

Capitolo 4

L'INGLESE B1 ALL'UNIVERSITÀ: IL PERCHÉ DI UN TEST D'INGRESSO

*David Newbold**

1. Introduzione

Questo capitolo ripercorre il consolidamento dell'inglese come lingua veicolare nelle Università italiane e europee durante gli ultimi due decenni, dopo la Dichiarazione di Bologna (1999), e la necessità che ne consegue di valutare i livelli di competenza degli studenti in arrivo all'Università.

Due sono i contesti in cui l'inglese è richiesto: come lingua d'istruzione nei programmi, sempre più numerosi, forniti interamente in lingua inglese e, in tutti gli altri Corsi di studio, come una seconda lingua necessaria per far ricerca, assistere a conferenze tenute da docenti internazionali, interagire con studenti in mobilità, ecc.

Gli Atenei italiani (e non solo) si sono dunque ritrovati con il compito enorme di organizzare test d'ingresso al livello B1 del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, v. Council of Europe 2001).

In questo capitolo, dopo un accenno alle modalità di testing preferite (di solito test informatizzati, per motivi economici), si descrivono in dettaglio i test utilizzati all'Università di Bologna e all'Università Ca' Foscari Venezia, e si conclude con un elenco delle qualità alle quali ogni buon test dovrebbe ambire: validità, affidabilità e equità, qualità, quest'ultima, di primaria importanza alla luce del progetto che motiva la presente ricerca.

* Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia.

2. La Dichiarazione di Bologna e l'internazionalizzazione delle Università in Europa

Con la Dichiarazione di Bologna (1999), l'Italia, assieme ai suoi partners europei, si apre ad un processo di internazionalizzazione delle Università tuttora in corso e che continua ad intensificarsi, attraverso scambi di studenti e di docenti e la creazione di percorsi condivisi quali le lauree congiunte e doppie (*Joint and Double Degrees*). Sono almeno tre gli obiettivi espliciti nella Dichiarazione:¹

- favorire la circolazione dei cittadini, la loro occupabilità e lo sviluppo in Europa;
- assicurare una maggiore compatibilità e comparabilità dei sistemi di istruzione superiore;
- accrescere la competitività internazionale del sistema europeo dell'istruzione superiore.

Non è invece esplicito con quali mezzi, e con quali competenze linguistiche, tali obiettivi si possono realizzare. Per molti anni, la Commissione Europea ha proposto un modello di 'madrelingua più due', promuovendo l'insegnamento e l'apprendimento di due lingue straniere a scuola, nel rispetto della diversità linguistica in Europa (un rispetto diventato obbligo in seguito al Trattato di Lisbona, che vieta "qualsiasi forma di discriminazione basata sulla lingua"²). Ed è stato probabilmente il timore di venire meno a questo obbligo che ha indotto la Commissione a evitare di indicare una lingua specifica (inglese) come lingua veicolare, o lingua franca, che avrebbe potuto facilitare il raggiungimento degli obiettivi stabiliti per lo sviluppo del sistema universitario, la mobilità e la competitività internazionali. Solo nel 2013, in un rapporto presentato alla Commissione da un gruppo di esperti,³ "una sufficiente padronanza dell'inglese" viene finalmente riconosciuta come necessaria per il buon funzionamento di un'Università europea.

In realtà l'inglese si era già consolidato, *de facto*, come lingua franca del mondo accademico. Non solo era di gran lunga la lingua più diffusa nelle pubblicazioni di carattere scientifico – Crystal (2003) afferma che già negli

¹ Dichiarazione di Bologna del 19.06.1999, pubblicata sul sito del MIUR alla pagina www.miur.it/0002Univer/0052Cooper/0064Accord/0335Docume/1385Dichia_cf2.htm.

² Il trattato di Lisbona è del 2007, scaricabile dal sito www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/it_lisbon_treaty.pdf.

