



Università
per Stranieri
di Perugia



Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2:

Livello A1

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

*Serena Ambroso, Massimo Arcangeli, Monica Barni, Giuliana Grego-Bolli, Eleonora
Luzi, Paola Masillo, Franca Orletti, Lorenzo Rocca*

1. Introduzione

1.1 Premessa

Il QCER, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa (o competenza d'uso) che un parlante non nativo può raggiungere propone, per ciascuna delle abilità previste (parlare, scrivere, ascoltare, leggere) dai sei livelli individuati, un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle attività e strategie di produzione e ricezione, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso. Ricordiamo, per comodità, i sei livelli in questione (QCER, pp. 29, 41): livello elementare, suddiviso in A1 (livello di *contatto*) e livello A2 (livello di *sopravvivenza*); livello intermedio, articolato in B1 (livello *soglia*) e B2 (livello *progresso*); livello avanzato, in cui si distinguono C1 (livello dell'*efficacia*) e C2 (livello di *padronanza*). In questa sezione del syllabo ci occuperemo del livello A1, che contempla la capacità dell'apprendente di utilizzare espressioni elementari di uso quotidiano per soddisfare esigenze materiali, come quella di fornire informazioni personali; a questo livello di competenza il parlante non nativo non è affatto autonomo: l'interazione con un madrelingua italiano può avvenire solo con la collaborazione esplicita dell'interlocutore. Centrale per questo livello iniziale, ancor più che per gli altri previsti dal QCER, il ruolo giocato dalla componente *comunicativa*, vale a dire dalla capacità, seppure ad uno stadio iniziale, di soddisfare i propri contingenti e elementari bisogni comunicativi.

Il concetto stesso di *apprendimento grammaticale*, d'altronde, è stato messo in discussione da più parti. Fin dalla metà degli anni Settanta (il periodo a cui risale la realizzazione, per iniziativa del Consiglio d'Europa, di un progetto per il raggiungimento del livello-soglia nell'apprendimento linguistico) al momento attuale, grazie alla diffusione del QCER che definisce il "sapere una lingua straniera" non più come un "sapere" o conoscere le regole che governano il sistema linguistico in questione, quanto come "il saper fare" o "saper agire" attraverso la lingua straniera.. E non è da escludersi che l'attuale crisi delle pratiche e dei saperi alfabetici intercettata (ma anche alimentata) da chat, blog o *fan cultures* digitalizzate possa avere notevoli ricadute sulle modalità di apprendimento e determinare nuovi equilibri nei sistemi generali di conoscenze. Forse fra qualche decennio *tracce* e *orientamenti* di lingua e di scrittura prenderanno definitivamente il posto delle vecchie, obsolete *regole*: dalla plurisecolare stabilità delle norme impartite da dizionari e grammatiche delle diverse lingue nazionali, ed espresse in una ventina o poco più di simboli grafici, potremmo essere

traghettati verso l'instabilità e la disposizione al cambiamento permanente degli innumerevoli usi linguistici – e dei relativi segni grafici e iconici – in dotazione alle “tribù” dei nuovi scriventi. Non riesce difficile pensare, nel lungo (o lunghissimo) periodo, a una ridefinizione degli stessi rapporti di forza tra i due emisferi del nostro cervello: quello sinistro, che processa *in serie* le informazioni ricevute, scomponendole e “leggendole” l’una dopo l’altra, potrebbe cedere via via terreno a quello destro, che le elabora invece *in parallelo*, trattandone contemporaneamente un certo numero. Dalla *sequenzialità* della lettura ci sposteremmo sempre più decisamente verso la *simultaneità* della visione; e il debito di razionalità contratto dall’*homo videns* finirebbe per gravare sulle capacità di astrazione e categorizzazione dell’*homo legens*.

Sintomatici, a completamento del quadro, due fatti. Da un po’ di tempo molti – fra (socio)linguisti, e psicolinguisti, pedagogisti e glottodidatti, psicologi e sociologi di vari paesi europei (compreso il nostro) – si interrogano preoccupati sulla recrudescenza dell’analfabetismo di ritorno dei propri concittadini; altri, trattando di questioni dell’italiano come dell’inglese, dello spagnolo come del francese o del tedesco normativo, si sono incamminati invece per la strada della sistematica demolizione di un intero patrimonio tecnico di nozioni grammaticali plurisecolari (come *soggetto* e *predicato*), da sostituire con termini dell’uso comune o più vicini alla reale percezione dei vari fenomeni da parte di parlanti e scriventi nativi.

1.2 Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

Il QCER (pp. 34-35), circa la descrizione delle azioni linguistiche che un apprendente con una competenza in italiano di livello A1 deve essere in grado di svolgere, offre le indicazioni di seguito riportate, qui rielaborate e presentate in maniera sintetica.

Livello	COMPRESIONE		PARLATO		SCRITTO
	Ascolto	Lettura	Interazione	Produzione orale	Produzione scritta
A1	Riconosce parole che gli sono familiari ed espressioni molto semplici riferite a se stesso, alla sua famiglia e al suo ambiente, purché le persone parlino lentamente e	Comprende i nomi e le parole che gli sono familiari e frasi molto semplici, quali per esempio quelle di annunci, cartelloni, cataloghi.	Riesce a interagire in modo semplice se l’interlocutore è disposto a ripetere o a riformulare più lentamente il discorso e lo aiuta a formulare ciò che cerca di dire. Riesce a porre e a	Sa usare espressioni e frasi semplici per descrivere il luogo dove abita e la gente che conosce.	Sa scrivere una breve e semplice cartolina, per esempio per mandare i saluti dalle vacanze. Sa riempire moduli con dati personali scrivendo ad esempio il suo

	chiaramente.		rispondere a domande semplici su argomenti molto familiari o che riguardano bisogni immediati.		nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo.
--	--------------	--	--	--	---

Tab. 1. Descrizione generale delle competenze per il livello A1.

Nonostante il livello A1 sia considerato dal QCER come il livello più basso della competenza, il parlante non nativo la cui competenza si colloca a tale livello è in grado di produrre lingua senza fare uso esclusivamente di *chunks*, vale a dire di quegli elementi fissi e di espressioni non analizzate e memorizzate che ha sentito usare in determinate situazioni. Il livello A1, per il QCER (pp. 41-42), è:

il punto in cui l'apprendente è in grado di interagire in modo semplice, rispondere a domande semplici su se stesso, dove vive, la gente che conosce e le cose che possiede e porre domande analoghe, formulare e reagire a enunciati semplici in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.

Esempi di usi dell'italiano (e relative azioni socio-comunicative) gestibili da non nativi con competenza di livello A1 saranno forniti nella Tabella 9 del capitolo seguente.

2. Strutture e usi dell'italiano di livello A1

2.1 La competenza d'uso

In questa seconda sezione ci occuperemo delle strutture linguistiche attraverso le quali si realizza la competenza d'uso in una L2. In particolare verrà prestata attenzione alle strutture dell'italiano e al loro potenziale valore comunicativo-pragmatico che un parlante non nativo con competenza in italiano di livello A1 è tenuto a saper gestire.

Prima di entrare nel merito vale la pena richiamare il concetto di *competenza linguistica* così come formulato nel QCER. Nel documento europeo la competenza in una L2 è vista come competenza operativa, come un “saper fare”; ne consegue che sono competenze fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze linguistico-comunicative, che a loro volta risultano dall'interazione di tre diverse sotto-competenze:

1. le competenze linguistiche vere e proprie, ovvero le strutture morfosintattiche e il lessico;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo – formale o informale – e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio)¹;
3. le competenze pragmatiche, vale a dire il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

Argomento di questo capitolo è la descrizione della competenza linguistica di livello A1, costituita dalle conoscenze morfosintattiche dell'italiano L2, dalle conoscenze lessicali e dalle conoscenze relative ad alcuni degli altri livelli di analisi, a cui generalmente si fa riferimento negli studi descrittivi del linguaggio: fonologico, morfologico, sintattico, semantico, pragmatico (e le relative interfacce che di volta in volta, nella descrizione dei vari fenomeni, si devono considerare).

Secondo il QCER la componente linguistica non include solamente le conoscenze di un determinato parlante (ovvero l'estensione del suo vocabolario o le capacità combinatorie e articolatorie degli elementi di una L2) ma anche l'organizzazione cognitiva di tali conoscenze - in altri termini le reti associative in cui il parlante colloca un lessema nella memoria - e la loro

¹ Nel caso dell'italiano questa componente è particolarmente rilevante, in quanto fin dalle prime interazioni il parlante non nativo deve essere messo nella condizione di capire dall'allocutivo usato il grado di formalità del contesto interazionale, e deve soprattutto essere in grado di adeguarsi a esso selezionando, quando nel ruolo di emittente, quello appropriato alla situazione contingente: se formale, *Lei*; se informale, *tu*.

accessibilità ai fini di una utilizzazione nel contesto comunicativo². In quanto tali le conoscenze linguistiche sono responsabili della grande variabilità che esiste:

i) tra parlanti di lingue materne diverse in relazione alla L2, che possono condividere una conoscenza ma presentare variazioni in merito all'organizzazione e al grado di accessibilità alla stessa;

ii) all'interno di uno stesso parlante, per il quale aspetti diversi legati alle conoscenze del lessico di una L2 possono essere accessibili in gradi e modalità diverse.

Come accennato, la prospettiva incoraggiata dal QCER prevede che la competenza linguistica si concretizzi nell'agire linguistico, in azioni linguistiche che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione attraverso la mediazione di testi orali e/o scritti. Il contesto delle diverse azioni linguistiche è dato dai *domini*, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante (sia nativo che non nativo) può trovarsi ad agire (QCER, p. 18):

1. dominio *pubblico*, che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media). Nel caso di persone migranti tale aspetto assume una grandissima rilevanza nel processo di inserimento nel nuovo contesto sociale;
2. dominio *personale*, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici. Nel contesto migratorio le relazioni con i famigliari vengono realizzate solitamente nella lingua materna (L1), mentre quelle con gli amici possono richiedere, a seconda dei casi, anche l'uso della lingua della comunità linguistica ospitante;
3. dominio *educativo*, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (nel quale, in maniera guidata, si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche). Tale dominio può risultare alquanto "estraneo" al migrante adulto con scarsa scolarizzazione che non venga accompagnato, soprattutto nelle prime fasi dell'inserimento in una struttura scolastica, da un mediatore culturale o a chi abbia acquisito l'italiano in Italia in maniera spontanea, non guidata;
4. dominio *professionale*, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione. È questo il contesto nel quale la persona migrante deve trovare al più presto modalità e strumenti linguistici per inserirvisi.

² Per un'illustrazione generale delle teorie che sostengono l'idea di una rappresentazione generale delle conoscenze linguistiche in reti cognitive si vedano Gass/Selinker (2008) e Mac Whinney (1987, 1997, 2008).

L'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel QCER, sottolinea in maniera chiarissima la relazione che si crea tra il parlante, l'azione in cui è coinvolto e le strategie che applica per portare a termine il compito linguistico in questione. In questa triplice relazione tra parlante, azione e strategia sono fondamentali le **conoscenze** che permettono l'attuazione delle strategie stesse e i risultanti **"testi"** (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito richiesto.

Questo Sillabo A1 ha lo scopo di creare, in chi si accinge a realizzare prove di valutazione, la necessaria consapevolezza delle varie fasi da seguire. È dunque finalizzato al confezionamento di uno strumento di misurazione di qualità, in grado di valutare e attestare le competenze d'uso dell'italiano realmente possedute da un candidato con competenza di livello A1 in un determinato momento. La prova, come vedremo in seguito (cap. 3), deve pertanto prevedere *item* finalizzati alla misurazione per quanto possibile congiunta di tre competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. Il fatto che il QCER sia impostato sull'agire linguistico invita il valutatore a sfruttare positivamente la triplice relazione che vi è tra parlante, azioni e strategie, nonché tra le conoscenze e i testi. In altre parole il valutatore deve sapientemente cogliere tale interazione, ricreando contesti d'uso che siano quanto più vicini alla realtà e che corrispondano ai domini e agli ambiti relativi a ciascun livello e propongano compiti reali e conformi a quanto indicato dal QCER.

È bene ricordare che il livello A1 viene definito nel QCER come "livello di contatto" (o *breakthrough level*) e che, insieme al livello A2, costituisce la prima fascia di competenza definita *elementare* o *di base*. Il QCER presenta la descrizione dei livelli di competenza attraverso "descrittori" specifici per ciascuno dei sei livelli di competenza ricordati nella *Premessa* (par. 1.1.), i quali, in modo sintetico ma quanto più possibile esauriente, specificano cosa i parlanti non nativi che hanno raggiunto quel determinato livello di competenza in una L2 "sanno fare" quando usano una L2 in riferimento alle:

- a. capacità di ricezione di usi scritti e parlati della lingua, di interazione (con altri, in forma soprattutto parlata), di produzione di testi parlati e scritti;
- b. strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative, articolate a loro volta in tre fasi: i) pianificazione dell'azione; ii) equilibrio delle risorse e compensazione delle carenze; iii) controllo dei risultati e riparazione;
- c. conoscenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche.

Ciò che emerge dalla descrizione generale del livello A1 finora presentata, senza indicazioni specifiche delle abilità e dei compiti, è che il parlante non nativo con una competenza in italiano di

questo livello non possiede quelle conoscenze, strutturate e stabili, che gli conferiscano l'autonomia necessaria per interagire in un contesto reale. Non è un caso che il QCER parli di *independent user* solo a partire dalla fascia successiva di competenza: di livello intermedio.

È definito comunicativamente autonomo il parlante accettato sia socialmente, cioè nei suoi rapporti con i parlanti nativi, sia individualmente, ovvero nell'auto-motivarsi nel processo di apprendimento. Una persona linguisticamente autonoma si pone quindi, sia dal punto di vista sociale che da quello individuale, come un parlante in grado di muoversi nello spazio sociale del contesto della L2, un parlante di cui non è necessario specificare altro in merito alla sua provenienza, alle modalità di contatto con la L2, alla formazione linguistica. Al contrario il parlante ancora non autonomo, con conoscenza dell'italiano di livello A1 e A2, si caratterizza proprio per la circoscritta capacità di muoversi liberamente nello spazio suddetto. Come sottolineato dai descrittori riportanti nella Tabella 1, al livello A1 il parlante non nativo è in grado di comprendere solo alcuni elementi del messaggio, ma non in numero sufficiente per poter gestire autonomamente l'interazione (sia essa orale o scritta). Il grado di elaborazione dell'input, limitato solo ad alcuni frequenti e familiari contesti d'uso e ad alcune strutture in numero decisamente limitato, rende quindi necessaria una descrizione specifica dell'utenza a cui si vuole destinare la prova di valutazione di questo primo livello di competenza.

La descrizione generale proposta dal QCER per il livello A1 deve essere un suggerimento per il valutatore a contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste nella prova o nel test all'interno dei contesti d'uso più vicini al parlante-candidato; preme quindi contestualizzare i vari descrittori forniti per questo livello specifico, relativamente alle varie abilità, all'interno dei domini pertinenti al parlante-candidato. Nei paragrafi successivi i descrittori del livello A1 saranno inseriti nei contesti d'uso e nei domini più vicini, e pertanto più appropriati, a un parlante immigrato in Italia.

2.2 Il livello A1 per gli immigrati

Al fine di formulare un prova di competenza che offra al candidato straniero la possibilità di dimostrare le proprie capacità di svolgere compiti comunicativi (o *task*) in italiano appropriati al grado di conoscenza della lingua, è necessario contestualizzare i descrittori delle competenze del livello A1 all'interno dei domini più vicini alla quotidianità di un migrante.

È possibile caratterizzare più dettagliatamente i destinatari delle prove A1 in base ai parametri seguenti:

1. il contesto d'apprendimento: apprendimento *spontaneo*, cioè avvenuto vivendo presso la comunità italiana, o *guidato*, cioè realizzatosi frequentando corsi di italiano L2 e interagendo nelle attività in classe;
2. il contesto d'uso: *in Italia*, e quindi in contatto con la comunità dei nativi, o *fuori di Italia*, con una precedente esposizione all'italiano molto più limitata;
3. il dominio d'uso: *personale, pubblico, educativo e professionale*.

Intrecciando tali parametri è possibile descrivere l'utenza degli immigrati in Italia come apprendenti spontanei di italiano – solo a volte, difatti, il loro apprendimento è guidato – che lo usano *in Italia* e in alcuni domini, quali quello *personale, pubblico e lavorativo*. Spesso si tratta di persone adulte, che hanno raggiunto il nostro paese per prevalenti motivi di famiglia o di lavoro e vengono in Italia al fine di stabilirvisi definitivamente (o per periodi limitati) con tutto il nucleo familiare. Il loro livello di istruzione può variare dall'analfabetismo, al livello superiore a quello dell'obbligo, fino al livello di istruzione terziaria; possono, infine, essere di madrelingue molto diverse. A questo riguardo il dossier della Caritas per il 2010 segnala come le nove prime comunità ospitate in Italia (con cifre superiori alle 100.000 presenze) siano quella rumena, albanese, marocchina, cinese, ucraina, filippina, indiana, polacca, moldava e tunisina³.

Nella formulazione del test, e nell'individuazione dei *task* che ne dovranno far parte, non va dimenticato che la motivazione che spinge questi numerosi, eterogenei e consistenti gruppi di parlanti non nativi ad apprendere l'italiano non è tanto finalizzata all'arricchimento personale quanto piuttosto all'acquisizione di uno strumento indispensabile per la loro integrazione sociale e professionale. La formulazione di una prova di valutazione di livello A1 deve quindi tener conto della descrizione dell'utenza finale, prendendo in considerazione chi è l'immigrato in Italia e quali motivazioni lo spingono a vivere nel nostro paese, e prevedere una serie di contesti d'uso in cui si troverà a svolgere compiti e azioni socio-linguistiche nella nostra lingua che rispecchino la realtà e che non siano avulsi dall'uso quotidiano e reale. Ad esempio un parlante immigrato non si troverà mai nella condizione di scrivere in italiano una cartolina ai propri cari, con cui preferirà per ovvie ragioni esprimersi nella sua lingua, ma si troverà, con molte più probabilità, nella condizione di farlo nei confronti di un suo nuovo amico italiano a cui la invierà mentre è in vacanza nel suo paese d'origine. Allo stesso modo il parlante immigrato si troverà, con altrettante più probabilità, nella condizione di dare una ricetta del suo paese in italiano che non una ricetta italiana nella lingua del suo paese.

³ È opportuno ricordare che oggi la Polonia e la Romania fanno parte dei 27 Paesi della Comunità Europea; pertanto, in qualità di cittadini comunitari, gli appartenenti a queste comunità non saranno oggetto di verifica linguistica.

2.3 Apparato descrittivo della competenza in italiano degli immigrati di livello A1: cosa inserire nel test.

Per descrivere adeguatamente la competenza in italiano relativa a un destinatario immigrato, e al fine di individuare i contenuti di una prova di valutazione, è importante focalizzare l'attenzione su tre concetti fondamentali: a) il *dominio* d'uso dell'italiano; b) le *abilità* richieste a un parlante non nativo con competenza di livello A1; c) le *forme linguistiche e azioni socio-comunicative* necessarie allo scopo.

2.3.1 Domini

In riferimento ai quattro domini identificati nel QCER – personale, pubblico, educativo e professionale – crediamo che il parlante non nativo-candidato immigrato si troverà a utilizzare la lingua italiana principalmente in tre di essi, *personale, pubblico e lavorativo-professionale*, in quanto si troverà ad agire linguisticamente, nel dominio educativo, per lo più come fruitore di percorsi formativi guidati e non come operatore attivo del settore. Nel QCER, come presto vedremo, ogni dominio è articolato in sette diversi contesti d'uso – gli ambienti, le istituzioni, le persone, gli oggetti, gli eventi, le azioni e i testi –, alcuni dei quali di grande rilevanza per una persona immigrata in Italia.

Come si può osservare nella Tabella 2, il QCER (pp. 60-61) non lega i domini e i contesti d'uso a uno specifico livello di competenza; pertanto, al momento della formulazione dell'esame, sta all'ente valutatore stabilire:

i) quali abilità il candidato deve dimostrare di possedere per risolvere il compito comunicativo assegnatogli in un determinato contesto d'uso. Nel caso degli stranieri immigrati da almeno due anni la capacità di gestione dell'italiano parlato dovrebbe prevalere sulle capacità di gestione dell'italiano scritto;

ii) quali compiti deve dimostrare di saper svolgere fra quelli legati alla sopravvivenza nel nostro Paese;

iii) quali strutture e funzioni - selezionate coerentemente fra quelle necessarie per realizzare elementari scambi comunicativi parlati e/o scritti - deve dimostrare di saper padroneggiare;

iv) quale vocabolario deve saper utilizzare per gestire la comunicazione necessaria al suo inserimento nel contesto italiano;

v) quali testi (adeguati al livello di competenza) deve saper comprendere e/o produrre.

La tabella che segue riporta i risultati di un'operazione di interazione tra i diversi domini e i relativi sette ambiti; può quindi costituire un valido suggerimento per operare una selezione dei contesti d'uso appropriati ai fini valutativi e adeguati al livello A1 di parlanti non nativi dell'italiano immigrati in Italia.

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Abitazione propria Luogo di lavoro	Famiglia Reti sociali	Parenti (genitori, figli e figlie, fratelli e sorelle, cugini e cugine, zii e zie, nonni, cognati, suoceri, generi e nuore) Datore di lavoro Amici	Arredamento della casa/mobili Abbigliamento Corpo umano La tavola	Occasioni di famiglia Feste Tempo libero	<i>Routine</i> quotidiane: vestirsi e spogliarsi; cucinare. Presentarsi Chiedere e dire l'ora	Conversazioni faccia a faccia Opuscoli informativi E-mail Messaggi registrati Etichette e confezioni
Pubblico	Indicazioni stradali (strada, piazza ecc.) (super)mercati, negozi Mensa Uffici pubblici Centri territoriali Patronato Ospedale	Uffici statali Anagrafe Questura Prefettura Organismi assistenziali Servizio sanitario e consultori Sportelli informazioni Centri territoriali di formazione	Impiegati negli uffici pubblici Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Forze dell'ordine	Soldi documenti Beni Pasti, bevande Passaporti, carte d'identità, patenti Certificati Permesso e carta di soggiorno.	Incidenti Infortuni e malattie Incontri pubblici	Acquistare e utilizzare i servizi pubblici Compiere azioni riguardanti spostamenti in città Fornire dati anagrafici Chiedere e dare informazioni Telefonare	Conversazioni faccia a faccia Annunci e avvisi moduli Etichette e confezioni Biglietti orari Cartelli e regolamenti Orari visite mediche Moduli e bollettini
Occupazionale	Uffici	Piccole imprese	Datori di lavoro	Macchine industriali	Assunzione Licenziamenti	Mansioni lavorative	Conversazioni faccia a

	Fabbriche Porti, stazioni Aeroporti Negozi Alberghi, bar, ristoranti e pizzerie Servizi pubblici	Società Industrie Patronato Scuola	Direttori Colleghi Clienti	Attrezzi industriali e artigianali Utensili	n-to	Lavorare	faccia Istruzioni di lavoro Offerte di lavoro Orario di lavoro
--	--	---	----------------------------------	--	------	----------	--

Tab. 2 - Domini e contesti d'uso di italiano L2 per immigrati di livello A1.

Vale la pena ricordare ancora una volta che, non essendo i domini e i contesti d'uso riportati nel QCER messi in collegamento con un livello di competenza specifico, sarà compito del valutatore costruire una prova adeguata al livello di competenza dei candidati-utenti, nella quale i testi input (scritti e/o parlati) siano appropriati di volta in volta ai vari scopi valutativi.

2.3.2 Le abilità

A partire dall'assunto per cui "sapere una lingua" significa non solo conoscerne le strutture morfo-sintattiche, ma anche e soprattutto saperla usare in contesti d'uso diversi, è necessario strutturare un test di verifica a partire dalle capacità d'uso, suddivise fondamentalmente in attività di produzione, di ricezione e di interazione (siano esse realizzate in forma scritta e/o parlata) così come sono presentate nel QCER. Pertanto, nell'elaborazione di una prova di livello A1 destinata agli immigrati, è necessario decidere quali abilità eventualmente privilegiare a discapito di altre in modo da creare un test coerente; il peso specifico di una sottoprova volta a verificare la competenza strettamente grammaticale, per esempio, dovrà essere compensato da un'altra competenza di maggior peso specifico volta a misurare la capacità comunicativa del candidato. Questo allo scopo di privilegiare la reale capacità d'uso acquisita da quest'ultimo, il quale:

COMPRESIONE ORALE	È in grado di comprendere un breve discorso pronunciato molto lentamente e articolato con grande precisione, che contenga lunghe pause per permettergli di assimilarne il senso.	
	Di annunci e istruzioni	È in grado di comprendere istruzioni che gli/le vengano rivolte parlando lentamente e con attenzione e di seguire indicazioni brevi e semplici.

		Esempi: <i>Sa capire indicazioni stradali molto semplici, in riferimento ad un'area geografica limitata (come trovare una toilette all'interno di un edificio o un ufficio all'interno di uno stabile).</i>
--	--	---

Tab. 3 - Descrittori di livello A1 relativi alla comprensione orale (adattata da QCER: 83-85).

COMPRESIONE SCRITTA	È in grado di comprendere testi molto brevi e semplici, leggendo un'espressione per volta, cogliendo nomi conosciuti, parole ed espressioni elementari ed eventualmente rileggendo.	
	Lettura della corrispondenza	È in grado di comprendere messaggi brevi e semplici come quelli delle cartoline.
		Esempio: <i>Comprende brevi messaggi di saluti scritti su cartoline.</i>
	Lettura per orientarsi	È in grado di riconoscere nomi e parole familiari ed espressioni molto elementari che ricorrono su semplici avvisi nelle situazioni quotidiane più comuni.
		Esempi: <i>È in grado di comprendere annunci e avvisi collocati negli uffici pubblici relativi a spostamenti o servizi. È in grado di cogliere i punti fondamentali di opuscoli e materiale informativo/pubblicitario. Sa orientarsi leggendo cartelli e insegne.</i>
	Lettura per informarsi e argomentare	È in grado di farsi un'idea del contenuto di materiale informativo semplice e di descrizioni brevi e semplici, specialmente se hanno il supporto delle immagini.
Esempio: <i>È in grado di comprendere i punti essenziali di brevi messaggi a condizione che siano formulati in un linguaggio semplice.</i>		
Lettura di istruzioni	È in grado di seguire indicazioni scritte brevi e semplici (ad es. per andare da X a Y).	
	Esempi: <i>È in grado di comprendere semplici e brevi indicazioni su come eseguire compiti (comunicativi e non).</i>	

Tab. 4 - Descrittori di livello A1 relativi alla comprensione scritta (adattata da QCER: 87-89).

PRODUZIONE ORALE	È in grado di formulare espressioni semplici, prevalentemente isolate, su persone e luoghi.	
	Produzione di un monologo articolato: descrivere esperienze	È in grado di descrivere in modo essenziale se stesso/stessa, che cosa fa e dove vive.
		Esempio: <i>È in grado di esprimersi in modo frammentato e con lunghe pause in merito a se stesso, dando dettagli sull'aspetto fisico, sul proprio lavoro e sulla propria provenienza.</i>
	Produzione di un discorso rivolto a un pubblico	È in grado di leggere un testo molto breve, preparato in precedenza, ad es. per presentare un conferenziere o proporre un brindisi.
Esempio: <i>In un'occasione pubblica è in grado di chiedere un chiarimento e di esprimere la sua opinione in maniera comprensibile, anche se frammentato. Sa anche esprimere ad alta voce un breve testo preparato in precedenza.</i>		

Tab. 5 - Descrittori di livello A1 relativi alla produzione orale (adattata da QCER: 73-76).

PRODUZIONE	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi isolate.
------------	--

SCRITTA	Scrittura creativa	È in grado di scrivere semplici espressioni e frasi su se stesso/stessa e su persone immaginarie, sul luogo in cui vivono e ciò che fanno.
		Esempio: <i>Sa scrivere brevi testi composti da frasi semplici e non coordinate su se stesso o sulle persone della propria famiglia.</i>

Tab. 6 - Descrittori di livello A1 relativi alla produzione scritta (adattata da QCER: 77-78).

INTERAZIONE ORALE	È in grado di interagire in modo semplice, ma la comunicazione dipende completamente da ripetizioni a velocità ridotta, da riformulazioni e riparazioni. Risponde a domande semplici e ne pone di analoghe, prende l'iniziativa e risponde a semplici enunciati a bisogni immediati molto familiari.	
	Comprensione di un interlocutore nativo	È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente, e anche ripetendole. È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono date con attenzione e lentamente e di seguire indicazioni brevi e semplici.
		Esempi: <i>È in grado di rispondere a delle domande su argomenti familiari, anche di ambito lavorativo, poste da un nativo. Sa sostenere un semplice e breve colloquio di lavoro a patto che le domande siano poste in lingua standard e lentamente e che l'interlocutore dimostri la sua intenzione a collaborare.</i>
	Conversazione	È in grado di presentare qualcuno e usare espressioni elementari per salutare e congedarsi. È in grado di chiedere come stanno le persone e reagire alle notizie. È in grado di comprendere espressioni di uso quotidiano finalizzate alla soddisfazione di bisogni elementari di tipo concreto, che un parlante disponibile e comprensivo gli/le rivolge direttamente, pronunciandole chiaramente e lentamente, e anche ripetendole.
		Esempio: <i>Sa dialogare con nativi su persone conosciute. Sa aprire e chiudere una conversazione e comprendere solo enunciati di alta frequenza in merito ad aspetti quotidiani.</i>
	Cooperazione finalizzata a uno scopo	È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte lentamente, chiaramente e direttamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede.
		Esempio: <i>È in grado di comprendere messaggi relativi all'agenda quotidiana e di qualsiasi altra attività inerente solo alla sua sfera personale.</i>
	Ottenere servizi e beni	È in grado di chiedere e dare qualcosa a chi la chiede. È in grado di cavarsela con numeri, quantità, costi, orari.
Esempio: <i>È in grado di svolgere task di richiesta e di ottenimento presso uffici e servizi pubblici. Sa ordinare da mangiare. Sa chiedere informazioni relativamente ai trasporti pubblici.</i>		

	Scambio di informazioni	<p>È in grado di comprendere domande e istruzioni che gli/le vengono rivolte direttamente e lentamente e di seguire semplici indicazioni. È in grado di rispondere a domande semplici e di porne di analoghe, prendere l’iniziativa e rispondere a semplici enunciati in aree che riguardano bisogni immediati o argomenti molto familiari.</p> <p>È in grado di rispondere a domande su se stesso, dove vive, la gente e i luoghi che conosce, le cose che possiede e porre domande analoghe.</p> <p>È in grado di indicare il tempo usando espressioni quali “la settimana prossima”, “venerdì scorso”, “a novembre”, “alle tre”.</p>
		<p>Esempio: <i>È in grado di rispondere a domande relative alla propria famiglia in Italia o nel suo paese di origine; sa formulare domande ad amici o colleghi sullo stesso tema. Sa collocare temporalmente gli eventi tramite locuzioni avverbiali.</i></p>
	Intervistare ed essere intervistati	<p>In un’intervista è in grado di indicare i dati personali rispondendo a domande semplici e dirette, formulate molto lentamente e in modo chiaro e diretto in un linguaggio privo di espressioni idiomatiche.</p>
		<p>Esempio: <i>Sa dare le proprie generalità in ufficio pubblico o in una questura o al datore di lavoro.</i></p>

Tab. 7 - Descrittori di livello A1 relativi all’interazione orale (adattata da QCER: 93-101).

INTERAZIONE SCRITTA		È in grado di chiedere e fornire dati personali per iscritto.
	Corrispondenza	È in grado di scrivere una cartolina breve e semplice a conoscenti italiani.
		Esempio: <i>È in grado di scrivere messaggi brevi o piccole note con espressioni di routine.</i>
	Appunti messaggi e moduli	È in grado di scrivere numeri e date, il proprio nome, nazionalità, indirizzo, età, data di nascita o di arrivo nel paese ecc. per riempire ad esempio il modulo di registrazione degli alberghi.
Esempio: <i>È in grado di riempire moduli con informazioni personali di tipo anagrafico.</i>		

Tab. 8 - Descrittori di livello A1 relativi all’interazione scritta (adattata da QCER: 102-103).

