della lingua straniera nella scuola secondaria.
- Wang, Y. (2004). Supporting synchronous distance language learning with desktop videoconferencing. *Language Learning & Technology*, 8(3), 90-121.
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language teaching*, 39(4), 247-264.
- White, C. J. (2017). Distance language teaching with technology. *The handbook of technology and second language teaching and learning*, 134-148.
- Zambianchi, E., & Ferrarese, G. (2021). *Il modello dell'Universal Design for Learning a supporto della Didattica Digitale Integrata*. FORMAZIONE & INSEGNAMENTO. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione, 19(1), 522-532.