³ "Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions", http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf.

anni ottanta, l'85% delle pubblicazioni nei campi della fisica e della biologia erano redatte in lingua inglese - ma era anche diventata la lingua d'istruzione in moltissimi Corsi di laurea, soprattutto, ma non esclusivamente, nelle lauree di secondo livello (lauree magistrali e master). Fino al nuovo millennio questo fenomeno si limitava ai paesi nel nord d'Europa, quali i Paesi Bassi e la Scandinavia (Coleman 2006), ma la dichiarazione di Bologna, e in particolar modo il desiderio di attirare studenti internazionali, ha accelerato il processo anche negli altri Paesi europei. Le Università europee hanno voluto competere con quelle del Regno Unito e degli Stati Uniti, meta tradizionale di studenti internazionali attratti non solo dalle risorse e dalla qualità dei corsi dei singoli Atenei, ma anche da un'offerta formativa in lingua inglese.

Wachter (2012) parla di 1.496 'English Taught Programmes' (corsi offerti in lingua inglese) in Europa (esclusa la Gran Bretagna e l'Irlanda) nel 2007, una cifra che si vede già triplicata nel 2011 (Brenn-White e Van Rest 2012). Nel frattempo, l'Italia si è aggiunta al numero crescente dei Paesi europei con Corsi di studio erogati interamente in lingua inglese. Nel 2007, la CRUI pubblica un elenco di 12 lauree triennali, 39 lauree magistrali e 106 corsi master offerti in lingua inglese; una seconda indagine, i risultati della quale sono stati pubblicati nel 2012, rivela che per l'anno accademico 2011/12 più del 70% degli atenei (57) erogava un'offerta formativa in lingua inglese, per un totale di 671 corsi.⁴ Perfino in Francia, un Paese con una lunga storia di protezionismo linguistico,⁵ l'assemblea nazionale ha votato nel 2013 a favore della possibilità di erogare corsi in lingua inglese nei suoi Atenei. Per dirlo con Wilkinson (2013: 3), oggi "quasi ogni ateneo sembra costretto a offrire programmi in lingua inglese".

Ma l'internazionalizzazione non si misura soltanto con i corsi erogati in inglese. Altri indicatori sono i numeri di scambi di studenti in programmi europei quali l'Erasmus (più di 250.000 nell'a.a. 2011/12, di cui 23.400 studenti italiani⁶), gli scambi di studiosi e di docenti come *visiting scholars* o *visiting professors*, e l'uso dell'inglese per comunicare con l'esterno attraverso i siti web. Oramai ogni Ateneo che si rispetti (in Europa e altrove) dispone di almeno alcune pagine del suo sito in inglese, mentre quelli che hanno un alto profilo internazionale, o vogliono averlo, investono molto sulla versione in-

⁴ Rapporto della CRUI accessibile alla pagina www.cru.it/HomePage.aspx?ref=2094.

⁵ Vedi ad esempio la legge Toubon del 1994, che bandiva l'uso di parole inglesi nel settore pubblico.

⁶ *La Repubblica*, 8.7.2013: www.repubblica.it/scuola/2013/07/08/news/dati_erasmus-62606092/.

glesi del sito, che replica nella sua struttura la versione in lingua nazionale.⁷

Il fenomeno dei siti web in inglese è stato analizzato, tra gli altri, da Jenkins (2014). Jenkins si interessa soprattutto dell'uso dell'inglese tra parlanti non nativi, in un contesto di lingua franca, e quindi del problema di *quale* inglese proporre in un'Università internazionale. Mettendo a confronto i siti web di 16 Università europee, trova che molte di esse danno per scontato che l'inglese in uso nell'Ateneo è in qualche modo una versione di inglese madrelingua (e più precisamente inglese britannico o inglese nordamericano); e che va bene così. Questo atteggiamento sembra confermare i risultati di precedenti studi che dimostrano che insegnanti e docenti universitari europei sono aggrappati a modelli di inglese madrelingua (Mollin 2006, Groom 2012), ma non rispecchia la realtà dell'inglese lingua franca e i bisogni reali di studenti e docenti che devono interagire in contesti internazionali. Torneremo su questa domanda ('quale inglese?') nel paragrafo 4; ma prima prendiamo in considerazione l'idea che tutte le matricole devono avere una competenza minima della lingua inglese.