Nelle Tabelle 3-8 sono stati riportati i principali descrittori proposti dal QCER aggiungendo, per ogni sottoabilità, un suggerimento di applicabilità dedicato espressamente all’utenza dei migranti. Alla base delle scelte per identificare le diverse applicazioni vi è una costante riflessione volta a identificare ciascuna sottoabilità nei vari domini e contesti d’uso proposti nella nostra classificazione. È necessario a ogni modo precisare che non solo si tratta di un’indicazione esemplificativa la quale (ovviamente) può essere ampliata, sempre nel rispetto dei descrittori e dei domini indicati nel QCER, ma che tal indicazione, per il livello in questione, si è limitata a una semplice applicazione ai contesti d’uso e non ha potuto riguardare più di tanto la varietà testuale (date le circoscritte competenze in italiano richieste per il livello A1).

2.3.3 *Forme e azioni socio-comunicative*

Una buona interpretazione dei descrittori del QCER prevede che il candidato possa mostrare di saper usare una L2 realizzando una serie di macro-funzioni o azioni comunicative. Nel nostro caso, sulla base del DM del 4.6.2010, il migrante può dar conto della sua avvenuta o prossima integrazione dimostrando di saper usare l'italiano mettendo in atto le forme e le strutture linguistiche necessarie per dare forma alle azioni comunicative, che a loro volta dipendono dalle abilità sopradescritte. Nella Tabella 9, riprodotta più avanti, si forniscono esempi del legame che può instaurarsi tra le azioni comunicative e le forme, riportando le prime nella colonna di sinistra e le seconde nella colonna di destra.

Nell'esplicitazione delle funzioni sono state prese in considerazione le abilità e le sottoabilità analizzate nel paragrafo precedente, in particolare quelle della produzione e dell'interazione – sia orale che scritta – nella convinzione che il candidato è senza dubbio in grado di comprendere quanto sa produrre, in quanto si è in grado di produrre solo ciò che si è compreso.

Le nostre scelte trovano motivazione e sostegno in vari documenti scientifici.

Innanzitutto negli studi acquisizionali che hanno accertato l'esistenza di un *continuum*, alle cui estremità si collocano l'efficacia comunicativa e la correttezza grammaticale: ciò implica che nei primi stadi l'efficacia comunicativa predomina sulla correttezza grammaticale, mentre negli stadi più avanzati – in particolare negli stadi più avanzati di un processo di apprendimento guidato – oltre all'appropriatezza, è la correttezza grammaticale l'aspetto predominante nei vari usi linguistici. Tale considerazione deve portarci ad attribuire un maggior valore all'agire comunicativo e alla capacità del candidato di portare a termine un compito comunicativo, facendo in prevalenza ricorso a principi pragmatici e quindi prestando minor attenzione agli aspetti morfo-sintattici della lingua, ancora non padroneggiati dal migrante. LITTLEWOOD (2004) sostiene che nel valutare, nello scegliere e nel costruire un compito comunicativo si debba tener conto di due dimensioni inerenti al compito stesso: a) il *continuum* (a cui si è appena fatto cenno), che vede a un'estremità il “fuoco sulla forma” (*focus on form*) e all'estremo opposto il “fuoco sul contenuto” (*focus on meaning*) e b) il coinvolgimento del candidato stesso. A seconda del tipo di input proposto, siano gli esercizi grammaticali in cui sono coinvolte solo le forme linguistiche o siano invece le attività comunicative (*task*), il parlante non nativo può dimostrare un diverso grado di controllo sulla L2; con gli esercizi potrà mostrare solo di “conoscere” la lingua, con le attività comunicative potrà mostrare di “saperla usare”, cioè di saper comunicare. Nell'operare la scelta dei testi input e degli item da includere in un test di livello A1 è necessario insomma non perdere mai di vista l'obiettivo al quale la prova deve tendere, ovvero valutare – e poi attestare – la capacità del candidato di saper agire in italiano

con la maggior efficacia comunicativa e autonomia possibile e non (come spesso avviene) valutare invece le sue conoscenze morfosintattiche, nella convinzione che solo ciò che è grammaticalmente corretto sia automaticamente efficace sul piano comunicativo.

Importanti, in secondo luogo, gli studi dedicati al tracciare un collegamento tra il QCER e i possibili destinatari di prove di verifica della competenza d'uso dell'italiano. Le fonti consultate per l'individuazione tassonomica delle forme e delle funzioni per il livello A1 sono state VEDOVELLI (2002), LO DUCA (2006), SPINELLI E PARIZZI (2010), ROCCA (2008) e GIACALONE RAMAT (2003). A partire dalle macro-aree, dai domini e dai bisogni linguistici individuati da Massimo Vedovelli è stata elaborata la Tabella 9, in cui vengono presentate, in forma schematica (e rielaborandole), le indicazioni fornite da tutte le fonti consultate. In particolare, in riferimento alle singole strutture, le sequenze di acquisizione formulate dagli studi acquisizionali in merito a diversi aspetti grammaticali dell'italiano, quali l'accordo di genere e numero nel sintagma nominale o la flessione tempo-aspetto-modo (TAM) del sintagma verbale, evidenziano come ai primi stadi prevalgano forme basiche, come i lessemi non flessi, e non accompagnati da articoli o aggettivi, o le forme verbali all'infinito o alla terza persona singolare del presente indicativo usate per qualsiasi persona o tempo verbale. Questi aspetti evidenziati dalla letteratura specialistica avvalorano ancor più la nostra convinzione che un buon test basato sul QCER debba prevedere che la valutazione delle competenze avvenga tramite *task* orientati all'azione, che deve emergere dallo svolgimento di determinati comportamenti linguistici e non da test di tipo grammaticale. In altre parole i contenuti espressi nella Tabella 9 non devono essere valutati in modo pedissequo e distante dall'impostazione comunicativa, misurando la competenza in base alla capacità di controllo da parte del candidato di aspetti linguistici di livello minimo quali la selezione appropriata dell'articolo, l'espressione dell'accordo di genere e di numero, la flessione verbale. Sarà sufficiente invece che il candidato controlli aspetti ampi e generali come l'opposizione presente/passato, attraverso l'uso appropriato di avverbi temporali, e sia in grado di esprimere il suo pensiero attraverso l'uso di un lessico essenziale e, per quanto possibile, aderente al contesto e all'obiettivo comunicativo. Riguardo alla sintassi, poi, si dovrà richiedere al candidato il controllo della frase semplice, affermativa e negativa, senza prestare molta attenzione (in particolare nella produzione orale) ad aspetti della testualità, come ad esempio la coesione; secondo vari studi, infatti, dovranno prevalere in questo livello frasi semplici e giustapposte il cui valore pragmatico e testuale sia ricavato grazie al contesto dall'interlocutore, che dovrà quindi cooperare e collaborare nella produzione del messaggio (LUZI, 2011).

Azioni socio-comunicative	Forme
<p>Presentarsi, parlare di sé Es.: <i>sono Chen Xiuyan, sono il nuovo portiere; mi chiamo Faduma; ...</i></p> <p>Chiedere e dare informazioni personali Es.: <i>quanti anni hai? Ho 37 anni; sono cinese; ...</i></p> <p>Salutare e rispondere ai saluti Es.: <i>buongiorno, buona sera, buona giornata arrivederci, ciao;...</i></p> <p>Iniziare, mantenere e chiudere un contatto Es.: <i>Pronto? Scusi,---, Come? A presto. Va bene; ...</i></p> <p>Ringraziare e rispondere ai ringraziamenti Es.: <i>Grazie, Grazie mille, Prego; ...</i></p> <p>Accettare o rifiutare un invito; invitare qualcuno Es.: <i>vieni con me? Sì, a che ora? Grazie. No, mi dispiace; ...</i></p> <p>Cercare, chiedere e dare informazioni in situazioni di vita quotidiana: <i>Scusi, dove è l'ufficio x? A destra; ...</i></p> <p>Esprimere i propri gusti Es.: <i>la pasta non mi piace; la pizza è buona; ...</i></p> <p>Presentare qualcuno Es.: <i>lui è Mohamed; lui è mio padre; ...</i></p> <p>Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi Es.: <i>lei è mia sorella; ha 23 anni; la casa è piccola, ...</i></p> <p>Situare gli eventi nel tempo Es.: <i>ieri, ora, domani; ...</i></p> <p>Chiedere e concedere il permesso di fare qualcosa Es.: <i>posso uscire? Va bene. Vai a casa; ...</i></p> <p>Dare e comprendere semplici istruzioni Es.: <i>apri la porta; pulisci il pavimento; chiudi la finestra; vai a sinistra; ...</i></p> <p>Chiedere chiarimenti e spiegazioni Es.: <i>come? non ho capito; per favore, può ripetere? ...</i></p>	<p>FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia);</p> <ul style="list-style-type: none"> • richiedono collaborazione esplicita dell'interlocutore. In caso di difficoltà di interpretazione, il ricorso alla situazione enunciativa può aiutare la comprensione • contorno intonativo della richiesta di informazioni • contorno intonativo delle affermazioni • fonemi dell'italiano anche se con forte presenza di interferenze native. <p>ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> • principali grafemi dell'italiano (anche se con disgrafie che per la loro comprensione richiedono notevole collaborazione da parte del ricevente) <p>NOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso di sostantivi di alta frequenza, appropriati all'obiettivo comunicativo, anche se non correttamente flessi, purché il contesto contribuisca a recuperare il contenuto del messaggio e l'informazione mancante a livello morfologico <p>ARTICOLI</p> <ul style="list-style-type: none"> • nell'uso della lingua parlata, la selezione dell'articolo è guidata soprattutto dal principio dell'assonanza; nello scritto possono anche essere spesso assenti, senza però inficiare il contenuto del messaggio. <p>AGGETTIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> • aggettivi qualificativi di alta frequenza, anche se frequentemente non correttamente flessi riguardo al genere e numero richiesti dall'obiettivo comunicativo. La loro posizione può collocarsi prima o dopo il nome indistintamente. <p>AGGETTIVI E PRONOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dei possessivi riferiti al proprio ambito. Quando non correttamente selezionati o flessi il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio • uso appropriato dei dimostrativi che esprimono rapporti deittici. Quando non correttamente selezionati il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio. <p>PRONOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ pronomi personali soggetto ○ pronomi personali complemento tonici (<i>me, te, lui, lei ecc.</i>) ○ pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto in espressioni fisse (<i>lo so; mi piace; a lui/lei</i>). <p>QUANTIFICATORI</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dei principali elementi che esprimono quantità: <i>poco, molto, tutto, niente</i>. <p>VERBI</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso di verbi di altissima frequenza, compresi i servili (<i>dovere, potere e volere</i>) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se solo raramente sono correttamente flessi riguardo alla persona e al numero • uso altalenante dell'indicativo presente, passato prossimo (anche se espresso attraverso il participio passato), del condizionale solo in

	<p>formule fisse di richiesta (<i>vorrei</i>). In caso di mancata segnalazione del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto.</p> <p>AVVERBI</p> <ul style="list-style-type: none"> avverbi semplici e locuzioni avverbiali ad alta frequenza: di affermazione e negazione (<i>sì, no</i>), di causa (<i>perché</i>), di tempo (<i>prima, dopo</i> ecc.) e di luogo (<i>qui, là</i>). <p>PREPOSIZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> uso delle principali preposizioni semplici in espressioni fisse (<i>a casa; di mio fratello; con le mani</i>). <p>CONGIUNZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>e</i> (additivo). <p>FRASI SEMPLICI/COMPLESSE</p> <ul style="list-style-type: none"> frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato (SVO) frasi negative, anche con il ‘no’ in prima posizione frasi interrogative con risposta Sì/No frasi interrogative per chiedere informazioni (<i>Chi? Dove? Quando? Perché?</i>) frasi con <i>mi piace/mi piacciono</i> frasi impersonali con verbi zerovalenti (<i>piove</i>)
--	--

Tab. 9 - Azioni socio comunicative e forme dell’italiano L2

Le scelte proposte nella Tabella 9, in riferimento sia alle azioni socio-comunicative che alle forme attraverso le quali le azioni elencate possono essere realizzate, possono apparire “forti e poco ortodosse” in un’ottica tradizionale. In ogni caso sono da intendersi come espressioni “ottimali” e non “prescrittive”, tanto più se si tiene presente la ricerca condotta sulle interlingue italiane⁴. Allo scopo di rafforzare e convalidare la nostra scelta è dunque necessario richiamare qui i descrittori proposti dal QCER riguardo agli aspetti relativi alla correttezza grammaticale (Tabella 10), alla padronanza fonologica (Tabella 11) e alla padronanza ortografica (Tabella 12) che un parlante non nativo di una L2 con competenza di livello A1 è in grado di controllare.

Correttezza grammaticale	
A1	Ha solo una padronanza limitata di qualche semplice struttura grammaticale e di semplici modelli sintattici, in un repertorio memorizzato.

Tab. 10 - Descrittore per il livello A1 della correttezza grammaticale (adattato da QCER: 140).

⁴ Tale affermazione è sostenuta dagli studi sull’acquisizione spontanea dell’italiano (cfr. Chini 1998, Bernini, 1993, Bernini, et al. 2008).

Padronanza fonologica	
A1	La pronuncia di un repertorio molto limitato di parole ed espressioni memorizzate può essere capita con qualche sforzo da parlanti nativi abituati ad avere a che fare con altre persone del suo gruppo linguistico.

Tab. 11 - Descrittore per il livello A1 della padronanza fonologica (adattato da QCER: 2002:144).

Padronanza ortografica	
A1	È in grado di copiare parole e brevi espressioni conosciute, ad es. avvisi o istruzioni, nomi di oggetti d'uso quotidiano e di negozi e un certo numero di espressioni correnti. È in grado di dire lettera per lettera il proprio indirizzo, la nazionalità e altri dati personali.

Tab. 12 - Descrittore per il livello A1 della padronanza ortografica (adattato da QCER: 2002:141).

I descrittori offerti dal QCER, riportati nelle Tabelle 10-12, confermano la necessità di ridimensionare il ruolo che gli aspetti grammaticali relativi al contenuto (Tabella 9) devono avere sia nella formulazione della prova sia, ovviamente, nel momento della valutazione. Infatti, in particolare a un livello elementare come quello A1, il QCER ci invita a tenere bene a mente che la correttezza grammaticale, fonologica e ortografica non è un requisito necessario se la prova risulta comunicativamente efficace. Pertanto l'elenco della Tabella 9 va inteso come un repertorio che il migrante deve essere in grado di comprendere e produrre, e non come una lista di riferimento delle strutture da inserire necessariamente nel test.

Un'ulteriore applicazione delle strutture indicate nella Tabella 9 potrebbe riguardare la scelta dei testi input da inserire nella prova: potrebbe costituire una tabella di confronto per verificare se le forme contenute nei testi sono appropriate al livello di competenza da valutare. In altre parole la formulazione di un buon test basato sugli assunti teorici del QCER prevede che le competenze linguistiche di tipo morfosintattico (e lessicali, come presto vedremo) siano verificate attraverso *task* o compiti comunicativi che coinvolgano il candidato in azioni linguistiche attraverso la mediazione delle proprie capacità e l'uso di testi proposti nella prova.

2.3.4 *Lessico*

Definire i confini del vocabolario di un candidato del livello più basso del QCER, quale il livello A1, non è compito semplice. Come è noto il lessico è l'aspetto di un sistema linguistico più complesso da descrivere e anche il più difficile da programmare, scalare e suddividere, in quanto la conoscenza lessicale di una L2 di un parlante dipende, strettamente, non solo dallo studio guidato che può aver intrapreso ma soprattutto dall'esperienza quotidiana e professionale del candidato

migrante. Inoltre, per il livello A1, il QCER non offre nessun descrittore in merito all'accuratezza lessicale, per cui tale compito si rivela ancora più difficile.

Guidati dalla centralità che il QCER dà all'agire linguistico, riteniamo da parte nostra che la realizzazione di un test di livello A1, oltre a tener conto delle nuove tendenze della ricerca (cfr. LEWIS 1993 e 1997) – che conferiscono al lessico una funzione di “traino” della competenza morfo-sintattica – debba tener presente la povertà lessicale che ancora contraddistingue un parlante di livello A1 e non pretendere, almeno nella produzione, molto di più rispetto a formule, *chunk* ed espressioni fisse. Appare comunque ancora più vero a questo livello, rispetto a uno qualunque di quelli superiori, l'assunto secondo il quale appropriati compiti comunicativi basati unicamente sul lessico spesso nascondono una verifica indiretta dei principali fenomeni linguistico-morfologici; è allora proprio attraverso il lessico e le sue strutture che vogliamo invitare i costruttori dei test a verificare le competenze morfologiche e sintattiche degli apprendenti, in modo coerente con le competenze previste per l'A1.

D'altronde, data l'importanza riconosciuta al vocabolario nell'apprendimento di una L2, non ci si può esimere dal tentativo di circoscrivere in qualche modo le conoscenze lessicali che un candidato immigrato di livello A1 deve possedere. Proviamo quindi, con l'ausilio della Tabella 13, a delimitare i confini del repertorio lessicale di un parlante non nativo di livello A1, facendo strettamente riferimento ai domini e ai contesti d'uso; riportiamo perciò, nella tabella, le aree semantiche che un parlante di livello A1 dovrebbe avere sotto controllo. Non vogliamo in nessun modo offrire una lista esaustiva dei lessemi potenzialmente disponibili, in quanto, come già affermato, il lessico risente moltissimo delle esperienze di ciascun individuo e dei suoi bisogni comunicativi; tuttavia, a partire dai campi semantici sottoriportati, è possibile stilare un elenco di lessemi confrontando le liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (LIP), concentrando l'attenzione, in particolare, su quelli di altissima frequenza.

Campo semantico	Esempi di lessemi (indicati in ordine alfabetico)
Famiglia	<i>figli, fratello, genitori, madre, nonno, padre, sorella, zia, ...</i>
Casa	<i>affitto, appartamento, bagno, casa, finestra, padrone, piano, porta, riscaldamento, stanza, ...</i>
Arredamento	<i>cucina, letto, lume, sedia, tavolo, ...</i>
Abbigliamento	<i>camicia, giaccone, gonna, maglietta, pantaloni, scarpe, vestito, ...</i>
Oggetti per la casa	<i>bicchiere, bottiglia, coltello, cucchiaio, forchetta, piatto, tazza, tv, ...</i>
Igiene personale e della casa	<i>asciugamano, dentifricio, fazzoletto, sapone, straccio, ...</i>
Animali	<i>cane, gatto, maiale, uccello, ...</i>

Fenomeni naturali	<i>giorno, luna, neve, notte, nuvola, pioggia, sole, vento,...</i>
Negozi	<i>alimentari, mercato, supermercato, ...</i>
Uffici pubblici	<i>bollettino, conto, conto corrente, domanda, e-mail, indirizzo, modulo, pagamento, permesso di soggiorno, prefettura, questura, ricevuta, soldi, sportello, visto...</i>
Cibo e bevande	<i>acqua, aranciata, carne, frutta, minestra, olio, pasta, pesce, pollo, riso, sale, verdure,...</i>
Mondo del lavoro	<i>baby sitter, badante, busta paga, cantiere, capo, colf, contributi, disoccupato, ferie, operaio, orario di lavoro, turno ...</i>
Scuola	<i>aula, banco, entrata, insegnante, libro, mediatore, orario, penna, quaderno, segreteria, ...</i>
Corpo e salute	<i>barba, bocca, braccio, capelli, dottore, dolore, faccia, gamba, gola, malattia, mano, occhi, ospedale, pancia, piede, testa,...</i>
Nazionalità e religioni	<i>albanese, algerino, cinese, egiziano, filippino, italiano, marocchino, russo, tunisino, ucraino, cristiano, buddista, musulmano...</i>

Tab. 13 - Lessico per campi semantici per il livello A1 indirizzato a immigrati.

Anche in questo caso la lista proposta dev'essere interpretata come uno strumento di consultazione e di riscontro per facilitare la selezione dei brevi testi e dei quesiti da proporre ai candidati a cui è destinato il test. I punti sospensivi al termine di ogni lista indicano che la lista è aperta e che può essere ampliata attraverso la consultazione incrociata dei domini e dei contesti d'uso descritti dal QCER e delle liste di frequenza del LIP (o di altri repertori lessicali disponibili in rete).

2.3.5 Testi

Considerando la triplice relazione tra parlante-competenze-abilità ricordata sopra, secondo la quale l'agire linguistico si realizza mediante i testi nei vari contesti d'uso, è necessario offrire alcune linee guida, proprio nella scelta dei testi, che verranno sviluppate in dettaglio nel capitolo successivo. Ricordiamo che i parametri generalmente utilizzati per classificare un testo sono: il canale utilizzato; il suo scopo e le sue funzioni; il genere testuale di appartenenza; la relazione tra mittente e destinatario. Ci preme anche indicare che la selezione deve avvenire tenendo in considerazione il grado di rappresentatività delle interazioni in cui il parlante è generalmente coinvolto e la tipologia testuale filtrata dalle abilità e dalle funzioni che è in grado di svolgere. Consultando la classificazione della abilità del QCER le tipologie previste per il livello A1 si limitano a quella descrittiva, narrativa, espositiva e regolativa. Anticipiamo soltanto le possibili tipologie testuali da includere:

a) Canale orale:

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera (dialoghi per ottenere informazioni stradali, sul lavoro, in un ufficio pubblico; brevi dialoghi in contesti familiari; dialoghi in negozi o supermercati);
- parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera (telefonate per chiedere informazioni o appuntamenti);
- parlato monodirezionale faccia a faccia (presentazione di persone; descrizione di luoghi);
- parlato monodirezionale a distanza (annunci in luoghi pubblici: stazioni, metro; semplici messaggi in segreteria telefonica).
- ecc.

b) Canale scritto:

- moduli da compilare;
- avvisi, cartelli, opuscoli informativi;
- istruzioni per l'uso di oggetti quotidiani;
- messaggi informali;
- ecc.

2. 4. *Alcune riflessioni importanti*

Come paragrafo conclusivo di questo capitolo vorremmo riprendere il concetto di *continuum* proposto in precedenza, secondo il quale nei percorsi di apprendimento si può postulare l'esistenza di una gradazione ai cui poli estremi si collocano la correttezza grammaticale da un lato e l'efficacia comunicativa dall'altra. In sede valutativa, quindi, acquista più rilevanza il fatto che un parlante di livello A1 sia più efficace comunicativamente piuttosto che le sue produzioni siano corrette dal punto di vista grammaticale. La tradizionale attenzione degli esaminatori verso elementi linguistici "micro", quali articoli, preposizioni, pronomi personali oggetto, congiunzioni ecc., non sembra pertanto essere in linea con gli studi acquisizionali né tantomeno con le indicazioni del QCER: gli elementi "micro", anche se quantitativamente rilevanti nei testi, non inficiano la comunicazione, in quanto il messaggio viene comunque trasmesso, e spesso non sono percepiti dai parlanti non nativi, dato il loro scarso rilievo fonologico nel parlato (a meno che non si tratti di contorni intonativi di "contrasto") e il loro scarso rilievo grafico nello scritto.

Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello A1, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario ridimensionare l'importanza degli aspetti formali, cioè della conoscenza analitica della grammatica - finora impropriamente loro attribuita - e dare invece il dovuto rilievo all'efficacia che uno scambio (seppur ridotto nella formulazione) ha nel contesto comunicativo. Infine, nella verifica della capacità di interagire con i parlanti nativi da parte di un parlante non nativo, assume grande rilievo quello che ORLETTI (2001) definisce "adattamento convergente", ovvero un chiaro atteggiamento di cooperazione e collaborazione, soprattutto da parte del parlante nativo, al fine di favorire la comunicazione.

3. La produzione di test di qualità: procedure coerenti con gli obiettivi

Quello della valutazione della competenza linguistico-comunicativa è un processo complesso e delicato, perché il suo obiettivo è fornire informazioni in grado di garantire sia chi si sottopone al test sia chi utilizzerà i risultati del test sulla loro correttezza ed equità. Occorre quindi che i giudizi espressi per mezzo del test, e a seguito delle scelte di valutazione, siano in grado di elicitarle e descrivere in modo adeguato il grado di competenza linguistico-comunicativa richiesta.

In questo senso non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi vi si sottopone come attore sociale (e, con lui, l'intera società). Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo. Dai risultati ottenuti in un test linguistico, come quello previsto dal decreto legge del 4 giugno 2010, conseguono decisioni che condizioneranno pesantemente la vita di chi a quel test si è dovuto sottoporre. Chi valuta deve quindi agire secondo il paradigma della ricerca scientifica ed essere in grado di portare avanti i tre momenti fondamentali del processo di valutazione: a) la descrizione delle scelte effettuate a livello teorico e metodologico sull'oggetto della valutazione; b) la formalizzazione delle procedure di misurazione di valutazione; c) il resoconto esplicito della loro verificabilità, affidabilità e validità.

3.1. I requisiti di un test

Prima di soffermarci sulla descrizione delle procedure necessarie per la costruzione di test di qualità coerenti con gli obiettivi occorre ricordare che per realizzare un *buon* test si deve cercare un equilibrio tra *validità, affidabilità, impatto e economia della realizzazione*.

1. La **validità** rappresenta il requisito principale che un test deve possedere. Un test deve costituire un esempio paradigmatico delle abilità che sono oggetto di misurazione perché descrittive della competenza linguistico-comunicativa definita come oggetto di verifica; deve quindi essere in grado di misurare accuratamente ciò che si era proposto di misurare. Occorre avere sempre presente che la validità non è una caratteristica univocamente definibile e determinabile. Il focus non è solo sul test in sé e nemmeno sui punteggi, ma nel modo in cui entrambi sono utilizzati per "dire" qualcosa su chi si sottopone al test in una

particolare situazione e per un particolare scopo. Questo significa che non esiste un test valido in assoluto ma un test valido per un preciso tipo di utente, per un preciso contesto e per una precisa funzione. Il livello A1 rappresenta il momento di avvio del processo di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa; occorre quindi sottolineare che il test, a questo livello, deve verificare una capacità di gestione di compiti comunicativi non ancora autonoma e che tali compiti si devono situare esclusivamente nei contesti e nelle situazioni quotidiane e familiari.

2. L'**affidabilità** di un test rappresenta la sua consistenza, la sua stabilità: un test è affidabile se è in grado di fornire risultati uguali se somministrato o valutato in tempi differenti e da persone differenti. In sostanza l'affidabilità di un test consiste nell'evitare il più possibile quegli errori di misurazione che possono essere causati da vari fattori (una inadeguata selezione degli item da cui un test è composto, una inadeguata quantità di tempo concesso per lo svolgimento di un test ecc.); dagli inadeguati criteri utilizzati da un valutatore nel processo di valutazione degli elaborati; da carenze nella formazione teorica, metodologica e tecnica di chi è chiamato a esprimere giudizi di valutazione. Esistono vari metodi per verificare l'affidabilità di un test e per incrementarla. La differenza fra le due qualità di un test, validità e affidabilità, è in teoria chiara. La validità è focalizzata su questioni teoriche inerenti la definizione del modello di lingua, di competenza e degli strumenti operativi per misurarla; l'affidabilità si concentra su aspetti empirici del processo di misurazione. L'affidabilità viene però messa in discussione proprio in relazione agli oggetti di valutazione, cioè la lingua, la competenza e l'abilità, che non si lasciano facilmente descrivere solo dagli strumenti statistici, deterministici, correlativi attraverso i quali viene misurata.

3. L'**impatto** riguarda gli effetti che il test produce, le conseguenze che possono derivare dal suo sfruttamento. Chi progetta e produce un test deve quindi sempre tenere presente sia gli scopi per i quali il test viene realizzato, sia i valori sociali che conseguono dalla sua utilizzazione. Questo requisito implica considerazioni di discriminazione e di equità, riconducibili all'eticità del test. Chi produce e somministra il test, e poi esprime un giudizio di valutazione sulle produzioni del candidato, deve essere sempre consapevole della propria diretta responsabilità nel processo di valutazione.

4. L'**economicità**, collegata con la **praticabilità**, concerne l'equilibrio tra somministrazione e risorse disponibili. Questo requisito implica la considerazione di vari fattori, come la lunghezza di un test e la sua facilità di somministrazione, la disponibilità di aule e di attrezzature adeguate (ad esempio riproduttori audio se il test prevede una sezione dedicata all'abilità di ascolto), il tempo necessario alla sua valutazione, la quantità di valutatori necessari, ecc., e la considerazione dei costi sia al momento della sua progettazione sia della sua somministrazione. Nel caso del test di livello A1 occorrerà sia dare la possibilità a chi si sottopone alla prova di esibire la propria competenza nelle abilità ritenute pertinenti, sia tener conto del tempo, degli spazi, degli strumenti, delle persone che producono, somministrano e valutano le prove.

3.2. Le procedure per la realizzazione di un buon test

Nella elaborazione, realizzazione e somministrazione di un test occorre compiere le seguenti azioni:

- definire lo scopo per cui si costruisce il test;
- definire il profilo di competenza del candidato;
- selezionare criteri e tecniche di costruzione del test: il suo contenuto; il metodo di verifica adottato, che comprende sia la scelta dei testi, sia le tecniche per la verifica delle abilità ricettive, sia i tipi di compiti per la verifica delle abilità produttive;
- definire le modalità di somministrazione.

3.2.1 Lo scopo del test

Occorre prima di tutto definire lo **scopo** per il quale il test viene costruito. Il test previsto dal decreto ha l'obiettivo di verificare lo stato della competenza linguistico-comunicativa di uno straniero, ai fini della sua permanenza in Italia. Considerato il riferimento al QCER, oggetto di verifica del test è la competenza intesa come capacità di uso della lingua italiana in contesti quotidiani nel nostro paese. Dal test dovrà essere possibile inferire se la competenza del candidato gli permetterà di gestire le situazioni comunicative previste al livello di competenza A1 (cap. 2).

3.2.2 *Il profilo di competenza del candidato*

Il **profilo di competenza del candidato** è quello descritto nel livello A1 del QCER, così come definito nei paragrafi precedenti. Occorre tenere presente che il documento europeo adotta una visione pragmatica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale. La lingua non è considerata una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma un sistema di usi linguistici che si attuano in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati. Fra l'utente/apprendente e la lingua si stabilisce una rete di relazioni che comprende ed è legata inscindibilmente alla società e al contesto d'uso. L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce entro il gruppo sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso. Pertanto la competenza in una lingua non si definisce esclusivamente in termini di “sapere”, di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche in termini di “saper fare”, “usare”, di capacità di agire in particolari contesti di comunicazione, e di gestione del codice semiotico “lingua” da parte dei suoi utenti/apprendenti.

In questa fase è necessario delineare le caratteristiche del pubblico cui il test è destinato e i suoi bisogni linguistico-comunicativi, occorre cioè selezionare e adattare i descrittori del QCER al pubblico al quale il test è destinato, gli stranieri che vivono in Italia. Si rimanda in proposito alla Tabella 2 della sezione relativa a “strutture ed usi dell'italiano”(cap.2).

3.2.3 *La progettazione del test e la sua implementazione*

La **realizzazione** del test comprende la fase della sua progettazione, in cui si decide quali abilità sottoporre a valutazione in relazione allo scopo, all'utente e al profilo di competenza previsto, su quali e quanti testi e con quali e quante prove, e si definiscono la struttura generale del test, le tecniche di verifica, l'articolazione e durata del test e delle parti che lo compongono e le procedure di correzione e di valutazione. In questa fase si deve anche prevedere l'analisi del contesto in cui il test verrà somministrato e delle risorse fisiche e finanziarie a disposizione, evidenziando la praticabilità ed economicità della prova. Tecnicamente il tutto si concretizza nella scrittura delle specificazioni del test, cioè dell'insieme delle specifiche che servono per poi realizzarlo operativamente, e per riscriverne nuove versioni in futuro. A questa segue la fase più strettamente operativa, quella di elaborazione, che porta alla scrittura del test. In essa si attuano le operazioni procedurali, che comprendono la definizione del contenuto del test, la scelta dei testi su cui basarlo, la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione e la scrittura delle prove.

Fra le fasi che compongono il processo appena descritto ci soffermiamo in particolare sulla fase di selezione testuale e di costruzione delle prove. La **selezione testuale** costituisce un momento di attenta riflessione. Un testo rappresenta infatti l'input da gestire (nel caso delle prove di comprensione dell'ascolto e di comprensione della lettura) o il compito da svolgere come prova (nel caso delle prove di produzione scritta e di produzione orale), e rappresenta anche il mezzo attraverso il quale la competenza di chi si sottopone a essa viene elicitata e poi valutata. Sul tema dell'importanza del testo e della individuazione di criteri da seguire nella sua selezione si sofferma anche il QCER, che sottolinea la centralità del testo nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa (par. 4.6).

Secondo il documento europeo il testo è l'unità segnica fondamentale, ogni manifestazione di lingua parlata e scritta che un locutore/apprendente riceva, produca o scambi, ed è quindi un'unità complessa, caratterizzata da aspetti diversi. Di conseguenza la definizione dei criteri di scelta di un testo è un'operazione complessa. Si devono tenere sotto controllo, infatti, numerose variabili: la dimensione puramente testuale delle regole di testualità, la classificazione delle tipologie e dei generi testuali, la dimensione dell'apprendente e il relativo livello di competenza linguistico-comunicativa (con gli interessi e le motivazioni specifiche nell'approccio alla L2) e infine la comunicazione stessa (con la sua dimensione pragmatica e sociale).

I criteri individuati dal QCER ai fini della selezione testuale sono i seguenti:

- la complessità linguistica;
- la tipologia testuale;
- la struttura del discorso;
- la presentazione fisica del testo;
- la lunghezza del testo;
- la rilevanza per l'apprendente.

Tutte queste dimensioni devono essere contemporaneamente tenute sotto controllo al fine di selezionare il testo adeguato per l'abilità da sottoporre a verifica, per il tipo di apprendente e per la competenza da quest'ultimo posseduta.

Il criterio della **complessità linguistica** riguarda la complessità sintattica, lessicale, testuale, che deve essere adeguata al livello di competenza dell'apprendente; un testo troppo complesso per un apprendente che non è in grado di gestirlo rende nulla la validità di una prova. Il testo deve essere inoltre rappresentativo della tipologia testuale a cui si riferisce e selezionato in base alla capacità di gestirla da parte di chi vi si sottopone.

Con il criterio della **tipologia testuale** il QCER indica che il testo da proporre deve appartenere a una determinata tipologia testuale (narrativa, descrittiva, argomentativa, regolativa) e a un genere testuale compatibile con il livello di competenza e la tipologia dei candidati. Con riferimento al livello A1 per immigrati, ampliando l'esempio riportato nel cap. 2, riportiamo di seguito tipi e generi testuali utilizzabili per la costruzione di test.

<i>Tipologia testuale per le prove di ascolto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - dialoghi con indicazioni stradali o relativi a trasporti pubblici; - dialoghi in situazioni relative alla famiglia o al dominio personale; - dialoghi in contesto scolastico o della formazione; - dialogo in negozi, mercati o supermercati; - dialoghi per ottenere informazioni sulla scuola (durata, orari di un corso ecc.); - dialoghi per ottenere informazioni in questura o in un ufficio pubblico; - dialoghi relativi a informazioni sul lavoro; • parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - telefonate per ottenere informazioni o servizi; - telefonate per prendere un appuntamento (per es. da un medico); • parlato monodirezionale non faccia a faccia a distanza: <ul style="list-style-type: none"> - semplici messaggi in una segreteria telefonica; - brevi annunci in una stazione, in un aeroporto, in un supermercato, ecc.;
<i>Tipologia testuale per le prove di lettura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - annunci pubblici; - annunci economici o di lavoro su giornali; - avvisi (chiusura dell'erogazione dell'acqua o gas in zona o in un condominio); - avvisi di pericolo; - cartelli (per es. l'apertura di un nuovo negozio, o un annuncio di saldi) o manifesti pubblicitari; - cartoline; - semplici dépliant; - istruzioni per il telefono o altri strumenti di uso quotidiano; - istruzioni per lavori manuali; - menu; - orari di mezzi pubblici, scuole, treni, ecc.; - istruzioni per la conservazione o la cottura dei cibi.
<i>Tipologia testuale per le prove di scrittura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - avvisi da mettere in una bacheca; - cartoline; - moduli da compilare (iscrizione a corsi di vario tipo; dell'anagrafe, di richiesta del permesso di soggiorno, ecc.); - brevi dichiarazioni.
<i>Tipologia testuale per le prove di parlato</i>

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera:
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore teso a riprodurre semplici situazioni al bar o in un negozio o a scuola;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore nell'ambito dei domini personale e pubblico: famiglia, amici, paese d'origine, studio, tempo libero, lavoro, ecc.;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore teso a riprodurre semplici situazioni in un ufficio pubblico, alla stazione, in un ristorante, ecc.;

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera:
 - risposte a domande dell'esaminatore relative ai domini indicati sopra;

- parlato monodirezionale faccia a faccia: esposizione in cui il candidato
 - si presenta o parla di sé anche al passato;
 - parla della propria famiglia
 - parla di un/a amico/a;
 - descrive il proprio paese;
 - parla del proprio studio;
 - parla del tempo libero;
 - parla del proprio lavoro.

Tab. 1 - Tipologie e generi testuali per immigrati adulti (livello A1).

Il criterio della **struttura del discorso** si riferisce alle regole strutturali interne al testo: sono adeguati per il processo di valutazione testi chiari e precisi, coerenti e ben articolati a livello tematico.

La **presentazione fisica** si riferisce, nel caso di testi scritti, alla loro presentazione grafica (la scelta del carattere, la spaziatura, la nitidezza del segno, la coerenza delle eventuali illustrazioni con il testo, ecc.), nei testi orali a fattori quali la presenza di rumori o di interferenze, il numero dei parlanti, la varietà e velocità del parlato ecc.

La **lunghezza del testo** va considerata in relazione alle caratteristiche dell'apprendente (età, capacità cognitive, ecc.) e al grado di competenza posseduta. In questo criterio, secondo il QCER rientra anche la considerazione della densità informativa e della ridondanza: un testo lungo ma ridondante può risultare più semplice da comprendere di un testo breve ma con un'alta densità informativa.

La **rilevanza** riguarda infine la considerazione degli interessi, dei bisogni di interazione e delle motivazioni dell'apprendente, nonché della cultura di appartenenza. Occorre per es. evitare testi il cui argomento risulti in qualche modo offensivo dei sentimenti e dei principi religiosi, culturali, morali, politici di chi vi si sottopone. In particolare si suggerisce di evitare riferimenti a guerra, morte, gravi lesioni, abusi, violenza, malattia, politica, religione, sesso, visioni sessiste o classiste,

divise ed esercizi, peccati capitali, disastri naturali, imperialismo e colonialismo, stereotipi, visioni etnocentriche, posizioni connotate sul piano diatonico ed approcci sarcastici.

Un ulteriore fattore da tenere presente al momento della selezione del testo è lo scopo della prova cui il testo fa da input. Il creatore di test deve cioè chiedersi quale abilità intende testare con una determinata prova e indirettamente con un determinato testo e scegliere di conseguenza il testo più adeguato.

Fasi	Progettazione del test	Elaborazione del test
Azioni	Definizione delle abilità da sottoporre a valutazione; della struttura generale del test, delle tecniche di verifica; del numero di testi e prove; della durata dei test; delle procedure di correzione e di valutazione; scrittura delle specificazioni del test.	Definizione del contenuto del test; scelta dei testi; selezione dei tratti da sottoporre a misurazione; stesura delle prove; definizione dei punteggi.

Tab. 2 - Riepilogo delle fasi e delle azioni da compiere per la realizzazione del test.

3.2.4 La costruzione delle prove

Come per la selezione dei testi, anche la scelta dei tipi di prove da utilizzare in test dipende dal tipo di abilità che si intende sottoporre a verifica. Una prova si dice diretta quando è possibile verificare direttamente l'abilità del candidato nell'eseguirlo. Ad esempio una prova di produzione orale in cui si chiede a due studenti di fare una conversazione su un determinato argomento è una prova diretta; il valutatore ascolta e può direttamente valutare le produzioni degli studenti in base a criteri predefiniti. Prove di questo tipo di solito si utilizzano per verificare le abilità produttive, cioè la scrittura e il parlato, le cui esecuzioni sono direttamente osservabili. Invece le abilità ricettive, cioè la lettura e l'ascolto, oppure la conoscenza di alcuni aspetti del sistema linguistico, non possono essere osservate direttamente: per verificarle è necessario costruire dei test che indirettamente ci aiutino a capire se quella determinata abilità è posseduta o no. Sono queste le prove indirette. Per verificare se uno studente ha capito un testo è necessario ricorrere a una prova indiretta composta, per es., da una serie di domande che riguardano quel testo.

La più comune ed utilizzata classificazione delle prove è quella che le suddivide in soggettive e oggettive, in base alla modalità di assegnazione dei punteggi.

3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

Una prova è oggettiva se l'assegnazione del punteggio non richiede alcun tipo di giudizio da parte del valutatore. Al momento della costruzione della prova sono già stati individuati la risposta esatta e i punteggi da attribuire. Il compito del valutatore sarà esclusivamente quello di utilizzare il foglio con le chiavi delle risposte già preparato da chi ha realizzato la prova e, seguendo alla lettera i criteri dati, decidere se accettare o rifiutare la risposta fornita dallo studente e assegnargli il punteggio. Anche il punteggio da assegnare al singolo item è stabilito da chi ha preparato la prova e ha fornito al valutatore il foglio delle chiavi.

Il vantaggio delle prove oggettive risiede nella loro grande affidabilità, cioè nella consistenza della misurazione. Pertanto, proprio per il fatto che rendono possibile ridurre al minimo l'inaffidabilità, queste prove vengono largamente utilizzate e addirittura preferite ad altre prove. Il rischio è però che la ricerca dell'affidabilità venga fatta a scapito dell'altra fondamentale caratteristica che un test deve possedere: la validità. Al momento della costruzione di un test la scelta del tipo di prova da utilizzare dovrà essere quindi dettata dal tipo di abilità o competenza che si intende verificare.

Le prove oggettive possono essere realizzate con varie tecniche. Le più utilizzate sono le prove a scelta multipla, i *cloze*, gli abbinamenti o i riordini, l'individuazione di informazioni presenti o meno in un testo.

Le prove a scelta multipla consistono in una domanda, o frase da completare, seguita da tre risposte, o affermazioni, di cui solo una è esatta. Chi costruisce la prova deve indicare tra le alternative proposte la risposta esatta. Le altre risposte (o alternative) non esatte si chiamano *distrattori*, perché devono per l'appunto distrarre chi si sottopone al test, nel senso che devono essere alternative plausibili; tanto plausibili da indurlo a un'attenta analisi, senza la quale non può scartarle immediatamente come palesemente false. Alle prove a scelta multipla si ricorre soprattutto per la verifica della comprensione scritta e orale: si può infatti sottoporre a verifica la comprensione di ampie porzioni di testi, scritti o parlati, le intenzioni e opinioni di chi scrive o parla, le funzioni di un testo, la capacità di seguire i punti importanti di un testo e di orientarsi al suo interno pur non conoscendo il significato di alcune parole e/o espressioni, la capacità di fare inferenze.

Il *cloze* è una tecnica che consiste nella cancellazione di parole da un testo: ogni parola omessa viene sostituita da uno spazio vuoto. Compito di chi si sottopone a questa prova è riempire lo spazio vuoto inserendo la parola mancante. La cancellazione può essere sistematica: una parola ogni *x* parole, in genere ogni 5 o 7; oppure mirata (come si consiglia), per es. a un tipo di elementi, come articoli, preposizioni o altro, scelti in base al profilo del livello. È una delle prove più valide per

verificare la competenza metalinguistica, la capacità di ricostruire un testo attraverso i legami di coesione. È sempre necessario lasciare intatta la parte iniziale del testo, allo scopo di permettere a chi si sottopone a questa prova una contestualizzazione. La validità di questo tipo di prova consiste anche nella possibilità per il valutatore, nella fase di correzione e attribuzione dei punteggi, di accettare come esatta qualunque sostituzione adeguata in quel determinato contesto.

L'individuazione di informazioni è un tipo di prova utilizzabile per la verifica della comprensione scritta e orale. Consiste nel presentare una serie di affermazioni/frasi su un testo letto o ascoltato: compito di chi si sottopone a questa prova è individuare se sono presenti o non presenti in quel testo. Si tratta di una forma più elaborata della prova di vero/falso, il cui limite risiede nel fatto che la probabilità di riuscire nella prova è sempre del 50% (che il candidato abbia o no compreso il testo).

Il riordino consiste nella ricostruzione di un testo suddiviso in parti la cui sequenza originale è stata cambiata. Compito di chi si sottopone a questa prova è riordinare le parti e ricostruire il testo di partenza. Si tratta di una prova adeguata alla verifica della comprensione di un testo: si basa infatti sull'analisi e individuazione di legami testuali. Per questo tipo di prova è necessario selezionare un testo narrativo, con una precisa scansione temporale.

La prova ad abbinamento consiste nel mettere in corrispondenza due serie di elementi, presentati in ordine casuale, come frasi o parti di frasi, testi o parti di testi. Gli elementi di una delle due serie, in genere la seconda, devono essere in numero superiore rispetto all'altra, per non rendere automatico l'ultimo abbinamento.

3.2.4.2 *Prove soggettive (o aperte) e semistrutturate*

Le prove soggettive o aperte sono quelle in cui al momento dell'assegnazione del punteggio si richiede un giudizio da parte del valutatore. È quindi il valutatore che decide in maniera soggettiva quale punteggio assegnare. Per decidere, e quindi fornire un giudizio globale sulla produzione di un candidato, può servirsi di particolari criteri (scale o griglie: cap. 4). Le prove soggettive vengono utilizzate soprattutto per verificare quelle abilità che non si prestano a verifica attraverso prove oggettive. Si utilizzano quindi per le abilità produttive, come la scrittura di un testo su un determinato argomento oppure la capacità di prendere parte a un'interazione faccia a faccia o di produrre un parlato monodirezionale. Sono quindi soggettive le prove che verificano in modo diretto la capacità di uso della lingua.

Anche per la costruzione di questo tipo di prova occorre tenere in considerazione vari fattori relativi sia all'input testuale su cui si può basare la prova sia al compito che si richiede di svolgere.

In particolare occorre considerare la complessità linguistica del testo input e del compito richiesto, la tipologia testuale di riferimento, la struttura del discorso, la lunghezza del testo da produrre, la rilevanza del tema e del compito per l'apprendente.

Il focus di tali prove è spostato al momento della valutazione: il giudizio del valutatore deve essere guidato da criteri che rendano il meno pesante possibile il comunque inevitabile peso della soggettività (cap. 4). Ci sono però anche prove in cui si richiede agli studenti la realizzazione di un compito definito e ben strutturato, con la possibilità di eseguirlo in maniera piuttosto libera (ma sempre seguendo i vincoli dettati dal compito). Queste prove sono chiamate semistrutturate. Classici esempi di prove semistrutturate sono le trasformazioni di frasi o di testi partendo da elementi dati, la costruzione di frasi partendo da parole date, i riassunti, le risposte brevi. La valutazione di queste prove è meno soggettiva, perché vincolata dalle richieste fatte, ma deve essere svolta in base a criteri predeterminati e precisi.

Riportiamo di seguito, come esempio, tipi di prove in relazione a generi testuali utilizzabili per la verifica dell'abilità di comprensione scritta di livello A1.

Tipologia di prove	Completamento di griglie	Abbinamento	Individuazione di informazioni	Scelta multipla	Ricostruzione dell'ordine testuale
Generi testuali	Annunci (di lavoro, immobiliari, di vendita di oggetti ecc.).	Brevi notizie di cronaca; brevi articoli informativi, anche con supporto iconico.	Brevi note personali; brevi avvisi pubblici; orari (di mezzi pubblici, di uffici, di musei ecc.); regolamenti; istruzioni; testi pubblicitari.	Brevi dialoghi; annunci pubblici; avvisi pubblici; brevi articoli informativi e divulgativi, anche con supporto iconico; <i>dépliant</i> informativi (di servizi pubblici, turistici ecc.).	Racconti molto brevi; aneddoti; ricette di cucina; istruzioni per l'uso.

Tab. 3 - Tipologia delle prove in relazione ai generi testuali per la verifica della comprensione scritta di livello A1.

3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

Un ulteriore aspetto mirante a incrementare la validità di un test riguarda la formulazione delle istruzioni, del compito richiesto nella prova. Perché un test sia valido è necessario che chi esegue una prova comprenda chiaramente il compito che è chiamato a svolgere. Le istruzioni devono presentare al candidato nel modo più semplice, chiaro e diretto possibile le operazioni che deve mettere in atto. La chiarezza riguarda sia le prove di ascolto, che di solito prevedono istruzioni registrate su un supporto audio (audiocassetta, CD), sia le prove scritte, sia le prove di produzione orale.

Quando si redigono le istruzioni per la costruzione di una prova dobbiamo sempre tenere presente che le prove:

- devono essere chiare, cioè non devono dare adito a interpretazioni diverse e soggettive del compito da svolgere;
- devono essere adeguate da un punto di vista linguistico al livello di competenza del candidato, e non contenere forme e strutture non previste nel profilo di competenza;
- devono essere complete, cioè devono dare tutte le informazioni sulle operazioni da compiere;
- devono essere essenziali, cioè devono dare solo le informazioni necessarie e non altre, per evitare che chi fa il test si concentri troppo sulla comprensione delle istruzioni e perda la concentrazione necessaria per l'esecuzione della prova. Occorre tuttavia precisare che l'essenzialità non deve andare a scapito della comprensibilità del compito: è preferibile che un'istruzione presenti elementi di ridondanza, se questi ultimi favoriscono la comprensione;
- è preferibile che includano un esempio del compito da svolgere per facilitare la sua comprensione. Questo accorgimento riguarda, tra le altre, le prove di *cloze*, nelle quali è sempre consigliabile inserire un esempio della modalità di riempimento degli spazi vuoti e degli elementi da inserire. L'esempio accresce il grado di familiarità con la prova.

È inoltre importante che siano redatte istruzioni generali per la somministrazione delle prove che siano a disposizione di coloro che hanno il compito di somministrarle. Nelle istruzioni devono essere ben specificate le modalità e le condizioni di somministrazione, nonché i compiti del somministratore, i modi, i tempi e i gli eventuali vincoli nell'esecuzione della prova.

Anche le istruzioni per la somministrazione delle prove devono essere fissate a priori e devono essere precise e chiare, al fine di assicurare le stesse condizioni a tutti coloro che si devono sottoporre a un test. È importante evitare criticità che possano condizionare l'esito delle prove (nel caso di prove di ascolto, per esempio, un'aula con un'acustica non buona, un registratore o un riproduttore di CD che non funzionano, la presenza di rumori che provengono dall'esterno e disturbano l'ascolto ecc.). Si consiglia altresì di prevedere personale di sorveglianza adeguato, comunque non inferiore, in termini di rapporto con i candidati, alla proporzione 1:25.

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello A1

Riassumendo le procedure, le scelte e le azioni finora descritte, proponiamo di seguito un esempio di batteria di prove suddivise per abilità, adeguate per valutare il livello A1 di competenza linguistico-comunicativa. Si sottolinea, al fine di garantire la validità e l'equità delle prove, che:

- tutti i materiali devono essere sempre creati ex novo;
- gli stessi materiali non possono essere riutilizzati per somministrazioni successive (ivi compresi gli eventuali input per la prova orale, in merito alla quale si dovranno produrre, per ogni sessione, almeno 10 input diversi l'uno dall'altro);
- non è possibile riutilizzare, anche solo parzialmente, materiali precedentemente somministrati.

Profilo	Il candidato comprende brevi interventi orali, accuratamente articolati e con pause. Capisce frasi ed espressioni relative ad aree di immediata priorità (ad esempio informazioni di base sulla famiglia, acquisti, geografia locale, lavoro, scuola ecc.). Sa riconoscere i principali profili intonativi (interrogativo, dichiarativo e imperativo) e i tratti distintivi funzionali alla gestione della comunicazione.
Generi di parlato	Scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: dialoghi nei domini personale, educativo e pubblico; scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche nei domini personale, educativo e pubblico; scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: annunci pubblici, avvisi, messaggi, trasmissioni radiofoniche.
Fonti dei testi	Adattamento di testi della comunicazione quotidiana, della radio.
Numero di interlocutori	Due parlanti nativi.
Caratteristiche del parlato	Testi registrati in studio; varietà: italiano standard; velocità del parlato: lenta.
Numero delle prove	2
Tipi di prova	Scelta multipla, individuazione di informazioni.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 80 ad un massimo di 150 parole.
Modalità di svolgimento	I testi sono fatti ascoltare due volte, nella registrazione sono compresi i tempi per lo svolgimento delle prove e per la trascrizione delle risposte nei fogli delle risposte.
Durata del sotto-test di Ascolto	10 minuti circa.

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di ascolto.

Profilo	Il candidato sa comprendere le principali informazioni di testi brevi su argomenti comuni espressi in linguaggio quotidiano di largo uso e relativo a contesti a lui familiari.
Generi testuali	Annunci pubblici, manifesti pubblicitari, dépliant, istruzioni, opuscoli informativi, brevi racconti.
Fonti dei testi	Adattamento di testi di giornali, siti internet, avvisi pubblici, istruzioni per l'uso ecc.
Numero delle prove	3
Tipi di prova	Scelta multipla, individuazione di informazioni, abbinamento, ricostruzione di un testo.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 300 ad un massimo di 400 parole.
Durata del sotto-test di Comprensione della lettura	30 minuti circa.

Tab. 5 - Indicazioni per la prova di comprensione della lettura.

Profilo	Il candidato è in grado di descrivere persone o luoghi a lui molto familiari, chiedere e fornire i propri dati per iscritto, riempire un modulo, scrivere brevi testi di corrispondenza. Il candidato sa scrivere testi articolati anche se in maniera semplice su una gamma di argomenti familiari.
Numero delle prove	1
Tipi di prova	Modulo/richiesta di informazioni o servizi.
Lunghezza complessiva dei testi	Prova n. 2: da 15 a 30 parole con una tolleranza ammessa (sia in eccesso che in difetto) del 10%.
Durata del sotto-test di Produzione scritta	30 minuti circa.

Tab. 6 - Indicazioni per la prova di produzione scritta.

Profilo	Il candidato si esprime e si fa capire in italiano anche se con un certo sforzo da parte dell'interlocutore, sa utilizzare le strutture elementari previste dal profilo di competenza e dimostra di saper gestire frasi semplici e frasi coordinate. Il candidato è in grado di interagire, anche se la comunicazione procede con lentezza e necessita di sostegno da parte dell'interlocutore. È in grado di comprendere domande ed espressioni di uso quotidiano che gli vengono proposte con pronuncia chiara e lenta. Sa fare domande semplici e rispondere, scambiare informazioni su argomenti familiari che riguardino se stesso, la famiglia, la scuola o il tempo libero, i luoghi che frequenta. Il candidato inoltre sa descrivere in modo semplice se stesso o altre persone, luoghi, condizioni di vita, ecc. e sa esprimere i propri gusti.
Formato	1 esaminato: 2 esaminatori (uno interagisce con il candidato, l'altro esprime il giudizio)
Numero delle prove	2 + qualche minuto previsto per la presentazione personale.
Tipi di prova	Dialogo con l'esaminatore Monologo

Durata complessiva del sotto-test di Produzione orale	4/5 minuti circa. Durata del dialogo: 2/3 minuti; durata del monologo: 2 minuti circa.
--	--

Tab. 7 - Indicazioni per la prova di produzione orale.

4. Attribuzione dei punteggi - Espressione dei giudizi - Criteri e scale di valutazione.

Premessa

Fase importante nel processo di sviluppo di un test o di una prova linguistica è quella relativa all'attribuzione dei punteggi e alla conseguente comunicazione dei risultati. È utile osservare che, nel caso specifico di un test utilizzato in contesto di migrazione come requisito linguistico per la concessione del permesso di soggiorno a lunga durata, tale fase è destinata a incidere in modo significativo e immediato sulle prospettive di vita futura dei migranti. È necessario pertanto definire approcci e procedure che garantiscano, al massimo livello possibile, professionalità e rigore, comportamenti coerenti e sistematici, equità e rispetto nei confronti dell'utenza da parte di tutte le istituzioni chiamate a produrre e somministrare il test.

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

Come accennato nel cap. 3, nel caso delle prove cosiddette *oggettive* l'attribuzione dei punteggi può essere automatica o affidata a persone non necessariamente esperte⁵; nel caso invece delle prove cosiddette *soggettive*, quali le prove di produzione e interazione scritta e orale, l'attribuzione dei punteggi richiede il ricorso al giudizio di esaminatori/valutatori⁶ esperti e formati a tal fine. La differenza di significato fra i termini, *oggettivo* e *soggettivo*, rimanda per l'appunto alle due suddette modalità di attribuzione dei punteggi. Al fine di garantire che l'attribuzione del punteggio nelle *prove soggettive* sia quanto più possibile accurata e affidabile è necessario predisporre criteri e scale di valutazione che siano non solo appropriati e coerenti con gli obiettivi e i contenuti della verifica stessa, ma anche condivisi da chi li dovrà, di fatto, applicare nelle varie sedi in cui le prove verranno somministrate, vale a dire gli esaminatori.

Tale fondamentale condivisione di criteri e delle relative scale, e la conseguente capacità di applicarli nei diversi contesti valutativi con la maggiore uniformità possibile, possono essere garantite solo attraverso un lavoro costante di formazione degli esaminatori, nonché attraverso il monitoraggio continuo del loro operato (per es. attraverso le registrazioni delle prove di produzione

⁵ Il personale incaricato a tal fine dovrà verificare che le risposte date dai candidati corrispondano alle chiavi precedentemente stabilite. È molto importante che le chiavi siano corrette e, comprendano ogni possibile risposta. Nel caso di correzione automatica è necessario predisporre, oltre ai fascicoli d'esame, i relativi fogli delle risposte, nonché un adeguato supporto tecnologico che ne consenta la lettura ottica.

⁶ Da qui in avanti si continuerà a usare il termine *esaminatore*.

orale), predisponendo e apportando poi i necessari correttivi laddove si evidenziassero dei problemi⁷.

4.1.1 *Scale di valutazione*

Per ridurre la variabilità del giudizio, connessa alla soggettività propria dei giudizi umani, si ricorre normalmente all'uso di scale cosiddette di valutazione, riferendo il termine alla fase del processo valutativo, relativa alla attribuzione dei punteggi. Fra i vari usi figurati del termine *scala* quello che meglio si adatta alle sue applicazioni in ambito di valutazione linguistica è *graduazione*, nel senso proprio di ordinamento per gradi di una serie di cose (nel caso specifico conoscenze, competenze d'uso, comportamenti linguistici) stabilendo un ordine di successione, per es. dal più semplice al più complesso.

A questo proposito ALDERSON (1991) distingue, a seconda degli obiettivi della loro costruzione, tre tipi di scale utili ai fini della verifica e della valutazione in ambito linguistico: *user-oriented*, *assessor-oriented*, *constructor oriented*. Sintetizzando il pensiero di Alderson in merito alle funzioni delle tre suddette tipologie di scale si può affermare che la prima scala, *user-oriented*, è finalizzata alla descrizione di livelli diversi di competenza linguistica, la seconda, *assessor-oriented*, è finalizzata a guidare la fase di espressione dei giudizi e la conseguente attribuzione dei punteggi (con particolare riferimento alle prove cosiddette soggettive), la terza, *constructor oriented*, mira piuttosto a fornire linee guida nella costruzione di prove linguistiche, consentendo il monitoraggio dell'intero processo.

Mentre le scale definite da Alderson *user oriented* sono ben rappresentate dalle scale del QCER, le scale utili ai fini di questo capitolo sono le *assessor oriented*, che possiamo definire “scale di valutazione”; queste ultime, a loro volta, che possono essere di vario tipo, nella loro costruzione rispondono ad approcci diversi. Per i nostri scopi è però importante distinguere fra *scale olistiche* e *scale analitiche*, come è importante soffermarsi su come sia possibile formulare un giudizio sintetico ricorrendo a termini relativi, vale a dire legati a un determinato contesto – del tipo “scarso”, “adeguato”, “buono” –, o utilizzando piuttosto – è la scelta che si intende qui di seguito proporre – termini non dipendenti da uno specifico contesto (ricorrendo ai descrittori delle scale del QCER come fonte utile anche per la costruzione di scale di valutazione).

⁷ La variabilità nell'espressione dei giudizi può riguardare sia i giudizi espressi da esaminatori diversi (*inter rater reliability*), sia i giudizi espressi dallo stesso esaminatore in momenti diversi (*intra rater reliability*).

4.1.2 Scale olistiche e analitiche

È possibile attribuire un punteggio unico a una *performance* scritta o orale ricorrendo a un'unica scala che descriva globalmente ciascun livello della *performance* sulla base di una serie di tratti distintivi e caratterizzanti. In questo caso l'esaminatore sceglie il livello che meglio descrive la *performance* che sta valutando. Alternativamente è possibile sviluppare singole scale per una serie di criteri (accuratezza, appropriatezza, ecc.). In questo caso l'esaminatore utilizza i singoli criteri e le relative scale di punteggi per valutare la prestazione di un candidato, sommando poi i risultati parziali. È anche possibile combinare i due approcci nel medesimo test, come è possibile adottarne uno solo.

Spesso gli esaminatori hanno difficoltà a ritrovare nelle scale olistiche una descrizione che ben si adatti ai vari aspetti della *performance* che stanno valutando, come a volte scale analitiche troppo dettagliate rischiano di risultare di difficile gestione⁸. Di conseguenza è importante trovare un accettabile compromesso o punto di equilibrio fra i due diversi problemi, proponendo, nel caso delle scale olistiche, una descrizione quanto più possibile dettagliata, nel caso delle scale analitiche una serie quanto più possibile ridotta di criteri e una scala altrettanto ridotta di punteggi⁹. Nel nostro caso si è deciso di adottare scale analitiche, piuttosto che olistiche, proponendo criteri coerenti con gli obiettivi e i contenuti del cap. 2, oltre che noti e applicabili da futuri esaminatori.

Come si vedrà, sono due le scale analitiche di seguito proposte, una per la valutazione della produzione e interazione orale, l'altra per la valutazione della produzione e interazione scritta. Entrambe risultano costituite da tre criteri, e sono ugualmente limitate a tre le relative fasce di punteggi. Si è anche deciso di attribuire un maggior peso specifico alle abilità orali rispetto a quelle scritte, dal momento che le azioni linguistiche orali che un utente di livello A1 è chiamato a realizzare, in particolare in contesto di migrazione, sono più frequenti e hanno maggior rilevanza rispetto a quelle realizzate in forma scritta, e che le abilità e sottoabilità necessarie per quest'ultima realizzazione (sintetizzate nelle Tabelle 6 e 8 del cap. 2) risultano essere più limitate rispetto alle

⁸ “Il tenere separate le categorie come nell'approccio analitico presenta il vantaggio di indurre il valutatore a un'osservazione minuziosa e fornisce un metalinguaggio che permette la negoziazione tra valutatori [...]. D'altra parte – e questo è lo svantaggio – è dimostrato che i valutatori non riescono a separare facilmente le categorie dal giudizio olistico; la gestione contemporanea di più di quattro o cinque categorie risulta essere un carico cognitivo eccessivo” (QCER: 233).

⁹ Cfr. QCER: 232. In particolare, in contesto scolastico, è naturale che l'insegnante formuli un suo giudizio globale, sostanzialmente soggettivo e impressionistico su uno studente, sulla base dell'esperienza quotidiana e di quanto lo stesso studente produce in classe e a casa. Proprio per questo è importante che tale giudizio impressionistico venga supportato e reso più consapevole attraverso il riferimento a criteri specifici, trasformandosi da giudizio impressionistico a giudizio ponderato.

attività che lo stesso utente di livello A1 è chiamato a realizzare in forma orale (cfr. le Tabelle 5 e 7 del medesimo capitolo).