3. Un livello minimo di inglese nelle Università italiane

Oggi molte Università europee richiedono una competenza minima in lingua inglese per tutte le matricole, qualunque sia il Corso di studio. In Italia, i 'requisiti minimi' sono stati introdotti in molti Atenei a metà del primo decennio del nuovo millennio, quasi in sordina, e senza provocare un grande dibattito. Si trattava di un provvedimento facile da giustificare: solo con un livello minimo di competenze in inglese si potevano formare gli studenti in modo adeguato e prepararli per un futuro in un mondo globalizzato. Il livello richiesto, B1 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (CEFR), doveva essere già assicurato all'uscita della scuola superiore, quindi si trattava, almeno in teoria, di accertare un livello già acquisito per la maggior parte delle matricole.⁸

Il livello B1 è il terzo livello dei sei 'macrolivelli' descritti nel CEFR, il primo dei due livelli che profilano un parlante autonomo ('independent user').

⁷ L'Università di Bologna e l'Università Ca' Foscari Venezia hanno entrambe siti paralleli in lingua inglese.

⁸ In realtà, nella Scuola superiore italiana, lo studio della lingua inglese prosegue per tutti gli anni e generalmente si presume un livello di uscita pari al B2 del CEFR (MIUR, Allegato D-bis (art. 25 comma 2), 2005). Tuttavia, nelle prove di accesso per la lingua inglese utilizzate presso i vari Atenei italiani, il livello di conoscenza linguistica richiesto è il B1.

Non a caso questo livello è stato individuato come un obiettivo da raggiungere nei programmi della scuola dell'obbligo. Il B1 si può definire come un livello di 'sopravvivenza': con questo livello si può viaggiare all'estero, esprimere desideri e opinioni, e interagire in modo semplice con il proprio interlocutore. Le competenze di un parlante B1 sono riassunte come segue:

Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero, ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.

È chiaro che questa descrizione potrebbe riflettere bene il profilo linguistico di uno studente in Erasmus, che vuole 'muoversi con disinvoltura', ma risulta meno evidente la capacità di un parlante B1 di interagire – di parlare, leggere e scrivere – in un contesto strettamente accademico. Il livello B1 potrebbe essere sufficiente per accogliere e scambiare idee con uno studente internazionale, o per scrivere una e-mail ad un docente straniero, ma probabilmente non basterebbe per completare con successo un corso erogato interamente o anche solo parzialmente in lingua inglese. Infatti, andando a consultare le descrizioni del livello B1 per le singole abilità, quali 'leggere' e 'scrivere', si scoprono meglio i limiti:

Comprensione scritta globale

È in grado di leggere semplici test fattuali su argomenti collegati al suo settore e interesse con un livello di comprensione soddisfacente.

Produzione scritta globale

Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.

Probabilmente per questo motivo, per un numero crescente di Atenei il livello successivo, B2, figura adesso come requisito di accesso alle lauree di secondo livello. Non solo; all'Università Ca' Foscari Venezia il B2 è diventato (dall'anno accademico 2014/15) anche il livello obbligatorio di *uscita* dalla laurea triennale, il che fa supporre che, a prescindere dal Corso di studio, le competenze in inglese di ogni studente andranno migliorandosi durante il triennio; ma si prospetta anche il rischio che molti studenti si troveranno bloccati verso la fine del loro percorso universitario, non essendo riusciti a raggiungere il livello di inglese richiesto.