Perché la fase della valutazione possa “funzionare” correttamente, quindi, è necessario che gli esaminatori abbiano una buona e consolidata conoscenza del livello, nel caso specifico del livello A1, in termini di abilità, sottoabilità e competenze richieste. È importante, a tal fine, che gli esaminatori possano riferirsi a esempi condivisi di *performance*, ai quali costantemente poter rapportare le prestazioni che si trovino a valutare. Questa indispensabile professionalità si ottiene solo attraverso una formazione continua che richiede da un lato una costante familiarizzazione con il QCER e le sue scale di descrittori, dall’altro una formazione specifica all’uso delle scale di valutazione adottate.

Fondamentale ai fini della formazione degli esaminatori risulta l’uso di materiali esemplificativi (cartacei e multimediali). In particolare, per consolidare la familiarità con il livello di competenza, gli esempi devono riguardare il tipo di *performance* che identifica un utente di livello A1; per poter limitare al massimo eventuali incongruenze nell’attribuzione dei punteggi gli esempi devono essere relativi alle produzioni scritte e orali precedentemente valutate da esaminatori esperti. Nelle pagine che seguono viene specificato e descritto nel dettaglio il set di criteri adottato per la valutazione della produzione e interazione orale e scritta, con le relative scale di punteggi.

Come già accennato, è aspetto di fondamentale importanza nella formazione degli esaminatori che si arrivi a una condivisione dei criteri adottati, che gli stessi risultino noti e applicabili e che gli esaminatori acquisiscano familiarità e consuetudine nell’attribuzione dei punteggi. Tutto ciò al fine di:

1. garantire coerenza nell’attribuzione del punteggio;
2. utilizzare tutti i punti della scala;
3. attribuire a ogni singolo punto della scala il medesimo valore.

4.2. *Criteri e scale*

Al fine di garantire affidabilità ai risultati, e all’uso che ne viene fatto, tenendo presente che limitare la soggettività nella valutazione¹⁰ delle prove cosiddette dirette di produzione e interazione (scritta e orale) è uno dei principali obiettivi dell’intero processo valutativo, si propongono, di seguito, criteri e scale di punteggi elaborati a uso degli esaminatori. Tali criteri, e le relative scale, si focalizzano sulla qualità della performance e su come i candidati alla prova riescano a portare

¹⁰ Cfr. QCER: 231.

avanti un compito a livello A1, in relazione a criteri specifici, avendo come riferimento costante sia gli obiettivi descritti dal QCER per il livello A1¹¹ sia le caratteristiche dell'utenza di riferimento.

Parole chiave nelle descrizioni che seguono risultano pertanto essere **appropriato** e **comprensibile**. Per l'interattante la priorità è che il suo output sia compreso dal ricevente, che il bisogno concreto risulti soddisfatto; pertanto il focus sarà qui sul significato e non certo sulla forma, sia in ragione dei saper fare richiesti dal QCER per il livello A1, sia in rapporto ai bisogni linguistico-comunicativi dell'utenza di riferimento, spesso rappresentata da persone debolmente scolarizzate o del tutto non scolarizzate, nonché da quella fascia di migranti caratterizzata dal cosiddetto analfabetismo di ritorno ed espressione quanto mai concreta di una tristemente ampia fetta di domanda inespressa. Per questo l'appropriatezza e l'efficacia comunicativa – non già la correttezza morfosintattica, ortografica, lessicale e fonetica – risultano determinanti ai fini del superamento del test: non è infatti possibile parlare di conoscenze grammaticali, ma unicamente di orientamento verso strutture dell'italiano non analizzate (cap. 2).

Il livello A1 è definibile in termini di primo contatto con la lingua: il test potrà pertanto accertare una competenza linguistica di tipo puramente introduttivo, verificando in particolare le capacità pragmatiche necessarie ai candidati per stabilire contatti sociali di base, usando semplici e ricorrenti formule convenzionali. Con particolare riferimento all'interazione orale, risulta fondamentale la buona predisposizione del parlante nativo¹², che sarà chiamato costantemente a supportare, cercare forme di riparazione etero-iniziata, riformulare e ripetere. Si deve avere la piena consapevolezza che:

1. il repertorio lessicale dei candidati non potrà che essere fortemente limitato;
2. gli errori grammaticali, di pronuncia e intonazione sono continui e inevitabili.

Anche il correttore della prova scritta dovrà muovere dalle medesime premesse relativamente al repertorio lessicale più che ridotto e alla sistematicità degli errori di morfologia, di sintassi e di ortografia, accompagnati da una punteggiatura pressoché assente.

Le priorità per il livello e per l'utenza di riferimento sono altre, e sono riassumibili nel duplice bisogno di essere capiti e di portare a termine determinati compiti comunicativi all'interno di un determinato contesto sociale. L'enfasi, come ricorda il QCER con riferimento ai livelli di base, va

¹¹ Cfr. QCER. Nel cap. 5 vengono presentate le competenze di chi apprende una lingua. Tali competenze sono suddivise in generali (afferenti al sapere, al saper essere e al saper apprendere) e linguistico-comunicative (legate al saper fare); queste ultime sono, a loro volta, suddivise in competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

¹² [L'apprendente] è in grado di interagire in modo semplice purché l'interlocutore parli lentamente e chiaramente e sia disposto a collaborare, QCER, scala globale.

posto sulla realizzazione del compito¹³, sul *fare* e non sul *come*. Sul piano pragmatico, inoltre, il candidato deve essere in grado di utilizzare la lingua in situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative e dell'argomento trattato. Come risulta chiaramente dalle tabelle, il maggior peso specifico e punteggio attribuiti all'appropriatezza sociolinguistica e alla efficacia comunicativa rispetto agli altri criteri sottolinea tale tipo di scelta e convinzione. È inoltre opportuno precisare che un errore, di qualsivoglia tipologia, ripetuto più volte va comunque considerato come unico; non devono essere parimenti penalizzati errori che riguardino forme e strutture non contemplate nel profilo qui proposto.

4.2.1 *Criteri e scale di punteggi per la valutazione dell'interazione orale*

Alla luce di quanto sopra esposto, si propongono tre criteri e relative scale di punteggi cui attenersi nella valutazione della prova di produzione orale:

1. appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa;
2. orientamento lessicale e grammaticale;
3. orientamento fonologico.

I tre criteri¹⁴ ben si adattano da un lato alle azioni socio-comunicative individuate nel cap. 2, dall'altro alle forme e al lessico, come descritti nel suddetto capitolo, garantendo la necessaria e già ribadita coerenza fra obiettivi e contenuti del test e criteri di valutazione. Al contempo i tre criteri possono risultare noti e familiari ed essere facilmente condivisi e fatti propri dagli insegnanti/esaminatori che saranno chiamati a utilizzarli per attribuire i punteggi. Per ogni criterio è prevista una scala di punteggi per classificare¹⁵ i candidati.

I descrittori utilizzati ripropongono in gran parte i descrittori delle competenze del cap. 5 del QCER. Tali descrittori “permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l'elaborazione di un quadro condiviso dal gruppo di

¹³ QCER: 234.

¹⁴ I tre criteri ben si rapportano alle competenze presentate anche nel cap. 2 e descritte nel QCER in termini di: 1) competenza linguistica, suddivisa in: a) competenza lessicale: riferita sia al repertorio lessicale che il candidato dimostra di saper utilizzare (vocabolario) che alla capacità di trascrizione di tale repertorio (ortografia); b) competenza grammaticale: riferita alla capacità di scrivere rispettando le regole della morfosintassi; c) competenza sociolinguistica: riferita alla capacità di utilizzare la lingua in situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative e delle relazioni di ruolo richieste in una particolare situazione e dell'argomento trattato; 2) competenza pragmatica (tripartita in competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione): riferita alla capacità di portare a termine il compito assegnato creando un testo coerente sul piano logico e secondo le sue precise finalità, sviluppato in modo equilibrato nelle diverse parti.

¹⁵ Cfr. QCER: 222.

valutatori”¹⁶. Analogamente si è operata una significativa riduzione delle quattordici categorie, rilevanti dal punto di vista qualitativo, suggerite dal QCER per la valutazione dell’orale¹⁷. Tale riduzione ha determinato il configurarsi di “un insieme più limitato di criteri di valutazione, [...] al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto”.¹⁸ Il punteggio assegnato va poi moltiplicato per 14.

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	dimostra di interagire con sufficiente disinvoltura portando quasi completamente a termine il compito assegnato. Interagisce mostrando quasi sempre di capire, richiedendo più volte all’interlocutore di ripetere, dando risposte generalmente appropriate, anche se in forma breve, per lo più formulaica. Nel complesso l’esposizione risulta sostanzialmente chiara, anche se caratterizzata da diverse esitazioni.
1 punto	porta solo parzialmente a termine il compito assegnato. Interagisce spesso con palese difficoltà, dovuta alla scarsa comprensione di quanto gli/le viene detto; ha bisogno costantemente dell’aiuto dell’interlocutore, con continue richieste di ripetere; ricorre a risposte molto brevi e spesso non appropriate; l’esposizione, molto lenta, risulta a volte incomprensibile.
0 punti (non valutabile)	non porta a termine il compito assegnato; non comprende quasi mai l’input; l’esposizione non è comprensibile.

Criterio dell’appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	usa strutture di base, espressioni molto semplici, un repertorio lessicale fatto di formule memorizzate in modo spesso non corretto; solo raramente riesce a legare semplici espressioni utilizzando il connettivo “e”; commette sistematici errori lessicali e morfosintattici che generalmente non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
1 punto	usa strutture di base, espressioni molto semplici, un repertorio lessicale fatto di formule memorizzate in modo quasi sempre non corretto; commette ripetuti e sistematici errori lessicali e morfosintattici che spesso compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire, bloccando l’interazione.
0 punti (non valutabile)	non dispone di un repertorio linguistico sufficiente, commette ripetuti e sistematici errori sia lessicali che morfosintattici, tali da compromettere costantemente la comunicazione.

Criterio dell’orientamento lessicale e grammaticale.

Qui il punteggio assegnato si deve poi moltiplicare per 5.

¹⁶ QCER: 222.

¹⁷ Cfr. QCER: 236. Questo l’elenco delle quattordici categorie: strategie per la presa di parola; strategie di cooperazione; richiesta di chiarimento; fluenza; flessibilità; coerenza; sviluppo tematico; precisione; competenza sociolinguistica; repertorio generale; ampiezza del vocabolario; correttezza grammaticale; padronanza del lessico; padronanza fonologica.

¹⁸ QCER: 237.

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	si esprime con un'intonazione a volte non adeguata; pronuncia generalmente in modo abbastanza comprensibile, malgrado il forte accento straniero.
1 punto	si esprime commettendo sistematici errori di intonazione e di accento di parola; la pronuncia crea spesso problemi di comprensione, non sempre risolvibili con la collaborazione dell'interlocutore.
0 punti (non valutabile)	si esprime commettendo così tanti errori di intonazione e accento di parola e con una pronuncia tale che si creano costantemente problemi di comprensione.

Criterio dell'orientamento fonologico.

4.2.2 Criteri e scale di punteggi per la valutazione dell'interazione scritta

Per facilitare il compito degli esaminatori, consolidando al contempo l'abitudine all'uso dei criteri, si ripropongono anche per la valutazione della produzione/interazione scritta gli stessi criteri a eccezione dell'orientamento fonologico (sostituito, ovviamente, dall'orientamento ortografico).

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	porta a termine quasi completamente il compito assegnato, sviluppandolo in maniera quasi sempre appropriata. Ricorre in maniera sostanzialmente efficace a formule convenzionali.
1 punto	porta solo parzialmente a termine il compito assegnato e in modo spesso non appropriato. Generalmente risultano poco chiare le finalità comunicative e la logica pragmatica dell'elaborato.
0 punti (non valutabile)	non svolge il compito.

Criterio dell'appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

Si deve poi moltiplicare per **5** il punteggio assegnato.

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	usa strutture di base, un repertorio lessicale fatto di formule memorizzate in modo a volte non corretto; commette sistematici errori lessicali e morfosintattici che tuttavia non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
1 punto	usa strutture di base, un repertorio lessicale fatto di formule memorizzate in modo spesso non corretto; commette ripetuti e sistematici errori lessicali e morfosintattici che a volte compromettono la comprensione di ciò che vuole dire per iscritto.
0 punti (non valutabile)	non dispone di un repertorio linguistico sufficiente, commette ripetuti e sistematici errori sia lessicali che morfosintattici, tali da impedire la comprensione di quanto scritto.

Criterio dell'orientamento lessicale e grammaticale.

Si deve poi moltiplicare per 2 il punteggio assegnato.

Si attribuisce il punteggio di...	a un candidato che...
2 punti	è in grado di scrivere con ortografia sostanzialmente chiara e a volte corretta le parole che conosce e le formule che ha memorizzato.
1 punto	è in grado di scrivere con molta difficoltà ed in maniera spesso non corretta le parole che conosce e le formule che ha memorizzato.
0 punti (non valutabile)	commette un numero di errori tale da impedire la comprensione del testo.

Criterio dell'orientamento ortografico.

4.3 *Peso dei punteggi delle singole componenti del test*

In base a quanto detto, in base ai bisogni linguistici dell'utenza di riferimento in situazioni quotidiane d'uso della lingua, in base alle abilità e sottoabilità richieste dai descrittori del QCER per il livello A1, e tendendo anche presente che il test risulta costituito da 4 componenti dedicate alle 4 abilità linguistiche elementari, si è deciso di stabilire i pesi specifici di ciascuna prova coerentemente con quanto specificato nel cap. 2, assegnando alle varie componenti un peso specifico differenziato nel modo indicato nello schema seguente:

ABILITÀ	PESO SPECIFICO
Comprensione di lettura	20%
Comprensione d'ascolto	24%
Produzione/Interazione scritta	16%
Produzione/Interazione orale	40%

Un'ultima annotazione appare necessaria: a volte, nell'assegnare un punteggio alle prove oggettive, si attribuiscono punteggi negativi alle risposte non date o alle risposte sbagliate. Tale pratica è qui vivamente sconsigliata.

4.4 *“Standard setting” e punti di taglio*

Lo *standard setting* è il processo che mira a definire il punto di taglio in una prova o in un test, cioè il livello di sufficienza. Tale definizione non può derivare da una decisione soggettiva e arbitraria, ma si deve basare su una varietà di metodologie statistiche che servono a determinare

quale punteggio o quale giudizio può essere usato come riferimento per definire se chi si è sottoposto alla prova (o alle prove) l'ha superata o no, ha ottenuto un livello di sufficienza o no. Tali metodologie sono in grado di mettere in evidenza la validità e l'affidabilità del punto di taglio individuato. Il punto di taglio può essere rappresentato da un semplice punteggio di sufficienza (per es. il punteggio 6, tradizionalmente considerato tale nella scuola italiana) o da una scala a cui riferire la prestazione: ogni suo gradino rappresenta uno specifico standard. Gli standard possono essere espressi in vario modo: con punteggi in cifre, con lettere, con il semplice giudizio superato/non superato, con giudizi descrittivi più ampi e articolati. Le variabili utilizzate nella definizione del punto di taglio e analizzate da esperti valutatori riguardano anche il contenuto di un test (il compito richiesto o gli item da cui è composto), la prestazione di chi si è sottoposto al test o la considerazione di entrambi i fattori. L'utilizzazione dell'una o dell'altra variabile classifica le varie metodologie statistiche che possono essere impiegate in approcci centrati sul test (*test-centered*) e approcci centrati su chi si sottopone al test (*examinee-centered*). Occorre comunque tenere sempre presente che i vari metodi non danno gli stessi risultati e che quindi non esiste un punto di taglio perfetto, come non esiste un metodo perfetto per individuarlo. Ancora una volta la statistica non può determinare decisioni da prendere; può però dare un supporto affinché queste siano prese nel modo più accurato e affidabile.

È infine necessario sottolineare che stabilire il punteggio di taglio, vale a dire la soglia di sufficienza che indica se l'esame è stato superato o meno, è operazione di grande responsabilità, in quanto dalla discriminazione che necessariamente si determina conseguono, in contesto di migrazione, scelte gravi dalle evidenti ricadute sociali. Le riflessioni sulla responsabilità di ogni processo valutativo assumono ancor più rilevanza quando oggetto di indagine è una competenza introduttiva a un sistema-lingua come la competenza limitata di un parlante non nativo di livello A1. Con specifico riferimento ai punti di taglio (nella definizione, offerta dal QCER, di "punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard"¹⁹), l'ipotesi avanzata in ragione sia del tradizionale approccio alla valutazione della scuola italiana di cui sopra, sia – più in generale – di quanto previsto dagli standard condivisi dalla comunità scientifica di riferimento e dalla letteratura di settore, è quella di un *cut-off point* posto in termini percentuali al 60%.

¹⁹ QCER: 226

Bibliografia

- Albano Leoni F., 2005, *Studiare l'italiano parlato: strumenti, metodi, problemi*. In: A. L. Lepschy, A. R. Tamponi (a cura di), *Prospettive sull'italiano come lingua straniera*. Guerra Edizioni, Perugia: 83-94.
- Alderson J. C., 1991, *Bands and scores*. In: Alderson J. C., North B. (a cura di), *Language testing in the 1990s*. MacMillan, London: 71-86.
- Ambroso S. (a cura di), 1986, *La Certificazione dell'italiano come L2*. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC. Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- Ambroso S., Bonvino E., Mastrofini R., 2006, *Qu'est-ce un bon parlé italien en L2? Réflexions à partir de corpus d'italien L1 et L2. Acte du Colloque international du DILTEC «Recherche en acquisition et didactique des langues étrangères et secondes»*. 6-8 septembre 2006, Paris. (www.groupepca.int).
- Ambroso S., Bonvino E., 2008, *Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus*. In: M. Voghera (a cura di), *Testi e Linguaggi*, 2. Carocci Editore, Roma: 37-65. (www.parlaritaliano.it).
- Ambroso S., 2009, *La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L'esperienza di Roma Tre per l'italiano*. In: M. Fatigante, L. Mariottini, M. E. Sciubba (a cura di), *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti*. Franco Angeli, Milano: 268-286.
- Ambroso S., 2009, *Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986*. ITALS, VII (2).
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Bachman L. F., Palmer A. S., 1997, *Language Testing in Practice*. Oxford, OUP.
- Barni M., 2000, *La verifica e la valutazione*. In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma: 155-174.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A.M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M., 2009, *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Barni M., Gallina F., 2008, *Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri*. In: M. Barni, C. Bagna, D. Troncarelli (a cura di), *Lessico e apprendimenti*, Franco Angeli, Milano: 143-152.

- Barni M., Villarini A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- Beacco J.-C., Bouquier S., Porquier R., 2004a, *Niveau B2 pour le français. Un Référentiel*, Paris, Didier.
- Beacco J.-C., Bouquier S., Porquier R., 2004b, *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris, Didier.
- Beacco J.-C., De Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., 2005, *Niveau A1.1 pour le français . Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- Caritas di Roma, 2010, *Immigrazione. Dossier statistico 2010. XX Rapporto*. Idos, Roma.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. (F. Quartapelle, D. Bertocchi, Trad.) La Nuova Italia, Oxford, Milano.
- Consiglio d'Europa, 2003, *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Manual. Preliminary Pilot Version*. Language Policy Division, Strasbourg.
- Bernini G., 1994, *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*. In: A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana. Bulzoni, Roma: 271-296.
- Chini M., 1998, *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofoni: forma e funzione*. "Linguistica e Filologia", 7, 121-159.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etas-Fondazione IBM, Milano, Roma.
- Di Luzio A., Günthner S., Orletti F. (a cura di), 2001, *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Enfield N.J., Levinson S.C., Stivers T., 2008, *Social action formulation: a '10-minutes' task*. In Asifa Majid (a cura di), "Field Manual", 11, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen: 80-81.
- Enfield N. J., Stivers T., Levinson S. C., 2010, *Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction*. "Journal of Pragmatics", 42, 2615-2619.
- Gass S., Selinker L., 2008, *Second Language Acquisition*. Routledge, New York, London.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli, M. (a cura di), 1994, *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana. Bulzoni, Roma.

- Glaboniat M., Müller M, Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L., 2005, *Profile Deutsch A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Langenscheidt, Monaco-Berlino.
- Grego Bolli G., (a cura di), 2008, *Esempi di Produzioni orali a illustrazione dei livelli del Quadro commune europeo di riferimento per le lingue*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Grego Bolli, G., 2006, *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la Valutazione*. In M. Mezzadri. (a cura di) *Integrazione Linguistica in Europa*. UTET Università, Torino: pp. 221-46.
- Instituto Cervantes, 2007, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, Madrid.
- Lavinio C., 2000, *Tipi testuali e processi cognitivi*. In: F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*. La Nuova Italia, Firenze: 125-144.
- Leconte F., Babault S., 2005, in AA. VV., *Construction de compétences plurielles en situation de contacts de langues et de cultures*, pp. 2-7 [= "Glottopol", n. 6 (luglio)], all'indirizzo internet : www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol.
- Levinson S. C., 1983, *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Littlewood, W., 2004, *The Task-Based Approach: Some Questions and Suggestions*, ELTJ, 55, pp. 319-326.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*. Carocci, Roma.
- Luzi E., 2009, *Teoria della Processabilità e Quadro Comune Europeo: una possibile integrazione*. "RILA", 41 (1-2):115-133.
- Luzi E., 2011, *L'apprendimento di costruzioni complesse in italiano L2*, Tesi di Dottorato, Università degli Studi Roma Tre.
- Luzi E. (in stampa), *Costruzioni polifunzionali nell'italiano L2 di cinesi. Tra coordinazione e subordinazione*. In: Atti del CIS, Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa, Bergamo, 17-19 giugno 2010. Guerra Edizioni, Perugia.
- Mac Whinney B., 1987, *Mechanisms of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Mac Whinney B., 1997, *Second Language Acquisition and the Competition Model*. In: A. M. de Groot, J. F. Kroll (a cura di), *Tutorials in Biligualism: Psycholinguistic Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: 113-144.
- Mac Whinney B., 2008, *A Unified Model*. In P. Robinson, N. C. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Routledge: 341-371.

- Macchietti S., Ianni G., 1996, a cura di, *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, IRSSAE Toscana, Firenze.
- Machetti S., 2005, *I livelli A1 e A2 della CILS per immigrati adulti: il problema della spendibilità sociale del "contatto"*. In: E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze 16 ottobre 2004, Edilingua, Roma: 60-81.
- Mezzadri, M. (a cura di), (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET università, De Agostini Scuola, SpA, Milano.
- Morrow K. (a cura di), 2004, *Insights from the Common European Framework*. OUP, Oxford.
- Nencioni G., 1976, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato*. "Strumenti critici", 29, 1-56.
- Nigris E., 1996, (a cura di), *Educazione interculturale*. Arnoldo Mondadori, Milano.
- Orletti F., 1986, *Competenza linguistica e competenza comunicativa come oggetto della verifica*. In: S. Ambroso (a cura di), *La Certificazione dell'italiano come L2*. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC., Ministero della Pubblica Istruzione, Roma: 17-25.
- Orletti F., 1988, *L'italiano dei filippini a Roma*. In: A. Giacalone Ramat (a cura di) *L'italiano fra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna: 143-159.
- Orletti F. (a cura di), 1991, *L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici*. "Studi di Linguistica teorica ed applicata", 2 numero speciale.
- Orletti F., 1993, *Per una educazione al parlato*. In: F. Orletti (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale*. Carocci Editore, Roma.
- Orletti F., 2001, *The Conversational Construction of Social Identity in Native/non-Native Interaction*. In: A. Di Luzio, S. Günthner, F. Orletti (a cura di), *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 271-294.
- Puglielli A., Ambroso S., Frascarelli M. (1999), *Certificazione linguistica e formazione professionale. Un'iniziativa della Regione Lazio per la lingua inglese*, Edizioni Montecelio, Montecelio (RM).
- Rocca L. (a cura di), 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Sheils, J., 2010, *Prefazione*, in Spinelli/Parizzi, pp. XI-XII.
- Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1 ,B2*. La Nuova Italia, Firenze.

Turco L., 2005, *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*. Arnoldo Mondadori, Milano.

Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.

Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, con prefazione di Tullio De Mauro, Carocci, Roma.

Vedovelli M. (a cura di), 2005, con contributi di A. Bandini, M. Barni, C. Fusi, S. Lucarelli, A. M. Scaglioso, L. Sprugnoli, B. Strambi, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.

Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*. In: Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma: 270-304.

Sitografia

Divisione per le Politiche Linguistiche, Consiglio d'Europa,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp

ALTE, The Association of Language Testers in Europe
<<http://www.alte.org/>>

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment
<www.ealta.eu.org/>

ILTA, International Language Testing Association
<<http://www.iltaonline.com>>

Codici etici e Linea guida per la valutazione linguistica

ILTA, International Language Testing Association
http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf

ALTE, The Association of Language Testers in Europe
<http://www.alte.org/cop/index.php>

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment
<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Italian.pdf>



Università
per Stranieri
di Perugia



Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2:

Livello A2

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

*Serena Ambroso, Massimo Arcangeli, Monica Barni, Giuliana Grego-Bolli,
Eleonora Luzi, Paola Masillo, Costanza Menzinger, Franca Orletti e Lorenzo Rocca*

Capitolo I. Introduzione

1.1 Dall'interculturalismo alla prospettiva transculturale

Il preambolo alla *Raccomandazione R (98) 6*, emanata dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa il 17 marzo 1998, fra gli obiettivi politici delle azioni comunitarie da compiere in ambito linguistico individua i seguenti:

- a) “Soddisfare i bisogni di un'Europa multilingue e multiculturale incrementando in misura apprezzabile la capacità dei cittadini europei di comunicare tra loro superando le barriere linguistiche e culturali”;
- b) “Evitare i pericoli che possono derivare dall'emarginazione delle persone che non possiedono le capacità necessarie per comunicare in un'Europa interattiva”.

È evidente, relativamente al punto 1), che l'azione ivi descritta debba trovare applicazione anche in riferimento a chi, pur non essendo cittadino europeo, ne condivide i diritti e i doveri. Più evidente ancora, circa il punto 2), il fatto che *allo stato attuale* un modo relativamente semplice per garantire i soggiornanti stranieri nei paesi membri dell'Unione dai rischi dell'esclusione e della marginalizzazione sia rappresentato dall'acquisizione della lingua della nazione ospitante.

La crescente presenza in Italia della componente straniera si è imposta, negli ultimi anni, all'attenzione di chi è investito in prima persona del compito di interrogarsi sui problemi legati all'integrazione sociale e linguistica dei migranti nel nostro paese. È più o meno a partire dalla metà degli anni Ottanta che le ondate migratorie si sono riversate sull'Europa, sempre più massicce, alimentate dal flusso di nuove direzioni di marcia: non più (o non tanto) orientate dal sud dei paesi affacciati sul Mediterraneo verso il nord del vecchio continente ma imposte invece dalle fughe dei fuoriusciti provenienti dalle sempre più estese e numerose aree di conflitto nelle diverse zone del globo e, negli ultimi anni, dalle rotte criminose della tratta di esseri umani. Una soluzione e una risposta al fenomeno migratorio, come vedremo più avanti in dettaglio, sono consistite nella elaborazione da parte del Consiglio d'Europa, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER)*. In questo documento, strumento di orientamento *descrittivo* (e non *prescrittivo*) e *flessibile*, nella descrizione di scale e livelli di competenza, per le politiche di educazione linguistica delle diverse nazioni europee, si sposano posizioni teoriche ispirate ai modelli del plurilinguismo, e dunque completamente diverse da quelle fondate tradizionalmente sull'insegnamento di lingue da assumere come entità centralistiche e monolitiche, come sistemi omogenei misurati sulla competenza dei parlanti e degli scriventi nativi ideali. Un plurilinguismo che il QCER tiene ben distinto dal multilinguismo.

Se quest'ultimo va inteso semplicemente come la conoscenza da parte di un determinato individuo di un certo numero di lingue, o la compresenza di diverse varietà linguistiche presso una determinata

comunità, il primo riveste invece il preciso ruolo di definire una lingua come il luogo di realizzazione (sociale o individuale) di una varietà di usi che confluiscono insieme a definire un dominio dai contenuti mutevoli ed eterogenei. Uno strumento di prezioso ausilio, per ciò stesso, all'acquisizione di una coscienza parimenti plurilingue, la quale, però, da sola non basta per guidare verso la reale integrazione. Occorrerebbero invece progetti di ampio respiro in grado di rendere meno traumatico (o, nella migliore delle ipotesi, meno problematico) il contatto tra culture e mentalità diverse. Soltanto una efficace politica di interventi in tal senso può sperare di ottenere una risposta in termini di aspirazione a sentirsi realmente parte della vita, della cultura, dei costumi di un paese nel quale non si è nati, che si conosce appena, a cui non si è in grado di comunicare le speranze che si nutrono, i sentimenti che si provano, la visione che si possiede del mondo. L'integrazione linguistica è naturalmente una tappa fondamentale all'interno di questo processo, in quanto la possibilità di comunicare contribuisce in maniera decisiva alla costruzione di quella *strada a doppio senso* di cui ha parlato Kofi Annan:

L'integrazione è una strada a doppio senso. Gli immigrati devono adattarsi alle nuove società – e le società devono saper adattarsi a loro volta. La parola «integrare» letteralmente significa «fare un tutto»: questo è l'imperativo per l'Europa d'oggi¹.

Integrare anche per sentirsi integrati. Perché la paura del diverso, in certi casi, può creare nuove, pericolose forme di emarginazione; quelle dell'autoemarginazione di chi, quasi straniero in casa propria, si sente circondato da masse di parlanti in lingue sconosciute che istintivamente rifiuta. Masse destinate a farsi sempre più numerose: secondo il rapporto del 2003 dell'Organizzazione Internazionale per le Migrazioni i 175 milioni di migranti e rifugiati registrati complessivamente (con riferimento, cioè, all'intero pianeta) nel 2000 diventeranno 230 milioni nel 2050.

Il nostro futuro di cittadini italiani ed europei dipenderà inevitabilmente anche da ciò che saremo in grado di fare nei prossimi anni per integrare i migranti. E un giorno forse gli *intrecci* e le *intersezioni* dell'interculturalismo evolveranno verso la realizzazione dell'utopia della *fusione* auspicata dalla filosofia transculturale. Quel giorno, tra gli elementi componenti le tante forme ibride diffuse oggi per l'Europa (e per il mondo), saranno allora diventati del tutto invisibili i punti di sutura. Valga, come esperienza individuale, il racconto di Igiaba Scego: “A Roma la gente corre sempre, a Mogadiscio la gente non corre mai. Io sono una via di mezzo tra Roma e Mogadiscio: cammino a passo sostenuto” (*Dismatria*).

¹ La citazione è tratta dal discorso tenuto da Annan il 29 gennaio 2004 davanti ai membri del Parlamento europeo e riprodotto pressoché integralmente in TURCO 2005, pp. 235-240 (il passo riportato è a p. 238 sg.).

1.2 Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

Il QCER, nell'illustrare in dettaglio la competenza comunicativa o competenza d'uso che un parlante non nativo può raggiungere, propone, per ogni abilità (parlare, scrivere, ascoltare e leggere), un descrittore generale e una serie di descrittori specifici relativi alle **attività e strategie di produzione e ricezione**, distinte per tipologie testuali e contesti d'uso.

Circa la descrizione delle azioni linguistiche che un apprendente con una competenza in italiano di livello A2 deve essere in grado di svolgere il QCER (pp. 72-90) offre le indicazioni di seguito riportate, qui rielaborate e presentate in maniera sintetica.