4. Quali competenze in inglese per uno studente universitario?

Se andiamo a leggere l'elenco dei requisiti di accesso sui siti web delle Università, quelli linguistici sono di solito espressi con riferimento alle scale globali del CEFR. Non c'è pertanto riferimento alle singole funzioni e descrittori organizzati nel CEFR sotto le tre macrocategorie di uso della lingua, *ricezione* (ossia l'ascolto e la lettura), *produzione* (ossia la scrittura e il parlato, soprattutto il monologo) e *interazione*, la categoria più importante per numero di pagine ad essa dedicate, che si riferisce alla capacità di comunicare in tempo reale con un interlocutore. Al massimo, lo studente che cerca informazioni sui requisiti di accesso può trovare informazioni sui contenuti del test che deve sostenere. In questo materiale informativo le funzioni elencate nel *Framework* sono 'tradotte' in una lista di campi semantici e di strutture grammaticali specifiche alla lingua inglese,⁹ il tutto necessario per il superamento del test, essendo il *Framework* non la descrizione di una singola lingua, bensì la presentazione funzionale di una qualsiasi lingua (o perlomeno, qualsiasi lingua europea).

Non emerge, quindi, nei requisiti di accesso, un profilo specifico delle competenze in inglese che lo studente universitario deve avere per completare con successo il suo Corso di studio. È chiaro che esse possono variare da un Corso all'altro; e ancora più chiaro che lo studente in mobilità, che passa un semestre all'estero e che ogni giorno deve interagire in inglese, farà molto più uso della lingua in confronto con chi resta a casa. Tuttavia, è probabile che lo studente che rimane in Italia, e che non frequenta un Corso erogato in inglese, dovrà comunque confrontarsi con l'inglese in molti contesti diversi, come parte integrante dell'esperienza universitaria. Se il test d'ingresso deve dare un'indicazione sulle capacità della matricola di muoversi in questi contesti – e cioè, se deve avere una validità predittiva (*predictive validity*) – è importante che le Università li individuino, stabiliscano i bisogni degli studenti e creino test che riflettano questi bisogni.

Questo è stato lo scopo di una ricerca svolta a Ca' Foscari nel 2010/11. Studenti dell'ultimo anno della laurea triennale in tutte le (allora) quattro Facoltà¹⁰ dovevano completare un questionario nel quale indicavano tutti i contesti in cui erano state necessarie competenze in inglese durante il loro corso di studio. Per i 275 studenti interpellati, non sorprende che la competenza maggiormente richiesta è quella di leggere libri e articoli, seguita

⁹ Si veda ad esempio il documento allegato alla pagina informativa per il test B1 all'Università Ca' Foscari Venezia, <http://www.unive.it/pag/14538/?MP=14538-14858>.

¹⁰ Le quattro Facoltà erano: Economia, Lettere, Lingue e Letterature Straniere, Scienze.

dall'uso di Internet per condurre ricerche. Ma anche l'ascolto ('assistere a conferenze e presentazioni') e l'interazione (con studenti e docenti stranieri) figurano tra i bisogni riscontrati:

Contesto	
Leggere libri e articoli	70%
Usare Internet per le mie ricerche	53%
Guardare film o video come parte del corso	23%
Assistere a conferenze e presentazioni	21%
Scrivere emails	19%
Interagire con studenti stranieri	18%
Interagire con docenti stranieri	9%
Scrivere lettere	2%

Tabella 1: In quali contesti hai avuto bisogno dell'inglese durante il tuo corso di laurea?

Una ricerca identica, su scala ridotta (36 studenti), è stata effettuata all'Università del Salento e ha dato risultati simili (Newbold 2012).

Oggi, data la velocità del processo di internazionalizzazione in atto, si può supporre che queste percentuali siano ancora più alte. Rimane comunque evidente il bisogno per quasi tutti gli studenti di leggere testi accademici in inglese, a prescindere dalla disciplina. Questa necessità è stata confermata da un'indagine parallela che consisteva in un colloquio con un gruppo di docenti delle quattro facoltà di Ca' Foscari (Newbold 2013). Nove su dieci docenti intervistati affermavano che era necessario almeno il livello B1 secondo la descrizione globale (vedi sopra), ma per quanto riguardava la lettura serviva almeno il livello B2 (per 6 docenti su 10) e addirittura (per un docente) il livello C1; mentre, per la metà di loro, i loro studenti non avevano le competenze necessarie per leggere testi accademici lunghi e difficili.

L'8% (22/275) degli studenti veneziani aveva trascorso un periodo di studio all'estero, la maggior parte in scambi Erasmus. Per loro, la tipologia di competenze richieste era diversa; anche se la lettura e la ricerca in Internet rimangono in prima e in seconda posizione, per molti di loro altri bisogni, quali quelli di interagire con studenti e docenti, di seguire lezioni erogate in inglese e di scrivere appunti, compiti e esami in inglese, diventano impegni quotidiani.

Emerge quindi un panorama complesso, in costante evoluzione, nel quale ogni studente, e non solo la minoranza che va in mobilità all'estero, deve leggere e spesso anche ascoltare e interagire in inglese. Se il test di accesso vuole accertare un livello minimo 'operativo' – confermando così la capacità dello studente di usare l'inglese nei contesti reali nei quali si troverà – sarebbe bene che di tali competenze si tenesse conto nella costruzione del test stesso.

5. I test di inglese B1

Creare, somministrare e aggiornare un test di lingua su larga scala ha un costo notevole per le Università. Il metodo preferito, perché più snello e meno costoso rispetto ai test cartacei tradizionali, è quello di adoperare test informatizzati. Tra i vantaggi vi sono i tempi sicuri di somministrazione e la possibilità di attingere ad una banca dati di items riutilizzabili, nonché una parità di condizioni nella procedura di risposta, che per Chapelle e Douglas (2006: 23) garantisce equità di somministrazione (*enhanced fairness*). Inoltre, secondo Al-Amri (2007), la familiarità con il computer (*computer familiarity*) non modifica in nessun modo la performance dello studente. Giustificando l'abbandono del *paper based test* a favore del *computer based test* nel lontano 1995, l'ente certificatore responsabile del Test of English as a Foreign Language (TOEFL) cita quattro motivi:¹¹

- maggiore possibilità di promuovere un modello di competenza comunicativa;
- maggiore possibilità di valutare le abilità produttive direttamente;
- più integrazione tra attività e competenze misurate;
- più informazioni sulle capacità di studenti internazionali di usare l'inglese in contesti accademici.

A differenza del TOEFL, che fa uso di tecnologie adattive (si tratta infatti di un *computer adaptive test*) e cerca di valutare le competenze produttive, il test B1 tipico utilizzato nelle Università italiane si propone di misurare conoscenze grammaticali e lessicali e le abilità ricettive (lettura e ascolto). Interessante a questo proposito è la scelta fatta dall'Università Ca' Foscari Venezia di introdurre una prova di *speaking* nel test B2 per accedere alla laurea magistrale (vedi sopra), come riconoscimento della maggiore probabilità di dover interagire in inglese, ad esempio in seminari e incontri con docenti o ospiti stranieri, in questa fase del percorso accademico.

Nei due test B1 attualmente in uso nelle Università di Bologna e Ca' Foscari Venezia, si osservano due strutture simili, per quanto riguarda l'organizzazione e la durata del test (v. Tabella 2). Entrambi i test fanno grande uso di item a scelta multipla. Nel test di Venezia si usa anche la tipologia Vero/Falso. Una differenza importante consiste nella separazione (nel test di Venezia) della grammatica dal lessico, che permette più item

¹¹ 'TOEFL Computer-Based and Paper-Based Tests' p.3, accessibile alla pagina <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/TOEFL-SUM-0506-CBT.pdf>.

testati indipendentemente; a Bologna si è preferito valutare il lessico e la grammatica insieme, nello stesso contesto fornito da un testo esteso. Per superare il test è necessario il 60% delle risposte corrette a Venezia, ma solo il 55% a Bologna:

Bologna B1 (demo CLA online)	Venezia B1
Lexis & Grammar (30 minuti) - conoscenze testate assieme - scelta multipla (s/m) con 5 opzioni - 10 + 10 item contestualizzati (testo)	Lexis (15 minuti) - conoscenze testate indipendentemente - s/m con 3 opzioni - 20 item contestualizzati (frasi)
	Grammar (25 minuti) - s/m con 3 opzioni - 40 item indipendenti (frasi) - 5 + 5 item contestualizzati (brano)
Listening (20 minuti) - 5 x dialogo breve + 1 s/m con 4 opzioni - 1 x dialogo lungo + 5 s/m con 4 opzioni - ascolto due volte	Listening (30 minuti) - 2 x monologo 5 + 5 s/m con 3 opzioni - 1 x dialogo 5 s/m con 3 opzioni - ascolto due volte
Reading (25 minuti) - 2 x brani cultura generale + 5 s/m con 4 opzioni	Reading (20 minuti) - 1 brano giornalistico + 5 s/m 3 opzioni - 1 brano cultura generale + 10 V/F
Durata totale: 1 ora e 15 minuti	Durata totale: 1 ora e 30 minuti
Totale item: 40	Totale item: 100

Tabella 2: Test d'ingresso (Bologna e Venezia) a confronto

Il tasso di successo a Venezia si aggira intorno al 70%, il che vuol dire che per molte matricole il test d'ingresso pone un problema. Secondo il regolamento attuale, la matricola può tentare il test tre volte a titolo gratuito, dopo-

diché può:

- presentare una certificazione internazionale tra quelle riconosciute dall'Ateneo;
- effettuare un'attestazione linguistica presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA);
- frequentare e superare positivamente un corso di lingua inglese presso il CLA, almeno di livello B1.2.

Per chi deve fare più di uno o due tentativi, un accertamento di routine (di un livello che si supponeva già acquisito alla fine della scuola d'obbligo) rischia di diventare un *high-stakes test*, probabile fonte di ansia e demotivazione, non solo nei riguardi del test, ma anche verso la lingua inglese e lo stesso ateneo.

Ca' Foscari, come tutte le altre Università, offre in alternativa al test d'ingresso la possibilità di presentare una certificazione internazionale riconosciuta (quale il Cambridge ESOL PET o il Trinity College ISE 1); infatti un numero crescente di matricole arriva con una certificazione già in tasca, spesso conseguita a scuola. La certificazione comporta certi vantaggi rispetto al superamento di un test d'ingresso: è più completa, è riconosciuta al di fuori dell'Università (ad esempio, da futuri datori di lavoro) e, soprattutto, è stata correlata ai livelli del CEFR. È bene ricordare che i test d'ingresso sono invece di solito costruiti ad hoc, attingendo a test già esistenti, o ad elenchi di contenuti di corsi di insegnamento. Decisioni sulla difficoltà degli item, sul grado di indipendenza degli item e sul numero minimo di risposte corrette per 'garantire' il livello B1, sono spesso lasciate all'intuito dei docenti responsabili della costruzione del test.

6. Le qualità di un buon test: validità, affidabilità, equità

Non c'è dubbio che la qualità fondamentale di un buon test è la validità. Nella definizione tradizionale, un test è valido "se misura con precisione ciò che dovrebbe misurare" (Hughes 1989). La precisione della misurazione rispecchia invece il grado di affidabilità del test; un test che dà sempre gli stessi risultati per candidati che hanno le stesse competenze è un test affidabile. Quindi, un buon test deve essere valido e affidabile.