A2		PARLARE
	PRODUZIONE ORALE GENERALE	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace, ecc., con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.
	Monologo articolato: descrivere esperienze	<ul style="list-style-type: none"> ▪ È in grado di raccontare una storia, di descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti, di descrivere aspetti quotidiani del proprio ambiente (persone, luoghi, esperienze di lavoro o di studio, ecc.). ▪ È in grado di descrivere brevemente, e in modo elementare, avvenimenti e attività. ▪ È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di <i>routine</i>, attività svolte in passato ed esperienze personali. ▪ È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. ▪ È in grado di spiegare che cosa gli/le piace (o non piace) rispetto a un oggetto o a una situazione. ▪ È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. ▪ È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.
	Annunci pubblici	<ul style="list-style-type: none"> ▪ È in grado di fare annunci molto brevi, preparati in precedenza, di contenuto prevedibile e memorizzato, che risultano comprensibili ad ascoltatori disposti a concentrarsi.

	Discorsi rivolti a un pubblico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ È in grado di fare un'esposizione breve ed elementare, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni. ▪ È in grado di far fronte a un numero limitato di semplici domande di precisazione. ▪ È in grado di fare un'esposizione breve ed elementare, preparata e provata in precedenza, su un argomento familiare. ▪ È in grado di rispondere in modo lineare a semplici domande di precisazione, purché possa chiederne la ripetizione e farsi aiutare nella formulazione della risposta.
--	---------------------------------------	---

A2		SCRIVERE
	PRODUZIONE SCRITTA GENERALE	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.
	Scrittura creativa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ È in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente (gente, luoghi, esperienze di lavoro o di studio, ecc.) e di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali. ▪ È in grado di scrivere una serie di espressioni e frasi semplici sulla propria famiglia, le condizioni di vita, la formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di scrivere semplici biografie immaginarie (e simili) su una persona.

A2		ASCOLTARE/INTERAGIRE
	COMPRESIONE ORALE GENERALE	<ul style="list-style-type: none"> ▪ È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente. ▪ È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro, ecc.), purché si parli lentamente e chiaramente. ▪ Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. ▪ Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante e sa esprimere bisogni immediati.
	Conversazioni fra parlanti nativi	▪ È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza.
	Annunci e istruzioni	▪ È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici, e di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y a piedi o con mezzi pubblici.

	Mezzi di comunicazione audio e registrazioni	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente.
--	---	--

A2		ASCOLTARE/VEDERE
	Notiziari tv	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di individuare l'elemento principale delle notizie televisive relative ad avvenimenti, incidenti, ecc., purché il commento sia accompagnato da immagini. È in grado di cogliere il passaggio ad altro argomento e di farsi un'idea del contenuto.

A2		LEGGERE
	COMPRESIONE GENERALE DI UN TESTO SCRITTO	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni e negli ambienti di lavoro. È in grado di comprendere testi brevi e semplici che contengano un lessico di altissima frequenza, comprensivo anche di un certo numero di termini di uso internazionale.
	Leggere la corrispondenza	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di comprendere lettere e fax di argomento familiare, su un modello standard di uso corrente (richieste di informazioni, ordini, lettere di conferma, ecc.). È in grado di comprendere lettere ed e-mail personali brevi e semplici.
	Leggere per orientarsi	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menu, cataloghi, orari. È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le "Pagine gialle" per reperire servizi o cercare negozi). È in grado di comprendere cartelli e avvisi d'uso corrente in luoghi pubblici (strade, ristoranti, stazioni ferroviarie, ecc.) e sul posto di lavoro (indicazioni, istruzioni, avvisi di pericolo, ecc.).
	Leggere per informarsi e argomentare	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che può avere fra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca.
	Leggere istruzioni	<ul style="list-style-type: none"> È in grado di comprendere norme (per es. di sicurezza), purché siano espresse in forma semplice. È in grado di comprendere semplici istruzioni relative a strumenti e apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni (come un bancomat, una biglietteria automatica, un telefono cellulare).

1.3 Il livello A2 in contesto italiano: gli obiettivi, le competenze e gli strumenti

Nell'importante Forum intergovernativo che si è svolto a Strasburgo nel febbraio 2007 si è opportunamente rimarcato che il QCER “deve essere contestualizzato nella specifica situazione di uso. Durante il Forum si è, inoltre, ribadita la natura generale del documento stesso che, non essendo rivolto a una lingua particolare, richiede necessariamente un'interpretazione, un adattamento e un'integrazione in relazione al contesto della lingua e cultura di riferimento” (Sheils 2010: XI).

Conoscere l'italiano a livello A2, dunque, è possedere quella competenza che può permettere di comunicare in situazioni abituali nel contesto del nostro paese, sia in quanto *agenti sociali* che in quanto *parlanti interculturali*.

Come *agente sociale*, il migrante che abbia raggiunto questo livello di competenza è in grado di:

- portare a buon fine transazioni elementari legate a necessità immediate con un repertorio linguistico ed extralinguistico altrettanto elementare che gli/le permetta di comunicare in forma comprensibile in situazioni di vita quotidiana, anche se con un forte accento straniero.

Come *parlante interculturale*, il migrante che abbia raggiunto questo livello di competenza è in grado di:

- riconoscere gli aspetti rilevanti della cultura e della società italiane;
- acquisire una elementare coscienza della diversità socio-culturale².

Come si vedrà, la definizione delle competenze deve tener conto di descrizioni analitiche per i diversi livelli, del “saper fare” e dell'uso della lingua italiana nei diversi contesti. Analogamente a quanto elaborato per altre lingue europee (francese, spagnolo e tedesco), anche l'italiano dispone ora di un utile repertorio³. In considerazione della tipologia dei destinatari dell'intervento valutativo, verranno forniti dettagli in materia nelle successive sezioni. Limitiamoci, per ora, a elencare le più rilevanti azioni socio-linguistiche o capacità d'uso dell'italiano che un parlante non nativo con competenza di livello A2 dovrebbe riuscire a compiere nella nostra lingua. Distinguiamo al riguardo⁴:

- a) capacità di interagire con riferimento a informazioni da dare o da chiedere legate alla propria esperienza (per es.: *Dov'è la Questura?*; *Ho il permesso di soggiorno*)

² Cfr. ROCCA (2008: 234). Sull'educazione interculturale cfr. NIGRIS (1996) e MACCHIETTI/IANNI (1996).

³ Ad esempio, il *Niveau B2* (BEACCO *et alii* 2004a e 2004b) e il *Niveau A1.1* (BEACCO *et alii* 2005) per il francese, il *Plan curricular* (2007) per lo spagnolo, e il *Profile Deutsch* (2005) per il tedesco; per l'italiano, SPINELLI/PARIZZI (2010), *Profilo della lingua italiana*.

⁴ Adattato da Spinelli e Parrizzi (a cura di), 2010.

- b) capacità di interagire con riferimento all'espressione delle proprie necessità, delle proprie opinioni, dei propri sentimenti (per es.: *Devo andare in farmacia; Il mio datore di lavoro è gentile; Mi piace vivere in Italia*).
- c) capacità di interagire con riferimento all'atto di compiere azioni concrete (per es.: *Quanto costa l'abbonamento mensile?; Dov'è la fermata della Metro?*).
- d) capacità di interagire con riferimento a convenzioni socio-culturali (per es.: *Scusi, cerco l'ufficio del Patronato; Ciao, come stai?*).

Nella sezione seguente verranno specificamente illustrate le strutture e gli usi dell'italiano sempre in relazione alla competenza di livello A2 per migranti.

2. Strutture e usi dell'italiano di livello A2

2.1 *La competenza d'uso*

Questa sezione è dedicata alla descrizione delle strutture linguistiche attraverso le quali si realizza la competenza d'uso. Verranno descritte in particolare le strutture dell'italiano e il loro valore comunicativo-pragmatico che un parlante non nativo con competenza in italiano di livello A2 è tenuto a governare. Prima di entrare nel merito, tuttavia, è necessario richiamare il concetto di competenza linguistica così come formulato nel QCER. Nel documento sono indicate come competenze fondamentali per chi apprende una lingua straniera le competenze linguistico-comunicative, che si articolano in tre diverse componenti:

1. le competenze linguistiche vere e proprie, cioè le strutture morfosintattiche e il lessico;
2. le competenze sociolinguistiche attraverso le quali si selezionano le forme appropriate al contesto comunicativo, sia esso formale o informale, e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
3. le competenze pragmatiche, vale a dire il valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto.

In questa sezione ci occuperemo in particolare delle competenze linguistiche che fanno riferimento alle conoscenze ed abilità riguardanti il lessico, la morfo-sintassi e alcuni degli altri livelli di analisi utilizzati solitamente negli studi descrittivi del linguaggio.

In base a quanto indicato dal QCER, la componente linguistica non si rifà solamente alle conoscenze di un determinato parlante (ovvero all'estensione del vocabolario che un parlante non nativo conosce o alle capacità combinatorie e articolatorie degli elementi di una lingua), ma anche all'organizzazione cognitiva di tali conoscenze (in termini, per es., di reti associative in cui il parlante colloca un lessema nella memoria) e alla loro accessibilità ai fini di una utilizzazione nel contesto comunicativo⁵. Gli aspetti legati alle conoscenze linguistiche determinano una grande variabilità sia tra i parlanti (parlanti lingue materne diverse in relazione alla L2 possono condividere una stessa conoscenza, ma l'organizzazione e il grado di accessibilità alla stessa può essere molto diverso), sia con riferimento a un solo parlante (aspetti diversi legati alle conoscenze del lessico di una L2 possono essere accessibili in gradi e modalità diverse).

Come accennato, la competenza linguistica si concretizza nell'agire linguistico, in azioni linguistiche che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione, attraverso l'uso di testi orali e/o scritti. La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante può trovarsi ad agire (QCER: 18):

⁵ Per un'illustrazione generale delle teorie che sostengono una rappresentazione generale delle conoscenze linguistiche in reti cognitive si vedano Gass/Selinker (2008) e Mac Whinney (1987, 1997, 2008).

1. dominio pubblico, che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
2. dominio personale, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
3. dominio educativo, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche);
4. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione.

L'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel QCER, dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra i parlanti, l'azione che compiono per svolgere un determinato compito e le strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. In questo rapporto triangolare tra parlante, azione e strategia giocano un ruolo fondamentale le conoscenze che permettono l'attuazione delle strategie e i risultanti "testi" (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito stesso.

L'elaborazione delle prove di valutazione ha come fine ultimo quello di arrivare alla formulazione di uno strumento che sia in grado di valutare – e quindi, in un secondo momento, attestare – le competenze possedute dal candidato-utente in quel determinato momento. La strutturazione della prova deve quindi prevedere item finalizzati alla misurazione di tre competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. L'approccio adottato dal QCER invita il valutatore a sfruttare positivamente l'interazione che vi è tra parlante, azioni e strategie, nonché tra le conoscenze e i testi. In altre parole la formulazione degli item deve sapientemente cogliere tale interazione, ricreando contesti d'uso che rispecchino i domini e gli ambiti relativi a ciascun livello e che propongano compiti reali e conformi a quanto indicato dal QCER.

È bene ricordare che il livello A2 viene definito nel QCER come "livello di sopravvivenza" o *waystage level*, e insieme al livello A1 costituisce la prima fascia di competenza definita elementare o di base. Il QCER presenta la descrizione dei livelli di competenza attraverso "descrittori" specifici per ciascuno dei sei livelli, i quali, in modo sintetico ma quanto più possibile esauriente, specificano cosa i parlanti non nativi che hanno raggiunto quel determinato livello di competenza in una L2 "sanno fare" quando usano una L2 in riferimento:

- a. alle capacità di ricezione di usi scritti e parlati della lingua, di interazione (con altri, in forma soprattutto parlata), di produzione di testi parlati e scritti;
- b. alle strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative, articolate a loro volta in tre fasi: i) pianificazione dell'azione; ii) equilibrio delle risorse e compensazione delle carenze; iii) controllo dei risultati e riparazione;
- c. alle conoscenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche.

In termini generali il livello A2 è descritto nel QCER nel modo che segue. Il parlante:

	COMPRESIONE		PARLATO		SCRITTO
	Ascolto	Lettura	Interazione	Produzione orale	Produzione scritta
A2	Capisce parole ed espressioni di uso molto frequente relative a ciò che lo riguarda direttamente (per es. informazioni di base sulla sua persona e sulla sua famiglia, acquisti, geografia locale e lavoro). Afferra l'essenziale di messaggi e annunci brevi, semplici e chiari.	Sa leggere testi molto brevi e semplici e trovare informazioni specifiche e prevedibili in materiale di uso quotidiano, quali pubblicità, programmi, menu e orari. Comprende lettere personali semplici e brevi.	Riesce a comunicare in compiti semplici e di <i>routine</i> che richiedono solo uno scambio di informazioni su argomenti e attività consuete. Partecipa a brevi conversazioni, anche se di solito non capisce abbastanza per riuscire a sostenere la conversazione.	Sa usare una serie di espressioni e frasi per descrivere con parole semplici la sua famiglia ed altre persone, le sue condizioni di vita, la sua carriera scolastica e il suo lavoro attuale (o il più recente).	Sa scrivere semplici appunti e brevi messaggi su argomenti riguardanti bisogni immediati. Riesce a scrivere una lettera personale molto semplice (per es., per ringraziare qualcuno).

Tabella 1. Descrizione generale delle competenze per il livello A2 (adattato da QCER: 34-35).

Il passaggio dal livello A1 al livello A2 è segnalato dalla introduzione nel secondo livello di descrittori relativi alle **funzioni sociali** che possono essere richieste nella vita quotidiana a un parlante non nativo. Così si esprime il QCER (p. 42) riguardo alle competenze di un apprendente di questo livello:

usa semplici espressioni convenzionali per salutare e rivolgere la parola a qualcuno, saluta le persone, chiede come stanno e reagisce alla risposta; porta a termine scambi comunicativi molto brevi: pone domande sull'occupazione degli interlocutori e su che cosa fanno nel tempo libero e risponde a domande analoghe; fa inviti e vi risponde; discute su che cosa fare, dove andare e prende accordi per incontrarsi; offre qualcosa e accetta.

Sempre al livello A2 si situano descrittori relativi alle azioni socio-comunicative possibili per un parlante non nativo in contesti sociali esterni a quello familiare, relativi alle uscite e agli spostamenti, riconducibili – come presto vedremo – al dominio “pubblico”. Per il livello di competenza A2, ad esempio, è così descritta nel QCER (p. 42) la competenza di azione (il “saper fare” in L2) di un parlante non nativo:

È in grado di concludere semplici transazioni nei negozi, negli uffici postali o nelle banche; di farsi dare semplici informazioni di viaggio; di usare i mezzi di trasporto pubblico: autobus, treni e taxi; di chiedere informazioni di base, chiedere e indicare il percorso, comperare i biglietti, chiedere e fornire merci e servizi di uso quotidiano.

Ciò che emerge dalla descrizione generale del livello A2 finora presentata, senza indicazioni specifiche delle abilità e dei compiti, è che il parlante non nativo con una competenza in italiano di questo livello, oltre

ad avere conoscenze limitate, si caratterizza anche per un'autonomia comunicativa altrettanto limitata (tanto è vero che il QCER parla di *independent user* solo alla fascia successiva di competenza: livello B).

Un parlante autonomo comunicativamente è un parlante accettato sia socialmente, ovvero nei suoi rapporti con il parlante nativo, sia individualmente, ovvero nell'auto-motivarsi nel processo di apprendimento. Una persona linguisticamente autonoma si pone quindi sia socialmente sia individualmente come un parlante in grado di muoversi nello spazio sociale del contesto della L2 come un parlante di cui non è necessario specificare altro, in merito alla sua provenienza, alle modalità di contatto con la L2, alla formazione linguistica. Specularmente il parlante ancora non autonomo (con conoscenza dell'italiano di livello A1 e A2) si caratterizza proprio per la circoscritta capacità di muoversi liberamente in tale spazio. Come sottolineato dai descrittori sopra riportati, al livello A2 il parlante non nativo è in grado di estrapolare solo alcuni elementi dal contesto comunicativo, ma non in modo sufficiente per poter gestire autonomamente il compito. Il grado di elaborazione dell'input, limitato solo ad alcuni contesti d'uso, rende necessaria quindi una descrizione specifica dell'utenza a cui si vuole destinare la prova di valutazione.

La descrizione generale proposta dal QCER per il livello A2 deve essere di invito per l'ente valutatore a contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste nella prova o nel test all'interno dei contesti d'uso più vicini al parlante-candidato; è necessario quindi inserire i descrittori del livello A2, relativamente alle varie capacità, all'interno dei domini e dei contesti d'uso al parlante-candidato stesso pertinenti. Nelle pagine successive i descrittori del livello A2 saranno inseriti nei contesti d'uso e nei domini più vicini e pertanto più appropriati a un parlante-candidato immigrato in Italia.

2.2 Il livello A2 per gli immigrati

La scelta di inserire i descrittori delle competenze del livello A2 all'interno dei contesti d'uso e dei domini più prossimi agli immigrati consente di formulare una prova di valutazione che dia al candidato la possibilità di dimostrare di essere in grado di realizzare in L2 i compiti comunicativi (o *task*) in modo adeguato alla propria competenza e, al contempo, che sia utilizzabile come un coerente strumento di garanzia degli intenti valutatori.

I destinatari si distinguono in base ai seguenti parametri:

1. contesto di apprendimento: quest'ultimo può essere *spontaneo*, cioè avvenuto vivendo presso la comunità italiana, o *guidato*, cioè realizzatosi frequentando corsi di italiano L2 e interagendo nelle attività in classe;
2. contesto d'uso: l'apprendimento può avvenire *in Italia*, in contatto con la comunità dei nativi, o *fuori di Italia*, con una esposizione all'italiano molto più limitata;
3. dominio d'uso: *personale, pubblico, educativo e professionale*.

L'utenza degli immigrati in Italia si caratterizza spesso per il contesto di apprendimento spontaneo e solo a volte guidato, per il contesto d'uso "in Italia", per il dominio d'uso limitato alle sfere "personale", "pubblica" e "lavorativa". Spesso si tratta di persone adulte, che hanno raggiunto il nostro paese prevalentemente per motivi di lavoro o di famiglia, che vengono in Italia al fine di stabilirvisi definitivamente, o anche per periodi limitati, con tutto il nucleo familiare. Il loro livello di istruzione può variare dall'analfabetismo al livello superiore a quello dell'obbligo, fino al livello di istruzione terziaria; possono, infine, essere di madrelingue molto diverse. A questo riguardo il dossier della Caritas per il 2010 individua come le nove prime comunità ospitate in Italia (con cifre superiori alle 100.000 presenze) siano quella rumena, albanese, marocchina, cinese, ucraina, filippina, indiana, polacca, moldava e tunisina⁶.

È bene tener presente che la motivazione che spinge questi numerosi, eterogenei e consistenti gruppi di parlanti non nativi ad apprendere l'italiano non è tanto finalizzata all'arricchimento personale quanto piuttosto all'acquisizione di uno strumento indispensabile per la loro integrazione sociale e professionale. La formulazione di una prova di valutazione di livello A2 deve quindi tener conto della descrizione dell'utenza finale, prendendo in considerazione chi è l'immigrato in Italia e quali motivazioni lo spingono a vivere nel nostro paese, e prevedere una serie di contesti d'uso in cui si troverà a svolgere compiti e azioni socio-linguistiche nella nostra lingua.

2.3 Apparato descrittivo della competenza in italiano degli immigrati di livello A2: cosa inserire nel test.

Per descrivere adeguatamente la competenza da raggiungere in italiano per un destinatario immigrato, al fine di individuare i contenuti di una prova di valutazione, è indispensabile giovare dei concetti relativi: a) *dominio* d'uso dell'italiano; b) *abilità* richieste a un apprendente di livello A2; c) *forme linguistiche e azioni socio-comunicative* necessarie.

2.3.1 Domini

In riferimento ai quattro domini – personale, pubblico, educativo e professionale – identificati nel QCER, riteniamo che il parlante non nativo-candidato immigrato, con molte probabilità, si troverà a utilizzare la lingua italiana soprattutto in tre di essi: *personale, pubblico e lavorativo-professionale* (consideriamo il dominio educativo come un settore nel quale l'immigrato non si troverà a interagire se non come fruitore di percorsi formativi e non come operatore del settore). Nel QCER, come vedremo, ogni dominio è articolato in

⁶ È opportuno ricordare che oggi la Romania è uno dei 27 Paesi della Comunità Europea; pertanto, in qualità di cittadini comunitari, gli appartenenti a questa comunità non saranno oggetto di verifica linguistica.

sette diversi contesti d'uso – gli ambienti, le istituzioni, le persone, gli oggetti, gli eventi, le azioni e i testi –, alcuni dei quali di grande rilevanza per una persona immigrata in Italia.

Come si può osservare nella **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**, i domini e i contesti d'uso, così come sono riportati nel QCER, non sono strettamente legati a un livello di competenza; al momento della formulazione dell'esame sta all'ente valutatore stabilire quali abilità di risolvere il compito comunicativo assegnato in un determinato contesto d'uso l'utente-candidato deve dimostrare di possedere; quali compiti deve dimostrare di saper svolgere; quali strutture e funzioni deve dimostrare di saper padroneggiare; quale vocabolario deve saper utilizzare; quali testi deve saper comprendere e/o produrre. Da un'attenta consultazione della tabella, incrociando i diversi domini con i relativi sette ambiti, sarà possibile ricavare indicazioni per operare una selezione dei contesti d'uso appropriati ai fini valutativi e adeguati al livello A2 di parlanti non nativi dell'italiano immigrati in Italia.

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Abitazione propria e degli amici Geografia locale Geografia del proprio paese	Famiglia Altre reti sociali	Parenti (genitori, figli e figlie, fratelli e sorelle, cugini e cugine, zii e zie, nonni, cognati, suoceri, generi e nuore) Amici conoscenti	Arredamento della casa/mobili Abbigliamento Oggetti per la casa Corpo umano Apparecchi domestici Libri Igiene personale	Occasioni di famiglia Feste e feste nazionali Incontri Fenomeni naturali Eventi sportivi Tempo libero	<i>Routine</i> quotidiane: vestirsi e spogliarsi; cucinare; guardare la tv Salutare Presentarsi Saper raccontare un fatto Fare piccole riparazioni	Conversazioni faccia a faccia Giornali gratuiti Materiale pubblicitario, Opuscoli E-mail Testi orali televisivi Messaggi Ricette di cucina Menu
Pubblico	Spazi pubblicitari (strada, piazza, ecc.) (super)mercati, negozi Mensa Uffici pubblici Centri territoriali	Uffici statali Anagrafe Questura Prefettura Organismi assistenziali Servizio sanitario e consultori Sportelli informazioni Centri	Impiegati negli uffici pubblici Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Forze dell'ordine Campioni sportivi	Soldi documenti Beni Pasti, bevande Passaporti, carte d'identità, patenti Certificati Permesso e carta di soggiorno.	Incidenti Infortuni e malattie Incontri pubblici Multe e arresti Partite e gare Spettacoli Matrimoni e funerali Consultazioni	Acquistare e utilizzare i servizi pubblici Usare il servizio sanitario Compiere azioni riguardanti viaggi in auto, treno, nave, aereo Compiere azioni riguardanti	Conversazioni faccia a faccia Annunci e avvisi moduli Etichette e confezioni Volantini Biglietti orari Cartelli e regolamenti Programmi

		territoriali.			mediche e legali.	divertimenti e attività del tempo libero Fornire dati anagrafici Chiedere e dare informazioni	Menu Comunicazioni provenienti da istituzioni (raccomandate, multe, citazioni) Ricette mediche.
Occupazionale	Uffici Fabbriche Porti, stazioni Aziende agricole Aeroporti Negozi Alberghi, ristoranti e pizzerie Servizi pubblici	Imprese Società Industrie Associazioni di categoria Patronato Sindacato, imprese edili, cantieri, artigianato Case di riposo	Datori di lavoro Direttori Colleghe Compagni di lavoro Clienti Consumatori Personale delle pulizie	Macchine d'ufficio Macchine industriali Attrezzi industriali e artigianali Utensili	Riunioni Interviste Ricevimenti Convegni Vendite Incidenti sul lavoro, conflitti sociali, scioperi licenziamenti, assunzioni reclami	Gestione commerciale Gestione industriale Attività produttive Operazioni di vendita Commerciatizzazione Operazioni informatiche Manutenzione degli uffici	Conversazioni faccia a faccia E-mail Colloqui di lavoro Avvisi Manuali Regolamenti Materiale pubblicitario Etichette e confezioni Istruzioni di lavoro Offerte di lavoro Domande di lavoro Contratti Certificati medici <i>Curricula vitae</i>

Tabella 2. Domini e contesti d'uso di italiano L2 per immigrati di livello A2 (elaborato su: QCER: 60-61).

Riteniamo utile sottolineare che poiché i domini e i contesti d'uso riportati nel QCER non sono presentati in collegamento con un livello di competenza specifico, sarà compito del valutatore costruire una prova adeguata ai candidati-utenti, nella quale i testi input (scritti e/o parlati) siano appropriati di volta in volta ai vari scopi valutativi.

2.3.2 Le abilità

A partire dall'assunto, condiviso con il QCER, per cui sapere una lingua significa non solo conoscerne le strutture, ma soprattutto saperle usare in contesti d'uso diversi, è necessario strutturare un test a partire dalle capacità d'uso, suddivise in modo macroscopico in attività di produzione e di ricezione, siano esse in forma scritta e/o parlata. Al loro interno ciascuna abilità si articolerà poi in sottoabilità.

Nell'elaborazione di una prova destinata ai migranti, in relazione anche ai domini e ai vari ambiti d'uso, è necessario rafforzare alcune abilità e sottoabilità (a compensazione di altre) in modo da creare un test coerente; ad esempio, il peso specifico di una sottoprova volta a verificare la competenza strettamente grammaticale dovrà essere compensato da un'altra di maggior peso specifico volta a misurare la capacità comunicativa del candidato-utente. Il quale:

COMPRESIONE ORALE	<p>È in grado di comprendere quanto basta per soddisfare bisogni di tipo concreto, purché si parli lentamente e chiaramente.</p> <p>È in grado di comprendere espressioni riferite ad aree di priorità immediata (ad es. informazioni veramente basilari sulla persona e sulla famiglia, su acquisti, geografia locale e lavoro), purché si parli lentamente e chiaramente.</p>	
	Di una conversazione tra nativi	<p>È generalmente in grado di identificare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, se si parla lentamente e con chiarezza</p>
		<p><i>Esempi: Capisce le informazioni generali dei partecipanti nativi ad un colloquio di gruppo in cui ci si presenta. Capisce a grandi linee le descrizioni di oggetti o luoghi in una conversazioni tra nativi. Coglie le principali azioni e la loro successione in un racconto tra nativi.</i></p>
	Di annunci e istruzioni	<p>È in grado di afferrare l'essenziale in messaggi e annunci brevi, chiari e semplici. È in grado di comprendere semplici istruzioni su come andare da X a Y, a piedi o con mezzi pubblici.</p>
		<p><i>Esempi: Sa chiedere indicazioni stradali o istruzioni e comprende i punti fondamentali del messaggio. Coglie le azioni principali di messaggi di istruzioni su come svolgere un determinato compito o come ottenere determinati documenti.</i></p>
Della radio e di audio-registrazioni	<p>È in grado di comprendere ed estrarre l'informazione essenziale da brevi testi registrati, che trattino di argomenti prevedibili di uso quotidiano e che siano pronunciati lentamente e chiaramente.</p>	
	<p><i>Esempi: Comprende messaggi istituzionali a lui/lei indirizzati, che riguardano aspetti, anche burocratici, ma circoscritti ai suoi contesti d'uso e necessità. Comprende le informazioni principali di un racconto/notizia su un fatto che coinvolge persone, oggetti e luoghi a lui noti.</i></p>	
Della tv	<p>È in grado di comprendere l'informazione essenziale di brevi notizie video, purché trattino argomenti della realtà quotidiana a lui/lei nota e siano commentati con una pronuncia lenta e chiara.</p>	
	<p><i>Esempi: Comprende messaggi istituzionali promozionali che riguardano aspetti, anche burocratici, circoscritti a contesti d'uso già noti e alle varie necessità (Pubblicità Progresso). Comprende le informazioni principali di una notizia su un fatto che coinvolge persone, oggetti e luoghi a lui noti.</i></p>	

Tabella 3. Descrittori di livello A2 relativi alla comprensione orale (adattata da QCER: 83-85).

COMPRESIONE SCRITTA	È in grado di comprendere testi brevi e semplici di contenuto familiare e di tipo concreto, formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni o sul lavoro.	
	Lettura della corrispondenza	Per quanto riguarda argomenti che gli/le sono familiari, è in grado di comprendere lettere e fax su un modello standard di uso corrente (richieste di informazioni, ordini, lettere di conferma, ecc.). È in grado di comprendere lettere personali brevi e semplici.
		<i>Esempio: Comprende lettere personali informali ed è in grado di cogliere i punti principali di lettere formali di contenuto burocratico riguardanti le sue necessità (avvisi della Questura; messaggi dalla scuola dei figli).</i>
	Lettura per orientarsi	È in grado di trovare informazioni specifiche e prevedibili in semplice materiale di uso corrente quali inserzioni, prospetti, menu, cataloghi e orari. È in grado di individuare informazioni specifiche in un elenco ed estrarre quella occorrente (ad es. usare le “Pagine gialle” per trovare un servizio o un negozio). È in grado di comprendere cartelli e avvisi di uso corrente in luoghi pubblici (ad es. strade, ristoranti, stazioni ferroviarie) e sul posto di lavoro (ad es. indicazioni, istruzioni e avvisi di pericolo).
		<i>Esempi: È in grado di comprendere annunci e avvisi collocati negli uffici pubblici. È in grado di scegliere tra varie opzioni confrontando opuscoli, materiale informativo e di scegliere quello più adatto alle sue necessità. Sa consultare elenchi telefonici.</i>
	Lettura per informarsi e argomentare	È in grado di trovare informazioni specifiche in semplice materiale scritto di uso corrente che può avere tra le mani, quali lettere, opuscoli e brevi articoli di cronaca.
<i>Esempio: Sa comprendere a grandi linee brevi e semplici articoli di giornale che parlano di persone, luoghi e fatti a lui/lei noti o che lo/la riguardano.</i>		
Lettura di istruzioni	È in grado di comprendere norme, per esempio di sicurezza, purché siano espresse in lingua semplice. È in grado di comprendere semplici istruzioni relative ad apparecchi che si usano nella vita di tutti i giorni – come un bancomat. o un distributore automatico di benzina.	
	<i>Esempi: È in grado di comprendere manuali di istruzioni, oggetti, macchinari o attrezzi che utilizza sul luogo di lavoro. Sa comprendere istruzioni su come svolgere un compito o su come ottenere un documento o ritirare soldi da una postazione bancomat.</i>	

Tabella 4. Descrittori di livello A2 relativi alla comprensione scritta (adattata da QCER: 87-89).

PRODUZIONE ORALE	È in grado di descrivere o presentare in modo semplice persone, condizioni di vita o di lavoro, compiti quotidiani, di indicare che cosa piace o non piace ecc. con semplici espressioni e frasi legate insieme, così da formare un elenco.		
	Produzione di un monologo articolato: descrivere esperienze	È in grado di raccontare una storia o descrivere qualcosa elencandone semplicemente i punti. Descrive aspetti quotidiani del proprio ambiente, ed es. la gente, i luoghi, esperienze di lavoro o di studio. È in grado di descrivere, brevemente e in modo elementare, avvenimenti e attività. È in grado di descrivere progetti e accordi presi, abitudini e comportamenti di <i>routine</i> , attività svolte in passato ed esperienze personali. È in grado di usare una lingua semplice per fare brevi asserzioni su oggetti e cose che possiede e fare confronti. È in grado di spiegare che cosa gli/le piace o non piace rispetto ad un oggetto o una situazione. È in grado di descrivere la propria famiglia, le condizioni di vita, la propria formazione, il lavoro attuale o quello svolto in precedenza. È in grado di descrivere, in termini semplici, persone, luoghi e cose che possiede.	
		<i>Esempio: È in grado di raccontare ciò che ha fatto durante la giornata, cosa ha fatto sul posto di lavoro, se sono accaduti degli incidenti. Sa raccontare eventi successi nel suo passato.</i>	
		Produzione di un annuncio pubblico	È in grado di fare annunci molto brevi, preparati in precedenza, di contenuto prevedibile e memorizzato, che risultano comprensibili ad ascoltatori disposti a dare attenzione. <i>Esempio: Sa fare un breve annuncio a voce alta in relazione di un evento davanti ad un pubblico, se preparato in precedenza.</i>
	Produzione di un discorso rivolto a un pubblico	È in grado di fare un'esposizione breve, preparata e provata in precedenza, su un argomento relativo alla sua vita quotidiana e di dare brevemente motivazioni e spiegazioni di opinioni, progetti e azioni. È in grado far fronte a un numero limitato di semplici domande di precisazione.	
		<i>Esempio: Sa raccontare un evento davanti ad un pubblico se preparato in precedenza relativamente all'organizzazione della vita quotidiana, personale o lavorativa.</i>	

Tabella 5. Descrittori di livello A2 relativi alla produzione orale (adattata da QCER: 73-76).