Negli ultimi due decenni l'attenzione degli studiosi si è spostata sul *che cosa* si cerca di misurare in un test, cioè sulle competenze e/o conoscenze ipotizzate, e, soprattutto, il legame tra questo costrutto (*construct*) e l'uso che si fa dei risultati del test, ossia, secondo Messick (1989), "la misura in cui le prove empiriche e le basi teoriche giustificano l'adeguatezza e

l'appropriatezza di inferenze e di azioni generate dai risultati di test", e di conseguenza la necessità, per chi vuole creare un test, di costruire una argomentazione a sostegno dell'uso che si farà della valutazione (*assessment use argument*, Bachman e Palmer 2010). Ad esempio, una delle inferenze che si vorrebbe trarre da un test d'ingresso all'Università, basato sull'analisi dei bisogni descritta nel paragrafo 3, sarebbe quella di prevedere la possibilità o meno dello studente di fare ricerche in Internet usando la lingua inglese (*predictive validity*).

La validità di un test può essere compromessa quando misura qualcosa che non fa parte del costrutto (*construct irrelevant variance*), o quando non riesce a misurare tutto ciò che dovrebbe (*construct under-representation*, Messick 1989, McNamara e Roever 2006). È scontato che un test che discrimina per i motivi sbagliati non è un test equo (*fair*), e che il concetto di equità, come quello di affidabilità, è strettamente legato alla nozione di validità. Messick (1998: 1) isola le funzioni di affidabilità, validità e equità come segue:

The primary measurement standards that must be met to legitimize a proposed test are those of reliability, validity and fairness, which are also value-laden concepts. Evidence of reliability signifies that *something* is being measured; the major concern is score consistency or stability. Evidence of validity circumscribes the nature of that something; the major concern is score meaning. Evidence of fairness indicates that score meaning does not differ consequentially across individuals, groups or settings; the major concern is comparability.

In questa descrizione, la *validità* occupa la posizione centrale in una struttura con tre elementi fondamentali. In descrizioni più recenti (Kunan 2000, Xi 2010) si è preferito vedere l'equità come un componente interno della validità, ma questo non ne diminuisce l'importanza. Il concetto di equità è infatti molto ampio e spazia dalle condizioni di somministrazione del test, ai contenuti del test e all'accessibilità al test in un'ottica di inclusione sociale. Nella Dichiarazione di Lisbona (2007: 29), a proposito delle Università europee oltre il 2010, si legge: "le università europee accettano la loro responsabilità pubblica nell'ambito della promozione dell'eguaglianza sociale e di una società inclusiva".

In realtà, già da tempo, nel contesto di una politica nazionale ed europea di inclusione sociale e accesso a tutti i livelli di istruzione per studenti con bisogni educativi speciali, le associazioni professionali, quale EALTA (European Association for Language Testing and Assessment), e gli enti certificatori riuniti nell'organizzazione ALTE (Association of Language Testers in Europe) hanno incorporato l'accessibilità nelle loro linee guida (*guidelines for good practice*). Nel codice professionale di ALTE si legge (www.alte.org/attachments/files/code_practice_it.pdf):

Ricerca di equità e correttezza: I membri dell'ALTE si impegnano a rendere i propri

esami più equi e corretti possibile nei confronti di candidati appartenenti a background differenti (ad esempio [...] portatori di handicap). In pratica, ciò significa che i membri dell'ALTE si impegnano a garantire quanto qui di seguito riportato. [...] Laddove fattibile, mettere a disposizione di candidati portatori di handicap esami e/o procedure di somministrazione modificati in modo appropriato.

Nelle Università italiane, tali procedure sono diventate una prassi normale, con l'apporto degli uffici disabilità e DSA, per i test d'ingresso (per una ampia discussione di validità e equità nella valutazione linguistica nel contesto italiano e gli strumenti compensativi comunemente adoperati, vedi D'Este e Ludbrook 2013).