PRODUZIONE SCRITTA	È in grado di scrivere una serie di semplici espressioni e frasi legate da semplici connettivi quali “e”, “ma” e “perché”.	
	Scrittura creativa	È in grado di scrivere frasi connesse ad aspetti quotidiani del proprio ambiente, ad es. la gente, i luoghi, un'esperienza di lavoro o di studio. È in grado di descrivere molto brevemente e in modo elementare avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali.
		<i>Esempio: Sa scrivere brevi e-mail raccontando eventi presenti e/o passati.</i>

Tabella 6. Descrittori di livello A2 relativi alla produzione scritta (adattata da QCER: 77-78).

INTERAZIONE ORALE	<p>È in grado di interagire con ragionevole disinvoltura in situazioni strutturate e conversazioni brevi, a condizione che, se necessario, l'interlocutore collabori. Fa fronte senza troppo sforzo a semplici scambi di <i>routine</i>; risponde a domande semplici e ne pone di analoghe e scambia idee e informazioni su argomenti familiari in situazioni quotidiane prevedibili.</p>	
	Comprensione di un interlocutore nativo	<p>È in grado di comprendere quanto basta in semplici scambi comunicativi di <i>routine</i>. Generalmente è in grado di comprendere un discorso su argomenti familiari formulato chiaramente in lingua standard che gli/le viene rivolto direttamente, a condizione di poter chiedere di quando in quando delle ripetizioni o delle riformulazioni.</p>
		<p><i>Esempi: È in grado di rispondere a delle domande su argomenti familiari di ambito lavorativo poste da un nativo. Sa sostenere un colloquio di lavoro a patto che le domande siano poste in lingua standard e lentamente e che l'interlocutore dimostri la sua intenzione a collaborare.</i></p>
	Conversazione	<p>È in grado di stabilire contatti sociali: saluti e congedi; presentazioni; ringraziamenti. Generalmente è in grado di comprendere un discorso su un argomento familiare formulato chiaramente in lingua standard che gli/le viene rivolto direttamente, a condizione di poter di quando in quando chiedere di ripetere o di riformulare. È in grado di partecipare a brevi conversazioni o in contesti abituali su argomenti di suo interesse. È in grado di esprimere in termini semplici come si sente e di ringraziare.</p>
		<p><i>Esempio: Sa dialogare su eventi e fatti quotidiani con nativi. Durante una conversazione comprende ciò che gli viene detto se pronunciato lentamente o se, a richiesta, viene ripetuto.</i></p>
	Discussione informale	<p>Generalmente è in grado di individuare l'argomento di una discussione che si svolge in sua presenza, purché si parli lentamente e chiaramente. È in grado di discutere cosa fare la sera o nel week-end. È in grado di formulare suggerimenti e di rispondere a quelli di altri. È in grado di esprimere accordo e disaccordo con altre persone.</p>
		<p><i>Esempio: Sa prendere accordi sugli impegni personali e di lavoro purché la velocità dell'eloquio sia controllata e possa, all'occorrenza, chiedere chiarimenti.</i></p>
	Discussione formale	<p>Generalmente è in grado di seguire il passaggio ad un altro argomento in una discussione formale, se essa si riferisce al suo settore ed è condotta chiaramente e lentamente. È in grado di scambiare le opportune informazioni ed esprimere la propria opinione su problemi pratici, se direttamente sollecitato/a, a condizione di ricevere qualche aiuto nella formulazione e di poter eventualmente chiedere la ripetizione di punti chiave.</p>
		<p><i>Esempi: È in grado di partecipare ad un incontro formale di lavoro, seguendo e comprendendo almeno le informazioni generali. Sa fornire, se interpellato direttamente, informazioni e opinioni su fatti a lui noti, purché aiutato sia nella formulazione sia nella comprensione della richiesta.</i></p>
	Cooperazione finalizzata a uno scopo	<p>È in grado di comprendere quanto basta per affrontare senza eccessivo sforzo semplici compiti di <i>routine</i>, chiedendo in modo semplice di ripetere quando non ha capito. È in grado di discutere su che cosa fare, facendo proposte e rispondendo a quelle avanzate da altri, chiedendo indicazioni e dandone.</p>
		<p><i>Esempio: È in grado di comprendere messaggi relativi all'agenda quotidiana, all'organizzazione di un evento, o di qualsiasi altra attività inerente alla sua sfera personale e lavorativa.</i></p>

	Ottenere servizi e beni	È in grado di interagire anche se non in maniera indipendente con gli aspetti comuni della vita di tutti i giorni, come spostarsi, alloggiare, mangiare e fare acquisti. È in grado di farsi dare tutte le informazioni necessarie da un ufficio turistico, purché si tratti di informazioni semplici.
		Esempio: <i>È in grado di fare acquisti, di dare e ricevere informazioni per muoversi, di ottenere informazioni dagli uffici pubblici se formulate lentamente, e di chiedere informazioni su date, ore, prezzi, di ordinare in un luogo di ristoro.</i>
	Scambio di informazioni	È in grado di comprendere quanto basta per far fronte a semplici scambi comunicativi di <i>routine</i> senza eccessivo sforzo. È in grado di far fronte alle esigenze pratiche della vita di tutti i giorni: trovare e trasmettere informazioni lineari di tipo fattuale. È in grado di porre domande su abitudini e <i>routine</i> e di rispondere a domande analoghe. È in grado di dare e seguire semplici indicazioni e istruzioni, ad es. spiegare come arrivare in un luogo.
		Esempio: <i>È in grado di fare acquisti, di dare e ricevere informazioni per muoversi, di ottenere informazioni dagli uffici pubblici, di chiedere informazioni su date, ore, prezzi.</i>
	Intervistare ed essere intervistati	In un'intervista è in grado di farsi capire e comunicare concetti e informazioni su argomenti familiari, a condizione di poter chiedere di quando in quando dei chiarimenti e di essere a volte aiutato ad esprimere ciò che vuole.
		Esempio: <i>Sa rispondere a delle domande sulla propria quotidianità. Sa sostenere un colloquio di lavoro, purché vi sia la esplicita cooperazione dell'interlocutore.</i>

Tabella 7. Descrittori di livello A2 relativi all'interazione orale (adattata da QCER: 93-101).

INTERAZIONE SCRITTA	È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.	
	Corrispondenza	È in grado di scrivere e-mail molto semplici per ringraziare o scusarsi.
		Esempio: <i>È in grado di scrivere messaggi brevi o piccole note (lista della spesa).</i>
	Appunti messaggi e moduli	È in grado di prendere nota di un messaggio semplice e breve, a condizione di potere chiedere di ripetere o riformulare. È in grado di scrivere brevi e semplici appunti e messaggi riferiti a bisogni immediati.
Esempio: <i>È in grado di riempire moduli con informazioni personali di tipo anagrafico.</i>		

Tabella 8. Descrittori di livello A2 relativi all'interazione scritta (adattata da QCER: 102-103).

Come si è visto, nelle Tabelle 3-8 sono stati riportati i principali descrittori proposti dal QCER aggiungendo, per ogni sottoabilità, un suggerimento di applicabilità dedicato espressamente all'utenza dei migranti. Alla base delle scelte per identificare le diverse applicazioni vi è la costante riflessione volta a identificare ciascuna sottoabilità nei vari domini e contesti d'uso proposti nella nostra classificazione. Si tratta a ogni modo di un'indicazione esemplificativa che – ovviamente – può essere ampliata, sempre nel rispetto dei descrittori e dei domini indicati nel QCER.

2.3.3 Forme e azioni socio-comunicative

Poiché le azioni comunicative (le funzioni) e le forme (strutture linguistiche) che il candidato deve controllare sono strettamente legate alle abilità, gli usi dell'italiano e le strutture che a breve indicheremo sono state formulate ed elencate a partire dalle abilità sopra evidenziate; in altre parole, per poter essere in grado di fare quanto indicato dai descrittori, il candidato-utente deve dimostrare di saper usare l'italiano realizzando una serie di macro-funzioni o azioni comunicative che sono indicativamente riportate nella prima colonna della **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.**; e per poter svolgere tali funzioni deve padroneggiare le strutture riportate nella seconda colonna della stessa Tabella. Nell'esplicitazione delle funzioni sono state considerate le abilità e sottoabilità della produzione e dell'interazione (scritta e orale), nella convinzione che il parlante-candidato sia in grado di comprendere quanto è in grado di produrre (e non viceversa). In altri termini, ciò che si riesce a produrre di una L2 deve necessariamente essere prima compreso.

Appare rilevante sottolineare, ancora, che gli studi acquisizionali, e in particolare le ricerche sul processo di acquisizione dell'italiano L2, dimostrano l'esistenza di un *continuum* ai cui poli da una parte – soprattutto a livello iniziale – si colloca l'efficacia comunicativa e all'estremo opposto – specie nei momenti più avanzati del percorso di apprendimento guidato – la correttezza grammaticale. È pertanto di grande importanza per il nostro scopo tenere presente che negli stadi iniziali gli apprendenti sono spinti ad agire in una L2 soprattutto ricorrendo a principi pragmatici e che solo nelle fasi successive riescono a controllare gli aspetti morfosintattici di una lingua. Ne consegue che nello scrivere un test di livello A2 – vale a dire nello scegliere i testi input o gli item, nel formulare i quesiti e nello stabilire i parametri di valutazione – è necessario tenere sempre presente l'obiettivo al quale la prova deve tendere; si deve cioè offrire al candidato-utente di questo livello di competenza la possibilità di dimostrare di saper agire in italiano con la maggior efficacia comunicativa possibile e in modo quanto più possibile autonomo, piuttosto che mirare a verificare la sua competenza morfosintattica sul falso convincimento che le sue produzioni possano essere grammaticalmente corrette anche se comunicativamente inefficaci.

Per poter identificare le strutture e gli usi dell'italiano pertinenti al livello di competenza in questione (A2), e alle relative esigenze comunicative, in una prima fase la dettagliata tassonomia presentata nel QCER è stata attentamente presa in considerazione come punto di partenza scientificamente condiviso. Successivamente sono state considerate le tassonomie elaborate da VEDOVELLI (2002) e da LO DUCA (2006). Mentre quest'ultimo contributo non appare di grande utilità al nostro scopo, avendo come obiettivo la descrizione delle forme e funzioni dell'italiano L2 per una tipologia diversa di apprendenti la nostra lingua in Italia (si tratta di studenti universitari aderenti al programma *Erasmus*), lo studio di Vedovelli presenta una utile e articolata sezione dedicata alla descrizione delle macro-aree, dei domini e dei bisogni linguistici di apprendenti immigrati. Nelle tabelle che seguono – elaborate appositamente al nostro scopo – vengono presentati in forma schematica i suggerimenti e le indicazioni contenute in varie forme in tutti e tre gli

strumenti di riferimento utilizzati. Le tabelle create si articolano secondo i tre domini pertinenti ai nostri destinatari (personale, pubblico e occupazionale) e presentano sotto forma di elenco le forme e le azioni socio-linguistiche per ciascuno dei sette possibili contesti d'uso destinati a un pubblico di parlanti l'italiano L2 in contesto migratorio.

Ci sembra necessario qui anticipare che la formulazione di un buon test basato sul QCER deve prevedere che la verifica delle competenze di determinate strutture avvenga tramite *task* orientati all'azione: la competenza morfosintattica dell'italiano L2 deve emergere dallo svolgimento di determinate azioni linguistiche e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali. Nella Tabella 9 sono esplicitate le azioni socio-comunicative e vengono fornite anche indicazioni relative agli aspetti formali da richiedere a un candidato-utente con competenza in italiano di livello A2. Sempre nel rispetto dei contenuti della tabella anche la valutazione non dovrà più essere fondata sulla misurazione della capacità di controllo di aspetti micro-linguistici quali la morfologia del nome e dell'aggettivo (cfr., ad esempio, la selezione appropriata dell'articolo, l'espressione dell'accordo di genere e dell'accordo di numero) o la morfologia flessiva del verbo (persona singolare e plurale). A questo proposito sarà sufficiente che il candidato-utente sappia controllare l'opposizione presente/passato segnalandola anche solo attraverso l'uso appropriato degli avverbi temporali. Riguardo alla sintassi, poi, tenendo presente che l'italiano è una lingua caratterizzata dall'ordine libero dei costituenti, si dovrà richiedere al candidato-utente il controllo della frase semplice, affermativa e negativa, specie nella produzione orale, anche senza l'espressione della copula (nel rispetto dell'ordine dei costituenti non marcato) e delle espressioni coordinate per segnalare le relazioni causali e temporali ricavabili dal contesto e dal co-testo.

Azioni socio-comunicative	Forme
<p>Presentarsi, parlare di sé: <i>sono Omar, sono il nuovo portiere, ...</i></p> <p>Chiedere e dare informazioni personali: <i>quanti anni hai? Ho 35 anni; sono albanese</i></p> <p>Salutare e rispondere ai saluti: <i>buona giornata, buona sera</i></p> <p>Iniziare, mantenere e chiudere un contatto: <i>pronto? Come? A presto</i></p> <p>Ringraziare e rispondere ai ringraziamenti <i>Grazie, Prego</i></p> <p>Accettare o rifiutare un invito; invitare qualcuno: <i>vieni con me alla posta? Sì, a che ora? Grazie. No, mi dispiace.</i></p> <p>Cercare, chiedere e dare informazioni in situazioni di vita quotidiana: <i>scusi, dov'è l'ufficio x? A destra</i></p> <p>Esprimere i propri gusti: <i>la carne non mi piace; la pizza è buona</i></p> <p>Presentare qualcuno: <i>lui è Marco; lui è mio padre...</i></p> <p>Identificare e descrivere brevemente persone, oggetti e luoghi: <i>lei è mia sorella; ha 23 anni; la mia casa è piccola, ha una stanza,</i></p> <p>Descrivere lo spazio o situare un elemento nello spazio: <i>davanti/davanti a, dietro/dietro a, vicino a, sotto, sopra, a destra, a sinistra, di fronte (a)</i></p> <p>Raccontare di sé e chiedere su eventi passati: <i>quando sono arrivato in Italia ...: quale lavoro hai fatto ieri?</i></p> <p>Situare gli eventi nel tempo: <i>ieri, ora, domani; la settimana prossima; fra due giorni</i></p> <p>Esprimere e chiedere l'ora e le date: <i>che giorno è oggi? ieri era giovedì, che ora è? sono le sette</i></p> <p>Mettere in sequenza gli eventi: <i>prima...poi; dopo; dopo due ore/giorni</i></p> <p>Esprimere stati d'animo, sentimenti ed emozioni: <i>Che bello! Proprio così!</i></p> <p>Esprimere il desiderio di fare/non fare qualcosa: <i>vorrei trovare un lavoro; non voglio perdere il lavoro</i></p> <p>Chiedere e concedere il permesso di fare qualcosa: <i>posso uscire prima? Vai a casa. Rimani fino alle 19.</i></p> <p>Ordinare o vietare a qualcuno di fare qualcosa: <i>Vai subito! vieni qui! Non andare via!</i></p> <p>Dare e comprendere semplici istruzioni: <i>apri la porta; pulisci il pavimento; chiudi la finestra</i></p> <p>Dare spiegazioni: <i>sono in ritardo (perché) ho perso l'autobus; non è arrivato il treno</i></p> <p>Esprimere giudizi e opinioni personali: <i>secondo me, per me</i></p> <p>Formulare semplici ipotesi: <i>se piove non vengo</i></p>	<p>FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia);</p> <ul style="list-style-type: none"> richiedono collaborazione esplicita dell'interlocutore. capacità di usare l'intonazione per segnalare le azioni linguistico-comunicative nel contesto. In caso di difficoltà di interpretazione, il ricorso alla situazione enunciativa può aiutare la comprensione. contorno intonativo della richiesta di informazioni contorno intonativo delle affermazioni fonemi dell'italiano anche se con forte presenza di interferenze native. <p>ORTOGRAFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> principali grafemi dell'italiano (anche se con disgrafie che per la loro comprensione richiedono collaborazione da parte del ricevente) <p>NOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> uso dei sostantivi appropriati al contesto e all'obiettivo comunicativo, anche se non correttamente flessi, purché il contesto contribuisca a recuperare il contenuto del messaggio e l'informazione mancante a livello morfologico <p>ARTICOLI</p> <ul style="list-style-type: none"> nell'uso della lingua parlata, la selezione dell'articolo è guidata soprattutto dal principio dell'assonanza; nello scritto possono essere ancora assenti, senza però inficiare il contenuto del messaggio. si richiede solo il controllo dell'opposizione dell'articolo determinativo e indeterminativo; in caso di dubbio interpretativo può giovare il ricorso al co-testo. <p>AGGETTIVI</p> <ul style="list-style-type: none"> aggettivi qualificativi di alta frequenza, anche se ancora non correttamente flessi riguardo al genere e numero richiesti dall'obiettivo comunicativo. La loro più frequente posizione dopo il verbo è rispettata. aggettivi numerali, cardinali e ordinali (unità e decine). <p>AGGETTIVI E PRONOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> uso appropriato dei possessivi riferiti al proprio ambito. Quando non correttamente flessi il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio uso appropriato dei dimostrativi che esprimono rapporti deittici. Quando non correttamente selezionati il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio <p>PRONOMI</p> <ul style="list-style-type: none"> pronomi personali soggetto. pronomi personali complemento tonici (<i>me, te, lui, lei, ecc.</i>) pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto atoni (<i>lo, la, ecc; mi, ti, ecc.</i>). uso appropriato del <i>che</i> (soggetto e oggetto). Quando non correttamente usato (<i>che</i> per altre funzioni sintattiche) il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio. <p>QUANTIFICATORI</p> <ul style="list-style-type: none"> uso appropriato dei principali elementi che esprimono quantità: <i>poco, molto, un po', tutto, niente, nessuno, abbastanza, ecc.</i> <p>VERBI</p> <ul style="list-style-type: none"> uso di verbi di alta frequenza, compresi i principali riflessivi (<i>lavarsi, ecc.</i>) e servili (<i>dovere, potere e volere</i>) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se non correttamente flessi riguardo

<p>Chiedere chiarimenti e spiegazioni: <i>non ho capito, per favore, può ripetere?...</i></p>	<p>alla persona e al numero.</p> <ul style="list-style-type: none"> • uso dell'indicativo presente, passato prossimo, imperfetto; del condizionale in formule fisse di richiesta (<i>vorrei</i>). In caso di errata scelta del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto. <p>AVVERBI</p> <ul style="list-style-type: none"> • avverbi semplici e locuzioni avverbiali ad alta frequenza: di affermazione e negazione, di causa, di tempo (<i>già, prima, poi, dopo, ecc.</i>) e di luogo (deittici: <i>qui, là, ecc.</i>), interrogativi e modali (<i>forse, sicuramente, ecc.</i>). <p>PREPOSIZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ uso delle principali preposizioni semplici e articolate. <p>CONGIUNZIONI</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>e</i> (additivo), <i>ma</i> (avversativo), <i>o</i> (disgiuntivo). <p>FRASI SEMPLICI/COMPLESSE</p> <ul style="list-style-type: none"> • frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato (SVO) • frasi negative • frasi interrogative con risposta Sì/No • frasi interrogative per chiedere informazioni (<i>Chi? Dove? Che cosa? Come? Quando? Perché?</i>) • frasi con <i>mi piace/mi piacciono</i> • frasi impersonali con verbi zerovalenti (<i>piove</i>) • frasi coordinate asindetiche e sindetiche con <i>e, o, ma</i> • discorso diretto (<i>Ha detto "Aspetta!"</i>) • subordinate causali e temporali esplicite, finali implicite, anche senza la presenza del connettivo causale (\emptyset <i>perché = Vado via. Ho finito</i>), temporale (\emptyset <i>prima e/o dopo/poi: = Vado al mercato. Vado in farmacia. Torno</i>) • frasi con soggetto post-verbale (<i>un mese fa è arrivata mia moglie</i>)
---	--

Tabella 9. Azioni socio comunicative e forme dell'italiano L2.

In una concezione tradizionale della competenza in una L2 le scelte proposte nella Tabella 9 – sia nella colonna delle azioni socio-comunicative sia nella colonna delle forme attraverso le quali le azioni elencate possono essere realizzate – possono apparire “forti e poco ortodosse”. È dunque necessario richiamare anche qui i descrittori proposti dal QCER riguardo agli aspetti relativi all'accuratezza grammaticale (Tabella 10), alla padronanza fonologica (Tabella 11) e alla padronanza ortografica (Tabella 12) che un parlante non nativo di una L2 con competenza di livello A2 è in grado di controllare.

Correttezza grammaticale	
A2	Il parlante usa correttamente alcune strutture semplici, ma continua sistematicamente a fare errori di base – per esempio tende a confondere i tempi verbali e a dimenticare di segnalare gli accordi; ciononostante ciò che cerca di dire è solitamente chiaro.

Tabella 10 Descrittore per il livello A2 della correttezza grammaticale (adattato da QCER: 140).

Padronanza fonologica	
A2	La pronuncia è generalmente abbastanza chiara da poter essere capita malgrado il forte accento straniero, ma gli interlocutori potrebbero dover richiedere di ripetere qualcosa.

Tabella 11 Descrittore per il livello A2 della padronanza fonologica (adattato da Consiglio d'Europa, 2002:144).

Padronanza ortografica	
A2	Il parlante è in grado di copiare brevi frasi su argomenti correnti (per es. un indirizzo o le indicazioni per arrivare in un posto) e di scrivere parole brevi che fanno parte del suo vocabolario orale riproducendone ragionevolmente la fonetica (ma non necessariamente con ortografia del tutto corretta).

Tabella 12. Descrittore per il livello A2 della padronanza ortografica (adattato da Consiglio d'Europa, 2002:141).

Dalle griglie emerge chiaramente la nuova attenzione e il ridimensionato ruolo che gli aspetti grammaticali relativi al contenuto della **Errore. L'origine riferimento non è stata trovata.** devono avere sia nella costruzione del test che, ovviamente, nel momento della valutazione. Infatti, tenendo sempre presente il QCER, è evidente che sia a livello di accuratezza grammaticale e sia al livello fonologico e ortografico, non è importante che la produzione sia priva di errori, ma piuttosto che sia efficace dal punto di vista comunicativo; pertanto l'elenco della Tabella 9 deve essere inteso come un repertorio che il parlante-candidato deve essere in grado di comprendere e produrre, non come una lista di riferimento delle strutture da inserire necessariamente nel test. Un ulteriore uso degli elenchi forniti in Tabella 9 potrebbe riguardare, nella fase di realizzazione del test, la selezione dei testi-input da proporre nella prova, al fine di verificare se le strutture ivi presenti rientrano o no nel repertorio appropriato al livello della competenza da valutare. **In altre parole, la formulazione di un buon test basato sugli assunti teorici del QCER prevede che le competenze linguistiche di tipo morfosintattico (e lessicali, come presto vedremo) siano verificate attraverso task o compiti comunicativi che coinvolgano il candidato in azioni linguistiche attraverso la mediazione delle proprie capacità e l'uso di testi proposti nella prova.**

2.3.4 Lessico

Definire i confini del vocabolario di un candidato di livello A2 non è compito semplice. Come è noto, il lessico è l'aspetto più inafferrabile di una lingua e anche il più difficile da programmare, scalare e suddividere. La conoscenza che ciascun parlante ha del vocabolario di una L2 dipende, strettamente, non solo dagli studi guidati che può aver intrapreso ma dalla sua esperienza quotidiana e professionale.

Guidati dalla centralità che il QCER dà all'agire linguistico, e forti delle nuove tendenze della ricerca (cfr. LEWIS 1993 e 1997) che conferiscono al lessico una funzione di "traino" della competenza morfosintattica, riteniamo che anche la realizzazione di un test di livello A2 debba basarsi su tale consapevolezza. Appropriati compiti comunicativi solo apparentemente basati unicamente sul lessico nascondono spesso una verifica indiretta dei principali fenomeni linguistico-morfologici, come la segnalazione del plurale o dell'accordo di genere e numero. È proprio attraverso il lessico e le sue strutture che vogliamo invitare i costruttori dei test a verificare le competenze morfologiche e sintattiche.

Data l'importanza riconosciuta al lessico nell'apprendimento di una L2 non ci si può esimere dal cercare di circoscrivere anche le conoscenze lessicali che un candidato immigrato di livello A2 deve avere. Validi strumenti sono senz'altro le liste di frequenza del LIP (DE MAURO ET AL. 1993) e i descrittori del QCER, che riportiamo nella tabella seguente.

Padronanza del lessico	
A2	Il parlante dispone di un repertorio ristretto, funzionale ad esprimere bisogni concreti della vita quotidiana.

Tabella 13. Descrittore per il livello A2 della padronanza del lessico (adattato da QCER: 138).

La ristrettezza e la funzionalità del repertorio sono strettamente legate ai domini e ai contesti d'uso; riportiamo perciò, nella Tabella 14, le aree semantiche che un parlante-candidato di livello A2 dovrebbe avere sotto controllo. Non vogliamo qui dare una quantificazione numerica dei lessemi in quanto, come già affermato, il lessico risente moltissimo delle esperienze che ciascun individuo fa e dei suoi bisogni comunicativi. Tuttavia, a partire dai campi semantici sotto riportati, è possibile stilare una lista di lessemi confrontando le liste di frequenza del LIP (concentrando l'attenzione, in particolare, sui lessemi ad alta frequenza).

Campo semantico	Esempi di lessemi (indicati in ordine alfabetico)
Famiglia	<i>cognato, cugina, figli, genitori, madre, nonno, padre, parente, zio...</i>
Casa	<i>affitto, bagno, balcone, doccia, periferia, piano, riscaldamento, stanza, zona...</i>
Arredamento	<i>cucina, frigorifero, forno, letto, mobile, poltrona, sedia ...</i>
Abbigliamento	<i>calze, calzini, camicia, giaccone, gonna, maglietta, pantaloni, sandali, scarpe...</i>
Oggetti per la casa	<i>asciugamani, coltello, coperchio, cucchiaio, forchetta, pentola, specchio, tv, tovaglia, vaso...</i>
Igiene personale e della casa	<i>detersivo, dentifricio, deodorante, fazzoletto, rasoio, sapone, spazzolino, spugna...</i>
Animali	<i>cane, gatto, maiale, topo, uccello...</i>
Fenomeni naturali	<i>luna, neve, nuvola, pioggia, sole, temporale, vento...</i>

Negozi	<i>abbigliamento, alimentari, mercato, panettiere, saldi, sconto...</i>
Uffici pubblici	<i>bollettino, contante, conto, conto corrente, francobollo, modulo, pacco, patronato, permesso di soggiorno, prefettura, questura, ricevuta, sportello, vaglia, visto...</i>
Cibo e bevande	<i>banana, burro, carne, formaggio, frutta, insalata, minestra, olio, pasta, pesce, riso, verdure...</i>
Mondo del lavoro	<i>casalinga, baby sitter, badante, busta paga, capo, colf, contributi, disoccupato, ferie, idraulico, imbianchino, infermiera, muratore, operaio, orario di lavoro, turno, trasportatore...</i>
Scuola	<i>aula, banco, bidella, cattedra, entrata, insegnante, libro, orario, penna, pennarello, professore, quaderno...</i>
Corpo e salute	<i>bocca, braccio, capelli, cuore, dente, dottore, dolore, gamba, ginocchio, gola, malattia, mano, ospedale, pancia, piede, testa...</i>
Nazionalità e religioni	<i>albanese, arabo, cinese, filippino, italiano, marocchino, polacco, rumeno, tunisino, cristiano, buddista, musulmano...</i>

Tabella 14. Lessico per campi semantici per il livello A2 degli immigrati

Ovviamente la lista delle parole riportata in tabella per ciascun campo semantico non vuole assolutamente essere esaustiva, intende invece essere solo uno strumento di consultazione per facilitare la selezione dei quesiti da proporre ai candidati-utenti del test. Ciascun costruttore di test può ampliarla attraverso la consultazione incrociata dei domini e contesti d'uso descritti dal QCER e delle liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (LIP).

2.3.5 Testi

Partendo dal fatto che l'agire linguistico che il QCER promuove si realizza mediante i testi nei vari contesti d'uso, è necessario accennare ad alcune linee guida, proprio nella scelta dei testi stessi, che verranno sviluppate in dettaglio nel capitolo successivo. Si ricorda qui che è possibile classificare i testi sulla base del canale utilizzato, dello scopo e delle funzioni, del genere testuale, nonché in base al mittente e al destinatario, e che la selezione dei testi deve avvenire tenendo in considerazione il grado di rappresentatività delle interazioni in cui il parlante-candidato è generalmente coinvolto e la tipologia testuale filtrata dalle abilità e dalle funzioni che è in grado di svolgere. Consultando la tassonomia della abilità proposte dal QCER, le tipologie previste per il livello A2 si limitano a quella descrittiva, narrativa, espositiva e regolativa. Anticipiamo soltanto le possibili tipologie testuali da includere:

- a) Canale orale:

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera (dialoghi per ottenere informazioni stradali o sui trasporti pubblici, dialoghi in contesti familiari, dialoghi in negozi o supermercati)
- parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera (telefonate per chiedere informazioni o appuntamenti)
- parlato monodirezionale faccia a faccia (presentazione di persone, descrizione di luoghi, accadimenti ed eventi)
- parlato monodirezionale a distanza (semplici messaggi in segreteria telefonica)
- ecc.

b) Canale scritto:

- avvisi, cartelli, opuscoli
- istruzioni per l'uso di oggetti quotidiani
- lettere informali
- semplici racconti di eventi
- moduli da compilare
- ecc.

2. 4. Alcune riflessioni importanti

Come nota conclusiva di questo capitolo, riteniamo rilevante sottolineare ancora una volta che se negli studi sui percorsi di apprendimento di una L2 si postula l'esistenza di un *continuum* ai cui poli estremi si collocano la correttezza grammaticale e l'efficacia comunicativa, sicuramente in sede di valutazione acquista più rilevanza il fatto che un parlante di livello A2 sia in grado di portare a termine un compito in modo quanto più autonomo e con la maggior efficacia comunicativa, piuttosto che si esprima in maniera grammaticalmente corretta, ma non comunicativamente efficace. La tradizionale attenzione degli esaminatori verso elementi linguistici "micro", quali articoli, preposizioni, pronomi personali oggetto, congiunzioni ecc., non sembra pertanto essere in linea con gli studi acquisizionali né tantomeno con le indicazioni del QCER. Gli elementi "micro", anche se quantitativamente rilevanti nei testi, non hanno un ruolo importante nella trasmissione di un messaggio e non sono spesso percepiti dai parlanti non nativi, in quanto hanno nel parlato uno scarso rilievo fonologico (non sono portatori di accento tonico, a meno che non si tratti di contorni intonativi di "contrasto"); per la loro contenutezza hanno anche scarso rilievo grafico nello scritto. **Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello A2, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario ridimensionare l'importanza degli aspetti formali, cioè della conoscenza analitica della grammatica - finora**

impropriamente loro attribuita - e dare invece il dovuto rilievo all'efficacia che uno scambio - seppur ridotto nella formulazione - ha nel contesto comunicativo.