Uno degli obiettivi della presente ricerca è di indagare se e in quale misura l'accesso all'Università per studenti con disturbi specifici dell'apprendimento come la dislessia e per studenti sordi potrebbe essere compromesso dalla struttura del test B1 di inglese e dalle modalità di testing utilizzate. Come abbiamo già visto, in un test oggettivo spesso si preferiscono quesiti a scelta multipla, facili da somministrare, e con un alto indice di affidabilità. I test attualmente in uso non fanno eccezione. Sappiamo, però, che non esiste il test perfetto, ma può esistere un *test method effect*: la scelta multipla è solo uno dei metodi utilizzati per misurare la comprensione del testo scritto e può dare risultati anche molto diversi dal *cloze* e da domande aperte. Shohamy (1984) dimostra che questo effetto è più marcato quando si tratta di studenti di livelli linguistici meno alti. Più che i contenuti del test, quindi, abbiamo voluto indagare il metodo di valutazione, gli eventuali problemi collegati al numero dei distrattori negli item a scelta multipla e quanto conta la contestualizzazione della lingua (cioè, il presentarla in testi estesi invece che in frasi isolate) nel rendere il test accessibile a tutti, anche agli studenti con DSA e sordi. Questi temi saranno descritti in dettaglio nei Capitoli successivi, in particolare nella Sezione 4.

7. Riferimenti bibliografici

- Al-Amri, S. (2007) "Computer-based vs. Paper-based Testing: Does the test administration mode matter?", *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2008*. London, Scitsiugnil Press, 101-110.
- Bachman, L., Palmer A. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- Brenn-White, M., Van Rest, E. (2012), *English Taught Master's Programs in Europe: New Findings on Supply and Demand*. Institute of International Education, <http://www.iie.org>
- Chapelle, C. A., Douglas, D. (2006), *Assessing Language through Computer Technology*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Coleman, J. (2006), "English-medium teaching in European Higher Education", *Language Teaching* 39:1, 1-14.
- Council of Europe, (2001), *Common European Framework of Reference of Languages: Language, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003), *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- D'Este, C., Ludbrook, G. (2013), "Fairness and Validity in Testing Students with SpLDs: a Case Study from Italy" in Tsagari, D., Spanoudis, G. (a cura di), *Assessing L2 students with learning and other disabilities*, Newcastle Upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 169-188.
- Dichiarazione di Lisbona (2007), *Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*, Brussels, European University Association.
- Groom, C. (2012), "Non-native attitudes towards teaching English as a lingua franca in Europe", *English Today* 109, 50-57.
- Hughes, A. (1989), *Testing for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jenkins, J. (2014), *English as a Lingua Franca in the International University*, London, Routledge.
- Kunan, A. J. (2000), *Fairness and Validation in Language Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- McNamara, T., Roever, C. (2006), *Language Testing: The Social Dimension*, Oxford, Blackwell.
- Messick, S. (1989), "Validity", in Linn, R. L. (a cura di), *Educational Measurement*, New York, Macmillan.
- Messick, S. (1998), "Consequences of test interpretation and use: The fusion of validity and values in psychological assessment", *ETS Research Report Series* 1998(2), 1-32.
- Mollin, S. (2006), *Euro-English: Assessing Variety Status*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Newbold, D. (2012), "The role of English lingua franca in a university entrance test", in Ludbrook G., Newbold D. (a cura di), *English Lingua Franca: Contexts, Strategies and International Relations*, Venezia, Cafoscarina, 103-110.
- Newbold, D. (2013), "Unproblematic and uncontroversial: the ELF element in an on-line test", in Bayyurt, Y., Sumru, A. (a cura di), *Proceedings of the 5th International Conference of English as a Lingua Franca*, Istanbul, Bogazici University, 45-52.
- Shohamy, E. (1984), "Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension", *Language Testing* 1:2, 147-170.
- Wachter, B. (2012), *Tying it all together: Excellence, mobility, funding and the Social Dimension in Higher Education*, Bonn, Lemmens Medien GmbH.
- Wilkinson, R. (2013). "English-Medium Instruction at a Dutch University: Challenges and pitfalls", in A. Doiz, D. Lasagabaster e J.M. Sierra (a cura di), *English-Medium Instruction at Universities*, Bristol, Multilingual Matters.
- Xi, X. (2010), "How do we go about Investigating Test Fairness?", *Language Testing* 27:2, 147-170.