Infine, nella verifica della capacità di interagire con i parlanti nativi da parte di un parlante non nativo, grande rilievo deve avere quello che ORLETTI (2001) definisce “adattamento convergente”, che si realizza attraverso un chiaro atteggiamento di cooperazione e collaborazione al fine di favorire l'efficacia comunicativa dello scambio.

Tutto ciò deve essere tenuto in considerazione nell'identificare gli obiettivi di una prova di verifica di livello A2; nella realizzazione del test; nella scelta dei compiti comunicativi, degli *item* e della tipologia delle domande; nella fissazione dei parametri valutativi.

Capitolo 3. La produzione di test di qualità: procedure coerenti con gli obiettivi

Il processo di valutazione della competenza linguistico-comunicativa è un processo complesso e delicato, perché il suo obiettivo è fornire informazioni in grado di garantire sia chi si sottopone al test sia chi utilizzerà i risultati del test sulla loro correttezza ed equità. Occorre quindi che i giudizi espressi per mezzo del test e a seguito delle scelte di valutazione siano in grado di elicitarne e descrivere in modo adeguato il grado di competenza linguistico-comunicativa richiesta.

In questo senso non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi ad essa si sottopone come attore sociale, e con esso l'intera società. Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo. Dai risultati ottenuti in un test linguistico, come quello previsto dal Decreto 4 giugno 2010, conseguono decisioni che condizioneranno pesantemente la vita di chi ad essi si è dovuto sottoporre.

Chi valuta deve quindi agire secondo il paradigma della ricerca scientifica ed essere in grado di portare avanti i tre momenti fondamentali del processo di valutazione, e, cioè, la descrizione delle scelte effettuate a livello teorico e metodologico sull'oggetto della valutazione; la formalizzazione delle procedure di misurazione di valutazione; il resoconto esplicito della loro verificabilità, affidabilità e validità.

3.1. I requisiti di un test

Prima di soffermarci sulla descrizione delle procedure necessarie per la costruzione di test di qualità coerenti con gli obiettivi, occorre ricordare che per realizzare un *buon* test si deve cercare un equilibrio tra *validità, affidabilità, impatto e economia della realizzazione*.

1. La **validità** rappresenta il requisito principale che un test deve possedere. Un test deve costituire un esempio paradigmatico delle abilità che sono oggetto di misurazione perché descrittive della competenza linguistico-comunicativa definita come oggetto di verifica. Deve quindi essere in grado di misurare accuratamente ciò che si era proposto di misurare. Occorre quindi avere sempre presente che la validità non è una caratteristica univocamente definibile e determinabile. Il focus non è solo nel test in sé e nemmeno nei punteggi, ma nel modo in cui entrambi sono utilizzati per “dire” qualcosa su chi si sottopone al test in una particolare situazione e per un particolare scopo. Questo significa che non esiste un test valido in assoluto, ma un test valido per un preciso tipo di utente, per un preciso contesto e per una precisa funzione. Nel caso del test di Livello A2 previsto dal Decreto, dal test dovranno essere rilevate quelle abilità e competenze che sono adeguate per un

apprendente/utente che utilizza la lingua italiana in Italia, in contesti e situazioni quotidiane, ma ancora non in grado di gestirle in maniera totalmente autonoma.

2. L'**affidabilità** di un test rappresenta la sua consistenza, la sua stabilità: un test è affidabile se è in grado di fornire risultati uguali se somministrato o valutato in tempi differenti e da persone differenti. In sostanza, l'affidabilità di un test consiste nell'evitare il più possibile errori di misurazione, che invece possono essere causati da vari fattori, come ad esempio una inadeguata selezione degli item da cui un test è composto, una inadeguata quantità di tempo concesso per lo svolgimento di un test, da inadeguati criteri utilizzati da un valutatore nel processo di valutazione degli elaborati, oppure anche da carenze nella formazione teorica, metodologica e tecnica di chi è chiamato ad esprimere giudizi di valutazione. Esistono vari metodi per verificare l'affidabilità di un test e per incrementarla.

La differenza fra le due qualità di un test, validità e affidabilità, è in teoria chiara. La validità è focalizzata su questioni teoriche inerenti la definizione del modello di lingua, di competenza e degli strumenti operativi per misurarla, l'affidabilità si concentra su aspetti empirici del processo di misurazione. L'affidabilità viene però messa in discussione proprio in relazione agli oggetti di valutazione, cioè la lingua, la competenza e l'abilità che non si lasciano facilmente descrivere solo da strumenti statistici, deterministici, correlativi attraverso i quali viene misurata.

3. L'**impatto** riguarda gli effetti che il test produce, riguarda le conseguenze che possono derivare dall'utilizzo di un test. Pertanto chi progetta e produce un test deve sempre tenere presente sia gli scopi per i quali il test viene realizzato, sia i valori sociali che conseguono dall'utilizzo di quel test. Questo requisito implica quindi considerazioni di discriminazione e di equità, riconducibili all'eticità di un test. Nel caso del test A2, che permette agli stranieri di ottenere un permesso di soggiorno CE, si deve tenere sempre presente che le conseguenze che derivano dal test possono essere determinanti per l'intera vita della persona che ad esso si è sottoposto. Per questo chi produce e somministra il test, e poi esprime un giudizio di valutazione sulle produzioni del candidato deve essere sempre consapevole della propria diretta responsabilità nel processo di valutazione.

4. L'**economicità**, collegata con la **praticabilità**, concerne l'equilibrio tra somministrazione e risorse disponibili. Questo requisito implica la considerazione di vari fattori, come la lunghezza di un test e la sua facilità di somministrazione, la disponibilità di aule e di attrezzature adeguate (ad esempio riproduttori audio se il test prevede una sezione dedicata all'abilità di ascolto), il tempo necessario alla sua valutazione, la quantità di valutatori necessari ecc, e la considerazione dei costi di un test sia al momento della sua progettazione sia della sua somministrazione. Nel caso del test di Livello A2 previsto dal Decreto, occorrerà sia dare la possibilità a chi si sottopone alla prova di esibire la propria competenza nelle abilità ritenute pertinenti, sia tener conto del tempo, degli spazi, degli strumenti, delle persone che producono, somministrano e valutano le prove.

3.2. *Le procedure per la realizzazione di un buon test*

Nella elaborazione, realizzazione e somministrazione di un test occorre compiere le seguenti azioni:

- definire lo scopo per cui si costruisce il test;
- definire il profilo di competenza del candidato;
- selezionare criteri e tecniche di costruzione del test: il suo contenuto; il metodo di verifica adottato, che comprende sia la scelta dei testi, sia le tecniche per la verifica delle abilità ricettive sia i tipi di compiti per la verifica delle abilità produttive;
- definire le modalità di somministrazione.

3.2.1 Lo scopo del test

Occorre prima di tutto definire lo **scopo** per il quale il test viene costruito. Il test previsto dal decreto ha l'obiettivo di verificare lo stato della competenza linguistico-comunicativa di uno straniero, ai fini della sua permanenza in Italia. Considerato il riferimento al QCER, oggetto di verifica del test è la competenza intesa come capacità di uso della lingua italiana in contesti quotidiani in Italia. Dal test dovrà essere possibile inferire se la competenza del candidato gli permetterà di gestire quelle situazioni comunicative che sono previste nel livello di competenza A2 (v. cap. 2).

3.2.2 Il profilo di competenza del candidato

Il **profilo di competenza del candidato** è quello descritto nel Livello A2 del QCER, così come definito nei paragrafi precedenti. Occorre tenere presente che il documento europeo adotta una visione pragmatica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale. La lingua non è considerata come una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici che si attuano in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati. Fra l'utente /apprendente e la lingua si stabilisce una rete di relazioni che comprende ed è legata inscindibilmente alla società e al contesto d'uso. L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce entro il gruppo sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso. Pertanto la competenza in una lingua non si definisce esclusivamente in termini di "sapere", di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche in termini di "saper fare, usare", di capacità di agire in particolari contesti di comunicazione, e di gestione del codice semiotico 'lingua' da parte dei suoi utenti/apprendenti.

In questa fase è necessario delineare le caratteristiche del pubblico cui il test è destinato e i suoi bisogni linguistico-comunicativi. Occorre cioè selezionare e adattare i descrittori del QCER al pubblico al quale il

test è destinato, gli stranieri che vivono in Italia. Si rimanda alla tabella 2 della sezione relativa a “strutture ed usi dell’italiano”(cap.2).

3.2.3 La progettazione del test e la sua implementazione

La **realizzazione** del test comprende la fase di progettazione del test, in cui si decide quali abilità sottoporre a valutazione in relazione allo scopo, all’utente e al profilo di competenza previsto, su quali e quanti testi e con quali e quante prove. Si definiscono la struttura generale del test, le tecniche di verifica, l’articolazione e durata del test e delle parti che lo compongono e le procedure di correzione e di valutazione. In questa fase si deve anche prevedere l’analisi del contesto in cui il test verrà somministrato e delle risorse fisiche e finanziarie a disposizione, evidenziando la praticabilità ed economicità del test stesso. Tecnicamente questa fase si concretizza nella scrittura delle specificazioni del test, cioè dell’insieme delle specifiche che servono per poi realizzare operativamente il test, e per riscriverne nuove versioni in futuro.

Segue la fase più strettamente operativa, quella di elaborazione, che porta alla scrittura del test. In questa fase si attuano le operazioni procedurali, che comprendono la definizione del contenuto del test, la scelta dei testi su cui basare le prove, la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione e la scrittura delle prove.

Fra le fasi che compongono il processo appena descritto, ci soffermiamo in particolare sulla fase di selezione testuale e di costruzione delle prove.

La **selezione testuale** costituisce un momento di attenta riflessione. Un testo rappresenta infatti l’*input* da gestire (nel caso delle prove di comprensione dell’ascolto e di comprensione della lettura) o il compito da svolgere come prova (nel caso delle prove di produzione scritta e di produzione orale) e rappresenta il mezzo attraverso il quale la competenza di chi si sottopone ad essa viene elicitata e poi valutata. Sul tema dell’importanza del testo e della individuazione di criteri da seguire nella sua selezione si sofferma anche il QCER che, nel par. 4.6, sottolinea la centralità del testo nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa.

Secondo il documento europeo il testo è l’unità segnica fondamentale, ogni manifestazione di lingua parlata e scritta che un locutore/apprendente riceva, produca o scambi, ed è quindi un’unità complessa, caratterizzata da aspetti diversi.

Di conseguenza, la definizione dei criteri di scelta di un testo è un’operazione complessa. Si devono tenere sotto controllo, infatti, numerose variabili: la dimensione puramente testuale delle regole di testualità, la classificazione delle tipologie e dei generi testuali, la dimensione dell’apprendente con un suo livello di competenza linguistico-comunicativa, con degli interessi e delle motivazioni specifiche nell’approccio con la L2 ed infine la comunicazione stessa, con la sua dimensione pragmatica e sociale.

I criteri individuati dal QCER ai fini della selezione testuale sono i seguenti:

- la complessità linguistica
- la tipologia testuale

- la struttura del discorso
- la presentazione fisica del testo
- la lunghezza del testo
- la rilevanza per l'apprendente.

Tutte queste dimensioni devono essere contemporaneamente tenute sotto controllo al fine di selezionare il testo adeguato per l'abilità da sottoporre a verifica, per il tipo di apprendente e per la competenza da quest'ultimo posseduta.

Il criterio della **complessità linguistica** riguarda la complessità sintattica, lessicale, testuale che deve essere adeguata al livello di competenza dell'apprendente; un testo troppo complesso per un apprendente che non è in grado di gestirlo rende nulla la validità di una prova. Il testo inoltre deve essere rappresentativo della tipologia testuale a cui si riferisce e selezionato in base alla capacità di gestirla da parte di chi ad esso si sottopone.

Con il criterio della **tipologia testuale** il QCER indica che il testo da proporre deve appartenere a tipologie testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo) e a generi testuali compatibili con il livello di competenza e la tipologia dei candidati. Nel caso del Livello A2 per immigrati, ampliando l'esempio riportato nel Capitolo 2, riportiamo di seguito tipi e generi testuali utilizzabili per la costruzione di test.

<i>Tipologia testuale per le prove di ascolto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - dialoghi con indicazioni stradali o relativi a trasporti pubblici; - dialoghi in situazioni relative alla famiglia o al dominio personale; - dialoghi in contesto scolastico o della formazione; - dialoghi in una mensa; - dialoghi per ottenere informazioni sulla scuola (durata, orari di un corso ecc.); - dialoghi per ottenere informazioni in questura o in un ufficio pubblico; - dialoghi relativi a informazioni sul lavoro; • parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - telefonate ad amici; - telefonate per ottenere informazioni; - telefonate per prendere un appuntamento (ad es. da un medico); • parlato monodirezionale non faccia a faccia a distanza: <ul style="list-style-type: none"> - brevi annunci in una stazione, aeroporto, supermercato ecc; - messaggi in una segreteria telefonica; - brevi annunci in una stazione, supermercato ecc; - monologhi su argomenti familiari di tipo quotidiano; - semplici informazioni o notizie alla radio.
<i>Tipologia testuale per le prove di lettura</i>

- articoli di giornale, brevi contenenti descrizioni di cose, persone o avvenimenti;
- articoli di giornale informativi su argomenti familiari;
- avvisi di pericolo;
- cartelli o manifesti pubblicitari;
- *dépliant*;
- istruzioni per il telefono;
- istruzioni per lavori manuali;
- mail personali su argomenti familiari o relativi alla vita quotidiana;
- menu;
- orari di mezzi pubblici, scuole, treni ecc.;
- prospetti e tabelle da cui ricavare informazioni;
- volantini o opuscoli informativi, pubblicitari ecc.;
- annunci pubblici;
- annunci economici o di lavoro su giornali;
- avvisi (es. chiusura dell'erogazione dell'acqua o gas in una zona o in un condominio);
- cartelli (es. apertura di un nuovo negozio, saldi) o manifesti pubblicitari;
- istruzioni per lavori manuali;
- menù;
- orari di mezzi pubblici, di uffici, treni ecc.;
- prospetti e tabelle da cui ricavare informazioni;
- istruzioni per la conservazione o cottura dei cibi.

Tipologia testuale per le prove di scrittura

- appunti con informazioni o argomenti conosciuti;
- avvisi da mettere in una bacheca;
- cartoline;
- lettere personali con ringraziamenti e scuse;
- brevi e semplici messaggi relativi a bisogni immediati;
- moduli da compilare (iscrizione a corsi di vario tipo; dell'anagrafe, di richiesta del permesso di soggiorno ecc.);
- brevi dichiarazioni.

Tipologia testuale per le prove di parlato

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera:
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore teso a riprodurre semplici situazioni al bar o in un negozio o a scuola;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore nell'ambito dei domini personale e pubblico: descrizione di famiglia, amici, paese d'origine, studio, tempo libero, abitudini presenti e passate, gusti, descrizione di esperienze personali, descrizione di eventi e attività ecc.;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore per prendere accordi;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore per discutere che cosa fare o dove andare;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore per chiedere o dare informazioni su una cartina;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore teso a riprodurre semplici situazioni in un ufficio pubblico, alla stazione, in un ristorante ecc.;
 - dialogo fra il candidato e l'esaminatore relativo al dominio personale e pubblico: lavoro ecc.;
- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera:
 - risposte a domande dell'esaminatore relative ai domini indicati sopra;

- parlato monodirezionale faccia a faccia: esposizione in cui il candidato
 - si presenta o parla di sé anche al passato;
 - parla della propria famiglia e del proprio ambiente;
 - parla di un/a amico/a;
 - descrive il proprio paese;
 - parla del proprio studio;
 - parla del tempo libero;
 - descrive le proprie abitudini presenti e passate;
 - descrive le proprie esperienze;
 - descrive eventi e attività;
 - descrive ciò che gli/le piace o non gli/le piace.
 - parla del proprio lavoro.

Tab. 1 - Tipologie e generi testuali per immigrati adulti, livello A2

Il criterio della **struttura del discorso** si riferisce alle regole strutturali interne al testo: sono adeguati per il processo di valutazione testi chiari e precisi, coerenti e ben articolati a livello tematico.

La **presentazione fisica** si riferisce, nel caso di testi scritti, alla loro presentazione grafica (la scelta del carattere, la spaziatura, la nitidezza del segno, la coerenza delle eventuali illustrazioni con il testo ecc.), nei testi orali a fattori quali presenza di rumori o di interferenze, numero dei parlanti, varietà e velocità del parlato ecc.

La **lunghezza del testo** va considerata in relazione alle caratteristiche dell'apprendente (età, capacità cognitive ecc.) e al grado di competenza posseduta. In questo criterio, secondo il QCER rientra anche la considerazione della densità informativa e della ridondanza: un testo lungo ma ridondante può risultare più semplice da comprendere che un testo breve ma con un'alta densità informativa.

La **rilevanza** infine riguarda la considerazione degli interessi, dei bisogni di interazione e delle motivazioni dell'apprendente e anche della cultura di appartenenza. Occorre ad esempio evitare testi il cui argomento risulti in qualche modo offensivo dei sentimenti e dei principi religiosi, culturali, morali, politici di chi a esso si sottopone. In particolare si suggerisce di evitare riferimenti a: guerra, morte, gravi lesioni, abusi, violenza, malattia, politica, religione, sesso, visioni sessiste o classiste, divise ed eserciti, peccati capitali, disastri naturali, imperialismo e colonialismo, stereotipi, visioni etnocentriche, posizioni connotate sul piano diatonico ed approcci sarcastici.

Un ulteriore fattore da tenere presente al momento della selezione del testo è lo scopo della prova cui il testo fa da *input*. Il creatore di test deve cioè chiedersi quale abilità intende testare con una determinata prova e indirettamente con un determinato testo e scegliere di conseguenza il testo più adeguato.

Fasi	Progettazione del test	Elaborazione del test
Azioni	Definizione delle abilità da sottoporre a valutazione; della struttura generale del test, delle tecniche di verifica; del numero di testi e prove; della durata delle test; delle procedure di correzione e di valutazione; scrittura delle specificazioni del test.	Definizione del contenuto del test; la scelta dei testi; la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione; la scrittura delle prove; definizione dei punteggi.

Tab.2 –Riepilogo delle fasi e delle azioni per la realizzazione del test

3.2.4 La costruzione delle prove

Come abbiamo appena sottolineato per la selezione dei testi, anche la scelta dei tipi di prove da utilizzare in test dipende dal tipo di abilità che si intende sottoporre a verifica. Una prova si dice diretta quando è possibile verificare direttamente l'abilità del candidato nell'eseguirla. Ad esempio una prova di produzione orale in cui si chiede a due studenti di fare una conversazione su un determinato argomento è una prova diretta. Il valutatore ascolta e può direttamente valutare le produzioni dei suoi studenti in base a criteri predefiniti. Prove di questo tipo di solito si utilizzano per verificare le abilità produttive, cioè la scrittura e il parlato, le cui esecuzioni sono direttamente osservabili. Invece le abilità ricettive, cioè la lettura e l'ascolto oppure la conoscenza di alcuni aspetti del sistema linguistico non possono essere osservate direttamente: per verificarle è necessario costruire dei test che indirettamente ci aiutino a capire se quella abilità è posseduta o no. Sono queste le prove indirette. Per verificare se uno studente ha capito un testo è necessario ricorrere a una prova indiretta composta ad esempio da una serie di domande che riguardano quel testo.

La più comune ed utilizzata classificazione delle prove è quella che le suddivide in soggettive e oggettive, in base alla modalità di assegnazione dei punteggi.

3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

Una prova è oggettiva se l'assegnazione del punteggio non richiede alcun tipo di giudizio da parte del valutatore. Al momento della costruzione della prova sono già stati individuati la risposta esatta e i punteggi da attribuire. Il compito del valutatore sarà esclusivamente quello di utilizzare il foglio con le chiavi delle risposte già preparato da chi ha realizzato la prova e, seguendo alla lettera i criteri dati, decidere se accettare o rifiutare la risposta fornita dallo studente e assegnargli il punteggio. Anche il punteggio da assegnare al singolo item è stabilito da chi ha preparato la prova e ha fornito al valutatore il foglio delle chiavi.

Il vantaggio delle prove oggettive risiede nella loro grande affidabilità, cioè nella consistenza della misurazione.

Pertanto proprio per il fatto che in questo tipo di prove è possibile ridurre al minimo la loro inaffidabilità, spesso vengono largamente utilizzate e addirittura preferite ad altre prove. Il rischio però è che la ricerca dell'affidabilità venga fatta a scapito dell'altra fondamentale caratteristica che un test deve possedere, cioè la validità. Al momento della costruzione di un test, la scelta del tipo di prova da utilizzare dovrà essere quindi dettata dal tipo di abilità o competenza che si intende verificare.

Le prove oggettive possono essere realizzate con varie tecniche. Le più utilizzate sono le prove a scelta multipla, i *cloze*, gli abbinamenti o i riordini, l'individuazione di informazioni presenti o meno in un testo.

Le prove a scelta multipla consistono in una domanda, o frase da completare, seguita da tre risposte, o affermazioni, di cui solo una è esatta. Chi costruisce la prova deve indicare tra le alternative proposte la risposta esatta. Le altre risposte, o alternative, non esatte, si chiamano *distrattori*, perché appunto devono distrarre chi si sottopone al test, nel senso che devono essere alternative plausibili, tanto da indurlo ad una attenta analisi, senza poterle scartare immediatamente come palesemente false. Le prove a scelta multipla si usano soprattutto per la verifica della comprensione scritta e orale: si può infatti sottoporre a verifica la comprensione di ampie porzioni di testi, scritti o parlati, le intenzioni e opinioni di chi scrive o parla, le funzioni di un testo, la capacità di seguire i punti importanti di un testo e di orientarsi nel testo pur non conoscendo il significato di alcune parole e/o espressioni, la capacità di fare inferenze.

Il *cloze* è una tecnica che consiste nella cancellazione di parole da un testo: ogni parola omessa viene sostituita da uno spazio vuoto. Compito di chi si sottopone a questa prova è riempire lo spazio vuoto inserendo la parola mancante. La cancellazione può essere sistematica: una parola ogni *x*, in genere ogni 5 o 7; oppure mirata (come si consiglia), per esempio a un tipo di elementi, come gli articoli, le preposizioni o altro, scegliendoli in base al profilo del livello. È una delle prove più valide per verificare la competenza metalinguistica, la capacità di ricostruire un testo attraverso i legami di coesione. È sempre necessario lasciare intatta la parte iniziale del testo, allo scopo di permettere a chi si sottopone a questa prova una contestualizzazione. La validità di questo tipo di prova consiste anche nella possibilità per il valutatore, nella fase di correzione e attribuzione dei punteggi, di accettare come esatta qualunque sostituzione adeguata in quel determinato contesto.

L'individuazione di informazioni è un tipo di prova utilizzabile per la verifica della comprensione scritta e orale. Consiste nel presentare una serie di affermazioni/frasi, su un testo letto o ascoltato: compito di chi si sottopone alla prova è individuare se queste sono presenti o non presenti in quel testo. Si tratta di una forma più elaborata della prova di Vero/Falso, il cui limite risiede nel fatto che la probabilità di riuscire nella prova è del 50%, anche se il candidato non ha compreso il testo.

Il riordino consiste nella ricostruzione di un testo che è stato suddiviso in varie parti. La sequenza delle parti è stata cambiata. Compito di chi si sottopone a questa prova è riordinare le parti e ricostruire il testo originale. Si tratta di una prova adeguata alla verifica della comprensione di un testo: si basa infatti

sull'analisi e individuazione di legami testuali. Per questo tipo di prova è necessario selezionare un testo narrativo, con una precisa scansione temporale.

La prova ad abbinamento consiste nel mettere in corrispondenza due serie di elementi, presentati in ordine casuale, come frasi o parti di frasi, testi o parti di testi. Gli elementi di una delle due serie, in genere la seconda, devono essere in numero superiore rispetto all'altra, per non rendere automatico l'ultimo abbinamento.

3.2.4.2 Prove soggettive o aperte e prove semistrutturate

Le prove soggettive o aperte sono quelle in cui al momento dell'assegnazione del punteggio si richiede un giudizio da parte del valutatore. È quindi il valutatore che decide in maniera soggettiva quale punteggio assegnare. Per decidere e quindi fornire un giudizio globale sulla produzione di un candidato, o può servirsi di particolari criteri (scale o griglie) (v. Capitolo 4). Le prove soggettive vengono utilizzate soprattutto per verificare quelle abilità che non si prestano a verifica attraverso prove oggettive. Si utilizzano quindi per le abilità produttive, come la scrittura di un testo su un determinato argomento oppure la capacità di prendere parte ad una interazione faccia a faccia o di produrre un parlato monodirezionale. Sono quindi soggettive le prove che verificano in modo diretto la capacità di uso della lingua.

Anche per la costruzione di questo tipo di prova occorre tenere in considerazione vari fattori relativi sia all'*input* testuale su cui si può basare la prova sia al compito che si richiede di svolgere. In particolare occorre considerare la complessità linguistica del testo input e del compito richiesto, la tipologia testuale di riferimento, la struttura del discorso, la lunghezza del testo da produrre, la rilevanza del tema e del compito per l'apprendente.

Il focus di tali prove è comunque spostato al momento della valutazione: il giudizio del valutatore deve essere guidato da criteri che rendano il meno pensante possibile il comunque inevitabile peso della soggettività (v. Capitolo 4).

Ci sono poi prove in cui si richiede agli studenti la realizzazione di un compito definito e ben strutturato, con la possibilità di eseguirlo in maniera piuttosto libera, ma sempre seguendo i vincoli dettati dal compito. Queste prove sono chiamate semistrutturate. Classici esempi di prove semistrutturate sono le trasformazioni di frasi o di testi partendo da elementi dati, la costruzione di frasi partendo da parole date, i riassunti, le risposte brevi. La valutazione di queste prove è meno soggettiva, perché è comunque vincolata dalle richieste fatte, ma deve essere svolta in base a criteri predeterminati e precisi.

Riportiamo di seguito, come esempio, tipi di prove in relazione a generi testuali utilizzabili per la verifica dell'abilità di comprensione scritta di livello A2.

Tipologia di prove	Completamento di griglie	Abbinamento	Individuazione di informazioni	Scelta multipla	Ricostruzione dell'ordine testuale
Generi testuali	Annunci (di lavoro, immobiliari, di vendita di oggetti ecc.).	Brevi notizie di cronaca; brevi articoli informativi, anche con supporto iconico.	Avvisi pubblici; bollette e avvisi di pagamento; orari (di mezzi pubblici, di uffici, di musei ecc.); regolamenti; istruzioni per l'uso; istruzioni per la conservazione di cibi; testi pubblicitari.	Annunci pubblici; avvisi pubblici; brevi articoli informativi e divulgativi, anche con supporto iconico; <i>dépliant</i> informativi (di servizi pubblici, turistici ecc.).	Racconti molto brevi; aneddoti; ricette di cucina; istruzioni per l'uso; regole di giochi.

Tab. 3 – Tipologia delle prove in relazione ai generi testuali per la verifica della comprensione scritta di livello A2

3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

Un ulteriore aspetto mirante a incrementare la validità di un test riguarda la formulazione delle istruzioni, del compito richiesto nella prova. Perché un test sia valido è necessario che chi esegue una prova comprenda chiaramente il compito che è chiamato a svolgere. Le istruzioni devono presentare al candidato nel modo più semplice, chiaro e diretto possibile le operazioni che deve mettere in atto. La chiarezza riguarda sia le prove di ascolto, che di solito prevedono istruzioni registrate su un supporto audio (audiocassetta, CD), sia le prove scritte, sia le prove di produzione orale.

Quando si redigono le istruzioni di una prova dobbiamo sempre tenere presenti i seguenti accorgimenti:

- devono essere chiare, cioè non devono dare adito a interpretazioni diverse e soggettive del compito da svolgere;
- devono essere adeguate da un punto di vista linguistico al livello di competenza del candidato, e non contenere forme e strutture non previste nel profilo di competenza;
- devono essere complete, cioè devono dare tutte le informazioni sulle operazioni da compiere;
- devono essere essenziali, cioè devono dare solo le informazioni necessarie e non altre informazioni, per evitare che chi fa il test si concentri troppo sulla comprensione delle istruzioni e perda concentrazione per l'esecuzione della prova. Occorre tuttavia precisare che l'essenzialità non deve andare a scapito della comprensibilità del compito: è preferibile che un'istruzione presenti degli elementi di ridondanza, se questi ultimi incrementano la loro comprensione;
- è preferibile che siano comprensive di un esempio del compito da svolgere, per facilitare la sua comprensione. Questo accorgimento riguarda ad esempio le prove di *cloze*, nelle quali è sempre

consigliabile inserire un esempio della modalità di riempimento degli spazi vuoti e degli elementi da inserire. L'esempio accresce il grado di familiarità con la prova.

È inoltre importante che siano redatte istruzioni generali per la somministrazione delle prove, che siano a disposizione di coloro che hanno il compito di somministrarle. Nelle istruzioni devono essere ben specificate le modalità e le condizioni di somministrazione, i compiti del somministratore, i modi, i tempi e i gli eventuali vincoli nell'esecuzione della prova.

Anche le istruzioni per la somministrazione delle prove devono essere fissate a priori e devono essere precise e chiare, al fine di assicurare le stesse condizioni a tutti coloro che si devono sottoporre a un test. È importante infatti evitare criticità che possano condizionare l'esito delle prove (ad es. nel caso di prove di ascolto, un'aula con un'acustica non buona, un registratore o un riproduttore di CD che non funzionano, presenza di rumori che provengono dall'esterno e che disturbano l'ascolto ecc.). Si consiglia altresì di prevedere personale di sorveglianza adeguato, comunque non inferiore in termini di rapporto relativo ai candidati alla proporzione 1:25.

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello A2

Riassumendo le procedure, le scelte e le azioni finora descritte, proponiamo di seguito un esempio di batteria di prove suddivise per abilità, adeguate per valutare il livello A2 di competenza linguistico-comunicativa.

Si sottolinea, al fine di garantire la validità e l'equità delle prove, che:

- tutti i materiali devono essere sempre creati *ex novo*;
- gli stessi materiali non possono essere riutilizzati per somministrazioni successive (ivi compresi gli eventuali *input* per la prova orale, in merito alla quale si dovranno produrre, per ogni sessione, almeno 10 *input* diversi l'uno dall'altro);
- non è possibile riutilizzare, anche solo parzialmente, materiali precedentemente somministrati.

Profilo	Il candidato è in grado di comprendere i punti principali di un testo in italiano standard chiaro su argomenti familiari relativi agli ambienti che frequenta (a scuola, a lavoro, nel tempo libero ecc.), incluse brevi narrazioni. Il candidato comprende informazioni dirette e concrete su argomenti generali e quotidiani o relativi alle attività del momento identificando le informazioni essenziali.
Generi di parlato	Scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: dialoghi di argomento quotidiano, legati al dominio personale, educativo e pubblico (dialoghi in negozi, supermercati, o relativi ai trasporti pubblici); scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche nei domini personale, educativo e pubblico; scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: annunci pubblici, avvisi, messaggi, trasmissioni radiofoniche e vari altri generi di comunicazione.

Fonti dei testi	Adattamento di testi della comunicazione quotidiana e della radio.
Numero di interlocutori	Uno o due parlanti nativi.
Caratteristiche del parlato	Testi registrati in studio; Varietà: italiano standard; Velocità del parlato: medio-lenta.
Numero delle prove	3 per un totale di 15 item.
Tipi di prova	Scelta multipla + individuazione di informazioni + abbinamento.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 300 ad un massimo di 450 parole.
Modalità di svolgimento	I testi sono fatti ascoltare due volte, nella registrazione sono compresi i tempi per lo svolgimento delle prove e per la trascrizione delle risposte nei fogli delle risposte.
Durata del sotto-test di Ascolto	20 minuti circa.

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di Ascolto

Profilo	Il candidato sa comprendere in modo soddisfacente testi semplici e brevi su argomenti relativi ai domini e ai contesti che gli sono familiari. Sa inoltre identificare informazioni specifiche in testi che sono formulati nel linguaggio che ricorre frequentemente nella vita di tutti i giorni.
Generi testuali	Annunci pubblici, brevi articoli di giornale con descrizioni di cose, persone o avvenimenti, manifesti pubblicitari, <i>dépliant</i> , testi di istruzioni, lettere, brevi racconti.
Fonti dei testi	Adattamento di testi di giornali, riviste, siti internet, avvisi pubblici, istruzioni per l'uso ecc.
Numero delle prove	3 per un totale di 15 item.
Tipi di prova	Scelta multipla + individuazione di informazioni + abbinamento o ricostruzione di un testo.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 400 ad un massimo di 500 parole.
Durata del sotto-test di Comprensione della lettura	40 minuti circa.

Tab. 5 - Indicazioni per la prova di Comprensione della lettura

Profilo	Il candidato sa produrre brevi testi in cui narra avvenimenti, attività svolte ed esperienze personali, sa descrivere la propria famiglia, gli amici, il luogo in cui vive ecc. Il candidato sa scrivere testi composti da frasi semplici, anche legate da connettori semplici, su una gamma di argomenti familiari.
----------------	--

Numero delle prove	2
Tipi di prova	Descrizione Narrazione diaristica/ domanda formale o richiesta di informazioni e servizi o e-mail informale.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 70 a un massimo di 90 parole, con una tolleranza ammessa (sia in eccesso che in difetto) del 10%.
Durata del sotto-test di Produzione scritta	40 minuti circa.

Tab. 6 - Indicazioni per la prova di Produzione scritta

Profilo	Il candidato si esprime in italiano anche se con forti interferenze della L1 nella pronuncia, sa produrre frasi semplici con le strutture di base previste dal profilo di competenza. Il candidato è in grado di interagire in brevi conversazioni anche se è necessaria la collaborazione dell'esaminatore. Il candidato è in grado di gestire dialoghi di routine quotidiana, sa fare domande, rispondere e scambiare informazioni su argomenti familiari in situazioni prevedibili della vita di tutti i giorni: viaggiare, mangiare, alloggiare e fare acquisti. Il candidato sa fornire una descrizione semplice della propria famiglia, di persone e di immagini e sa fare una narrazione delle esperienze personali, delle attività attuali e svolte nel passato, di abitudini o comportamenti di routine, di condizioni di vita o di lavoro, di compiti quotidiani. Sa esprimere i propri gusti con espressioni semplici e frasi legate in un elenco.
Formato	1 esaminato: 2 esaminatori (uno interagisce con il candidato, l'altro esprime il giudizio)
Numero delle prove	2 + qualche minuto previsto per la presentazione personale.
Tipi di prova	Dialogo con l'esaminatore: capacità di interagire nell'ambito di un compito comunicativo (role-play) riferito sempre a transazioni di routine. Monologo: capacità di raccontare storie o di descrivere in maniera semplice le immagini che vede.
Durata complessiva del sotto-test di Produzione orale	Da un minimo di 7 ad un massimo di 10 minuti.

Tab. 7 - Indicazioni per la prova di Produzione orale

Capitolo 4. Attribuzione dei punteggi - Espressione dei giudizi - Criteri e scale di valutazione.

Premessa

Fase importante nel processo di sviluppo di un test o di una prova linguistica è quella relativa all'attribuzione dei punteggi e alla conseguente comunicazione dei risultati.

È utile osservare che, nel caso specifico di un test utilizzato in contesto di migrazione come requisito linguistico per la concessione del permesso di soggiorno a lunga durata, tale fase è destinata a incidere in modo significativo e immediato nelle prospettive di vita futura dei migranti. È necessario pertanto definire approcci e procedure che garantiscano, al massimo livello possibile, professionalità e rigore, comportamenti coerenti e sistematici, equità e rispetto nei confronti dell'utenza, da parte di tutte le istituzioni chiamate a produrre e somministrare il test.

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

Come già detto precedentemente, nel caso di prove cosiddette *oggettive* l'attribuzione dei punteggi a prove di verifica linguistica può essere automatica o affidata a persone non necessariamente esperte⁷; nel caso invece di prove cosiddette *soggettive*, quali sono le prove di produzione e interazione scritta e orale, l'attribuzione dei punteggi può richiedere il ricorso al giudizio di esaminatori/valutatori⁸ esperti. La differenza di significato fra i due termini, *oggettivo* e *soggettivo*, rimanda alle due suddette modalità di attribuzione dei punteggi. Soprattutto nel caso delle *prove soggettive* si corre il rischio, più che ragionevole, che non vi sia uniformità nell'espressione dei giudizi, producendo scarti, anche determinanti, nei punteggi finali. Tale variabilità può riguardare sia i giudizi espressi da esaminatori diversi (*inter rater reliability*), sia i giudizi espressi dallo stesso esaminatore in momenti diversi (*intra rater reliability*). Inoltre, al fine di garantire che l'attribuzione del punteggio nelle *prove soggettive* sia quanto più possibile accurata e affidabile, è necessario predisporre criteri e scale di valutazione che siano non solo appropriati e coerenti con gli obiettivi e i contenuti della verifica stessa, ma anche condivisi da chi li dovrà, di fatto, applicare nelle varie sedi in cui le prove verranno somministrate, vale a dire gli esaminatori.

Tale fondamentale condivisione delle scale e dei criteri predisposti, e la conseguente sistematicità e uniformità nell'applicazione nei diversi contesti valutativi, possono essere garantite solo attraverso un lavoro

⁷ Il personale incaricato a tal fine dovrà verificare che le risposte dei candidati corrispondano alle chiavi precedentemente stabilite. È molto importante che le chiavi siano corrette e, comprendano ogni possibile risposta. Nel caso di correzione automatica, è necessario predisporre oltre ai fascicoli d'esame, i relativi fogli delle risposte, nonché un adeguato supporto tecnologico che ne consenta la lettura ottica.

⁸ Da qui in avanti si continuerà ad usare il termine esaminatori

costante di formazione degli esaminatori, nonché attraverso un monitoraggio continuo del loro operato, predisponendo e apportando i necessari correttivi laddove si evidenziassero dei problemi.

4.1.1 Scale di valutazione

Per ridurre la variabilità dei giudizi, connessa alla soggettività propria dei giudizi umani, si ricorre normalmente all'uso di scale cosiddette di valutazione, riferendo il termine alla fase del processo valutativo, relativa alla attribuzione dei punteggi. Fra i vari usi figurati del termine *scala* quello che meglio si adatta alle sue applicazioni in ambito di valutazione linguistica è 'graduazione', nel senso proprio di ordinamento per gradi di una serie di cose (nel caso specifico conoscenze, competenze d'uso, comportamenti linguistici) stabilendo un ordine di successione, ad esempio dal più semplice al più complesso.

A questo proposito ALDERSON (1991) distingue, a seconda degli obiettivi della loro costruzione, tre tipi di scale utili ai fini della verifica e della valutazione in ambito linguistico: *user-oriented*, *assessor-oriented*, *constructor oriented*. Sintetizzando il pensiero di Alderson in merito alle funzioni delle tre suddette tipologie di scale si può affermare che la prima scala, *user-oriented*, è finalizzata alla descrizione di livelli diversi di competenza linguistica, la seconda, *assessor-oriented*, a guidare la fase di espressione dei giudizi e la conseguente attribuzione dei punteggi (con particolare riferimento alle prove cosiddette soggettive), la terza, *constructor oriented*, mira piuttosto a fornire linee guida nella costruzione di prove linguistiche, consentendo il monitoraggio dell'intero processo.

Mentre le scale definite da Alderson *user oriented* sono ben rappresentate dalle scale del QCER, le scale utili ai fini di questo capitolo sono quelle *assessor oriented*, che possiamo definire "scale di valutazione"; queste ultime, a loro volta, che possono essere di vario tipo, nella loro costruzione rispondono ad approcci diversi. Per i nostri gli scopi è però importante distinguere fra *scale olistiche* e *scale analitiche*, come è importante soffermarsi su come sia possibile formulare un giudizio sintetico ricorrendo a termini relativi, vale a dire legati a un determinato contesto – del tipo "scarso", "adeguato", "buono" –, o utilizzando piuttosto (ed è la scelta che si intende qui di seguito proporre) termini non dipendenti da uno specifico contesto (ricorrendo ai descrittori delle scale del QCER come fonte utile anche per la costruzione di scale di valutazione).

4.1.2 Scale olistiche e analitiche

È possibile attribuire un punteggio unico a una *performance* scritta o orale ricorrendo a un'unica scala che descriva globalmente ciascun livello della *performance* sulla base di una serie di tratti distintivi e caratterizzanti. In questo caso l'esaminatore sceglie il livello che meglio descrive la *performance* che sta valutando. Alternativamente è possibile sviluppare singole scale per una serie di criteri (per es. accuratezza,

appropriatezza, ecc). In questo caso l'esaminatore utilizza i singoli criteri e le relative scale di punteggi per valutare la prestazione di un candidato, sommando poi i risultati parziali. È tuttavia anche possibile combinare i due approcci nel medesimo test, come è possibile adottarne uno solo.

Spesso gli esaminatori hanno difficoltà a ritrovare nelle scale olistiche una descrizione che ben si adatti ai vari aspetti della *performance* che stanno valutando, come a volte scale analitiche troppo dettagliate rischiano di risultare di difficile gestione⁹. Di conseguenza è importante trovare un accettabile compromesso o punto di equilibrio fra i due diversi problemi, proponendo, nel caso delle scale olistiche, una descrizione quanto più possibile dettagliata, nel caso delle scale analitiche una serie quanto più possibile ridotta di criteri e una scala altrettanto ridotta di punteggi¹⁰. Nel nostro caso si è deciso di adottare scale analitiche, piuttosto che olistiche, proponendo criteri coerenti con gli obiettivi e i contenuti del capitolo 2, oltre che noti e applicabili da parte dei futuri esaminatori.

Come si vedrà, sono due le scale analitiche qui di seguito proposte, una per la valutazione della produzione e interazione orale, l'altra per la valutazione della produzione e interazione scritta. Entrambe risultano costituite da tre criteri, e sono ugualmente limitate a tre le relative fasce di punteggi. Si è anche deciso di attribuire un maggior peso specifico alle abilità orali rispetto a quelle scritte, dal momento che le azioni linguistiche orali che un utente di livello A2 è chiamato a realizzare, in particolare in contesto di migrazione, sono più frequenti e hanno maggior rilevanza rispetto a quelle realizzate in forma scritta, e che le abilità e sottoabilità necessarie per quest'ultima realizzazione (sintetizzate nelle Tabelle 6 e 8 del capitolo 2) risultano essere più limitate rispetto alle attività che lo stesso utente di livello A2 è chiamato a realizzare in forma orale (Tabelle 5 e 7 del medesimo capitolo).

Perché la fase della valutazione possa “funzionare” correttamente, quindi, è necessario che gli esaminatori abbiano una buona e consolidata conoscenza del livello, nel caso specifico del livello A2, in termini di abilità, sottoabilità e competenze richieste. È importante, a tal fine, che gli esaminatori possano riferirsi a esempi condivisi di *performance*, ai quali costantemente poter rapportare le prestazioni che si trovino a valutare. Questa indispensabile professionalità si ottiene solo attraverso una formazione continua che richiede da un lato una costante familiarizzazione con il QCER e le sue scale di descrittori, dall'altro una formazione specifica all'uso delle scale di valutazione adottate.

Fondamentale ai fini della formazione degli esaminatori risulta l'uso di materiali esemplificativi (cartacei e multimediali). In particolare, per consolidare la familiarità con il livello di competenza, gli esempi devono riguardare il tipo di *performance* che identifica un utente di livello A2; per poter limitare al massimo eventuali incongruenze nell'attribuzione dei punteggi gli esempi devono essere relativi alle produzioni scritte

⁹ “Il tenere separate le categorie come nell'approccio analitico presenta il vantaggio di indurre il valutatore a un'osservazione minuziosa e fornisce un metalinguaggio che permette la negoziazione tra valutatori [...]. D'altra parte -e questo è lo svantaggio- è dimostrato che i valutatori non riescono a separare facilmente le categorie dal giudizio olistico; la gestione contemporanea di più di quattro o cinque categorie risulta essere un carico cognitivo eccessivo” (QCER: 233).

¹⁰ Cfr. QCER: 232. In particolare in contesto scolastico, è naturale che l'insegnante formuli un suo giudizio globale, sostanzialmente soggettivo e impressionistico su uno studente, sulla base dell'esperienza quotidiana e di quanto lo stesso studente produce in classe e a casa. Proprio per questo è importante che tale giudizio impressionistico venga supportato e reso più consapevole attraverso il riferimento a criteri specifici, trasformandosi da giudizio impressionistico a giudizio ponderato.

e orali precedentemente valutate da esaminatori esperti. Nelle pagine che seguono viene specificato e descritto nel dettaglio il set di criteri adottato per la valutazione della produzione e interazione orale e scritta con le relative scale di punteggi.

Come già accennato, è aspetto di fondamentale importanza nella formazione degli esaminatori che si arrivi a una condivisione dei criteri adottati, che gli stessi risultino noti e applicabili e che gli esaminatori acquisiscano familiarità e consuetudine nell'attribuzione dei punteggi. Tutto ciò al fine di:

1. garantire coerenza nell'attribuzione del punteggio;
2. utilizzare tutti i punti della scala;
3. attribuire a ogni singolo punto della scala il medesimo valore.

4.2. *Criteri e scale*

Al fine di garantire validità e affidabilità ai risultati e all'uso che ne viene fatto, tenendo presente che limitare la soggettività nella valutazione¹¹ delle prove cosiddette dirette di produzione e interazione (scritta e orale) è uno degli obiettivi chiave dell'intero processo valutativo, si propongono, a seguire, criteri e scale di punteggi elaborati a uso degli esaminatori. Come si vedrà, tali criteri e le relative scale si focalizzano sulla qualità della performance e su come i candidati al test riescono a portare avanti un compito a livello A2, in relazione a criteri specifici, avendo come riferimento costante sia gli obiettivi descritti dal QCER per il livello A2¹² sia le peculiarità dell'utenza di riferimento.

Parole chiave nelle descrizioni che seguono risultano pertanto essere: **appropriato** e **comprensibile**. Per l'interattante la priorità è che il suo output sia compreso dal ricevente, che il bisogno concreto risulti soddisfatto; pertanto il focus sarà qui sul significato più che sulla forma, sia in ragione del saper fare richiesto dal QCER per il livello A2, sia in rapporto ai bisogni linguistico-comunicativi dell'utenza di riferimento e, più in generale, del contesto di Educazione degli Adulti (EdA) all'interno del quale il Decreto 4 giugno 2010 deve trovare la sua giusta collocazione. Per questo l'appropriatezza e l'efficacia comunicativa – e non la correttezza grammaticale – risultano determinanti ai fini del superamento della prova di produzione e interazione scritta e orale.

Se è vero, infatti, che il livello A2 non è più definibile in termini di primo contatto con la lingua, è altrettanto vero come non sia possibile parlare ancora di autonomia comunicativa, né sostanziale e né relativa (cfr. cap. 2). Il repertorio lessicale dei candidati risulterà necessariamente limitato e gli errori di intonazione e accento di parola, al pari di quelli morfologici e sintattici, inevitabili. Nel nostro caso le priorità per l'utenza

¹¹ Cfr. QCER: 231.

¹² Cfr. QCER. Nel capitolo 5 vengono presentate le competenze di chi apprende una lingua. Tali competenze sono suddivise in generali (afferenti al sapere, saper essere e saper apprendere) e linguistico-comunicative (legate al saper fare). Queste ultime sono, a loro volta, suddivise in competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

di riferimento sono altre, riassumibili nel duplice bisogno di *capire* ed *essere capiti*, mantenendosi ancorati al contesto sociale e ai compiti comunicativi a esso riferibili. L'enfasi, come ricorda ancora il QCER con riferimento ai livelli più bassi, va posta sulla realizzazione del compito¹³, sul *fare* e non sul *come*. Sul piano pragmatico, inoltre, il candidato deve essere in grado di utilizzare la lingua in situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative, delle relazioni di ruolo richieste in una particolare situazione, dell'argomento trattato. È pertanto importante insistere sull'appropriatezza sociolinguistica e sull'efficacia comunicativa, mentre l'accuratezza grammaticale e lessicale, nonché la padronanza fonologica e ortografica, vanno intese piuttosto come strumenti, seppur fondamentali. Come risulta chiaramente dalle tabelle, il maggiore peso specifico o punteggio attribuito all'appropriatezza sociolinguistica e alla efficacia comunicativa rispetto agli altri criteri sottolinea tale tipo di scelta e convinzione. Premesse indispensabili a una corretta lettura delle scale di cui sotto risultano essere le seguenti due precisazioni:

1. nel caso un errore, di qualsivoglia tipologia, sia ripetuto in maniera identica più volte, gli esaminatori (sia della prova scritta che della prova orale) dovranno considerarlo e farlo pesare come uno e non moltiplicarlo per n volte quante sono i medesimi errori commessi dal candidato, evitando così di penalizzare oltre modo quest'ultimo;
2. sempre al fine di non penalizzare eccessivamente il candidato, si precisa che nel caso in cui gli errori, ancora di qualsivoglia tipologia, riguardino forme e strutture non contemplate dal profilo qui proposto, gli stessi non dovranno essere considerati.

4.2.1 Criteri e scale di punteggi per la valutazione della produzione ed interazione orale

Alla luce di quanto sopra esposto, si propongono qui di seguito tre criteri e le relative scale di punteggi della prova orale:

1. appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa;
2. accuratezza: lessico e morfosintassi;
3. padronanza fonologica.

I tre criteri¹⁴ ben si adattano da un lato alle azioni socio-comunicative individuate nel capitolo 2, dall'altro alle forme e al lessico, come descritti nel suddetto capitolo, garantendo la necessaria e già ribadita coerenza

¹³ QCER: 234.

¹⁴ I tre criteri ben si rapportano alle competenze presentate anche nel cap. 2 e descritte nel QCER in termini di: 1) competenza linguistica, suddivisa in: a) competenza lessicale: riferita sia al repertorio lessicale che il candidato dimostra di saper utilizzare (vocabolario) che alla capacità di trascrizione di tale repertorio (ortografia); b) competenza grammaticale: riferita alla capacità di scrivere rispettando le regole della morfosintassi; c) competenza sociolinguistica: riferita alla capacità di utilizzare la lingua in

fra obiettivi e contenuti del test e criteri di valutazione. Al contempo i tre criteri possono risultare noti e familiari ed essere facilmente condivisi e fatti propri dagli insegnanti/esaminatori che saranno chiamati a utilizzarli per attribuire i punteggi. Per ogni criterio è prevista una scala di punteggi per classificare¹⁵ i candidati.

I descrittori utilizzati ripropongono in gran parte i descrittori delle competenze del capitolo 5 del QCER. Tali descrittori “permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l’elaborazione di un quadro condiviso dal gruppo di valutatori”¹⁶. Analogamente si è operata una significativa riduzione delle quattordici categorie, rilevanti dal punto di vista qualitativo, suggerite dal QCER per la valutazione dell’orale¹⁷. Tale riduzione ha determinato il configurarsi di “un insieme più limitato di criteri di valutazione, [...] al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto”¹⁸.

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	ad un candidato che...
2 punti	... dimostra di interagire con ragionevole disinvoltura portando a termine il compito assegnato. Interagisce mostrando di capire, richiedendo raramente all’interlocutore di ripetere, dando risposte appropriate, anche se in forma breve. Nel complesso l’esposizione risulta chiara, anche se con qualche esitazione.
1 punto	... porta parzialmente a termine il compito assegnato. Interagisce a volte con difficoltà, dovuta alla scarsa comprensione di quanto gli/le viene detto; chiede espressamente la collaborazione dell’interlocutore, con richieste di ripetere; ricorre a risposte brevi, non sempre appropriate; l’esposizione, anche se lenta, risulta comunque comprensibile.
Non valutabile	... non porta a termine il compito assegnato; spesso non comprende l’input; l’esposizione non è comprensibile.

Si deve poi moltiplicare per **8** il punteggio assegnato.

situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative e delle relazioni di ruolo richieste in una particolare situazione e dell’argomento trattato; 2) competenza pragmatica (tripartita in competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione): riferita alla capacità di portare a termine il compito assegnato creando un testo coerente sul piano logico e secondo le sue precise finalità, sviluppato in modo equilibrato nelle diverse parti.

¹⁵ Cfr. QCER: 222.

¹⁶ QCER: 222.

¹⁷ Cfr. QCER: 236. Questo l’elenco delle quattordici categorie: strategie per la presa di parola; strategie di cooperazione; richiesta di chiarimento; fluenza; flessibilità; coerenza; sviluppo tematico; precisione; competenza sociolinguistica; repertorio generale; ampiezza del vocabolario; correttezza grammaticale; padronanza del lessico; padronanza fonologica.

¹⁸ QCER: 237.

Critero dell'appropriatezza/accuratezza: lessico e morfosintassi

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... usa strutture di base, espressioni semplici, un repertorio lessicale di base in modo sostanzialmente corretto, riesce a legare semplici espressioni e frasi utilizzando connettivi ricorrenti: “e”, “ma”, “perché”, “quando”; commette sporadici errori lessicali e morfosintattici che non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
1 punto	... usa strutture di base, espressioni semplici ponendole in sequenza e per lo più in forma di elenco; commette frequenti errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire, spesso esita per trovare l'elemento lessicale necessario e ricorre all'aiuto dell'interlocutore.
Non valutabile	... non dispone di un repertorio linguistico sufficiente, commette ripetuti e sistematici errori sia lessicali che morfosintattici, tali da compromettere la comunicazione.

Si deve poi moltiplicare per **6** il punteggio assegnato.

Critero della padronanza fonologica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... si esprime con un'intonazione sostanzialmente adeguata, pronuncia generalmente in modo comprensibile, malgrado il forte accento straniero.
1 punto	... si esprime commettendo errori di intonazione e di accento di parola; la pronuncia crea a volte problemi di comprensione, risolvibili con la collaborazione dell'interlocutore.
Non valutabile	... si esprime commettendo così tanti errori di intonazione e accento di parola e con una pronuncia tale che si creano costantemente problemi di comprensione.

4.2.2 Criteri e scale di punteggi per la valutazione della produzione e interazione scritta

Per facilitare il compito degli esaminatori, consolidando al contempo l'abitudine all'uso dei criteri, si ripropongono anche per la valutazione della produzione/interazione scritta gli stessi criteri, a eccezione della padronanza fonologica sostituita, ovviamente, dalla padronanza ortografica.

Criterio dell'appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... porta a termine in modo completo il compito assegnato, sviluppandolo in tutte le sue parti in maniera appropriata. Ricorre in maniera efficace a formule convenzionali.
1 punto	... porta parzialmente a termine il compito assegnato e in modo non sempre appropriato. A volte sono poco chiare le finalità comunicative e la logica pragmatica del testo elaborato.
Non valutabile	... non svolge il compito.

Si deve poi moltiplicare per **6** il punteggio assegnato.

Criterio dell'accuratezza: lessico e morfosintassi

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... usa strutture di base ed espressioni semplici in modo sostanzialmente corretto; riesce a legare le frasi utilizzando connettivi ("e", "ma", "perché" "quando"); usa il lessico in maniera efficace anche se commette inevitabili errori. Gli errori morfosintattici non compromettono il significato di ciò che vuole dire.
1 punto	... usa strutture ed espressioni semplici in sequenza, per lo più in forma di elenco; commette frequenti errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
Non valutabile	... dispone di un repertorio linguistico insufficiente, commettendo errori tali da compromettere la comprensione di quanto scritto.

Si deve poi moltiplicare per **3** il punteggio assegnato.

Criterio della padronanza ortografica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... è in grado di scrivere con ortografia quasi sempre corretta le parole che sente e che conosce.
1 punto	... è in grado di scrivere con difficoltà anche le parole che sente e che conosce.
Non valutabile	... commette un numero di errori di ortografia tale da impedire la comprensione del testo.

4.3 *Peso dei punteggi delle singole componenti del test*

In base a quanto sopra detto, in base ai bisogni linguistici dell'utenza di riferimento in situazioni quotidiane d'uso della lingua, in base alle abilità e sottoabilità richieste dai descrittori del QCER per il livello A2, nonché tendendo presente che il test risulta costituito da 4 componenti dedicate alle 4 abilità linguistiche elementari, si è deciso di stabilire i pesi specifici di ciascuna prova coerentemente con quanto specificato nel capitolo 2, assegnando alle componenti relative alla comprensione della lettura e all'ascolto un peso specifico differenziato nel modo indicato nello schema seguente:

ABILITÀ	PESO SPECIFICO
Comprensione di lettura	25%
Comprensione d'ascolto	25%
Produzione/Interazione scritta	20%
Produzione/Interazione orale	30%

Un'ultima annotazione appare necessaria: a volte, nell'assegnare un punteggio alle prove oggettive, si assegnano punteggi negativi alle risposte non date o alle risposte sbagliate. Tale pratica è qui vivamente sconsigliata.

4.4 *Standard setting e punti di taglio*

Lo *standard setting* è il processo che mira a definire il punto di taglio in una prova o in un test, cioè il livello di sufficienza. Tale definizione non può derivare da una decisione soggettiva e arbitraria, ma si deve basare su una varietà di metodologie statistiche che servono a determinare quale punteggio o quale giudizio può essere usato come riferimento per definire se chi si è sottoposto alla prova (o alle prove) l'ha superata o no, ha ottenuto un livello di sufficienza o no. Tali metodologie sono in grado di mettere in evidenza la validità e l'affidabilità del punto di taglio individuato. Il punto di taglio può essere rappresentato da un semplice punteggio di sufficienza (ad esempio il punteggio 6, tradizionalmente considerato nella scuola italiana come il punto di taglio per la sufficienza) o da una scala a cui riferire la prestazione: ogni suo gradino rappresenta uno specifico standard. Gli standard possono essere espressi in vario modo: con punteggi in cifre, con lettere, con il semplice giudizio superato/non superato, con giudizi descrittivi più ampi e articolati. Le variabili che sono utilizzate nella definizione del punto di taglio e che vengono analizzate da esperti valutatori riguardano anche il contenuto di un test (il compito richiesto o gli item da cui è composto), la prestazione di chi si è sottoposto al test o la considerazione di entrambi i fattori. L'utilizzazione di una o dell'altra variabile classifica le varie metodologie statistiche che possono essere impiegate in approcci

centrati sul test (*test-centered*) e approcci centrati su chi si sottopone al test (*examinee-centered*). Occorre comunque tenere sempre presente che i vari metodi non danno gli stessi risultati e che quindi non esiste un punto di taglio perfetto, come non esiste un metodo perfetto per individuarlo. Ancora una volta la statistica non può determinare decisioni da prendere, ma può dare un supporto affinché queste siano prese nel modo più accurato e affidabile.

È infine necessario sottolineare che stabilire il punteggio di taglio, vale a dire la soglia di sufficienza che indica se l'esame è stato superato o meno, è operazione di grande responsabilità, in quanto dalla discriminazione che necessariamente si viene a operare conseguono, in contesto di migrazione, scelte gravi dalle evidenti ricadute sociali. Le riflessioni sulla responsabilità di ogni processo valutativo assumono ancor più rilevanza quando oggetto di indagine è una competenza relativamente introduttiva a un sistema-lingua come la competenza di un parlante non nativo di livello A2. Con specifico riferimento ai punti di taglio (nella definizione, offerta dal QCER, di “punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard”¹⁹), l'ipotesi avanzata in ragione sia del tradizionale approccio alla valutazione della scuola italiana di cui sopra, sia – più in generale – di quanto previsto dagli standard condivisi dalla comunità scientifica di riferimento e dalla letteratura di settore, è quella di un *cut-off point* posto in termini percentuali al 60%.

¹⁹ QCER: 226.

Capitolo 5. Analisi statistiche applicate alla Valutazione in ambito linguistico

Premessa

La necessità di applicare analisi statistiche alla verifica delle competenze linguistiche, nasce dalla esigenza di garantire validità all'intero processo di elaborazione, produzione, somministrazione e valutazione delle prove con particolare riferimento all'affidabilità dei risultati.

L'applicazione delle analisi statistiche si rende particolarmente necessaria nel caso di grandi numeri di candidati e/o quando i risultati della verifica siano destinati ad incidere pesantemente nella vita dei candidati, come nel caso di test somministrati ai fini del conseguimento del permesso di soggiorno a lunga durata.

Le analisi statistiche normalmente applicate nel Testing Linguistico, di seguito sinteticamente descritte, possono essere applicate sia in termini di *post test analysis*, sia di *pretest analysis*. Mentre nel primo caso esercitano una funzione di controllo del buon funzionamento degli item in una o più somministrazioni della stessa tipologia di prova, nel secondo caso consentono la creazione di una banca di item calibrati con un valore noto di difficoltà in quanto su una scala comune.

Analisi statistiche possono essere applicate sia alle risposte agli item cosiddetti oggettivi, sia alla espressione dei giudizi degli esaminatori nelle prove soggettive di produzione scritta ed orale, valutandone sia l'uniformità, sia la coerenza attraverso sessioni successive.

5.1 Statistica classica e statistica Rasch

La statistica classica e la statistica Rasch (nota anche come *Item Response Theory*) sono due differenti approcci all'analisi quantitativa dei dati ricavabili da un test. Sebbene basati su presupposti diversi, i due approcci sono ben integrabili e spesso vengono applicati congiuntamente.

L'analisi statistica si applica ai dati ricavabili da un test per scopi diversi, tra cui:

1. verificare la qualità degli item;
2. verificare la qualità di un intero test o della componente di un test;
3. stabilire il livello di difficoltà di un item o di un intero test (ponendolo in relazione ad altri test).

Se per il raggiungimento degli scopi elencati ai punti 1. e 2. che precedono è possibile applicare sia la statistica classica che la statistica Rasch; quanto previsto al punto 3. si ottiene applicando la sola statistica Rasch.

5.2 Statistica classica e statistica Rasch a confronto

Applicare gli strumenti offerti dalla statistica classica è relativamente semplice, così come è semplice interpretare i suoi risultati. Questi i maggiori vantaggi che un tale approccio offre all'analisi quantitativa di un test. Due sono i principali indici a cui la statistica classica fa riferimento per fornire informazioni sulla qualità degli item di un test: l'indice di facilità (*facility index*) e l'indice di discriminazione (*discrimination index*). Il primo indice semplicemente ci dà la percentuale dei candidati che rispondono correttamente ad un item. L'indice di discriminazione ci permette invece di verificare se un item funziona correttamente al fine di distinguere i candidati con maggiore abilità da quelli con minore abilità.

Il limite oggettivo della statistica classica risiede nel fatto che i risultati ottenuti non sono indipendenti dal campione selezionato e che non possono avere valore predittivo. Per esempio, se gli item di un test dovessero risultare estremamente facili, in base a quanto si ricava dall'indice di facilità, non è possibile comunque sapere con precisione se il motivo di tale facilità risiede nella scarsa qualità degli item o nell'elevata abilità dei candidati.

Gli strumenti che la statistica Rasch ci offre permettono invece di superare questo ostacolo, offrendo informazioni di carattere predittivo e dando risultati non inficiati dalle caratteristiche del campione selezionato. Per ogni item l'analisi Rasch fornisce una stima del suo livello di difficoltà, così come per ogni candidato viene stimato il suo livello di abilità. Item e candidati vengono collocati su un'unica scala di abilità/difficoltà, in base al progressivo aumentare della difficoltà degli item e la progressiva maggior abilità dei candidati. Tale modello permette di fare una previsione sul comportamento di un candidato nel rispondere ad un item, calcolandola sulla base del livello di abilità del candidato stesso e del livello di difficoltà dell'item.

Come già accennato, i risultati ottenuti da analisi impostate sul modello Rasch si prestano ad una serie di utilizzi come, ad esempio, la comparazione della difficoltà tra due differenti test (utilizzando item pre-calibrati con funzione di "ancora") o la comparazione dell'abilità di diversi gruppi di candidati.

Ciò permette anche di assicurare la comparabilità tra differenti versioni dello stesso test in termini di gradazione di punteggi su cui collocare i candidati. Un test classifica infatti i candidati in diversi gruppi in base alla loro abilità. Ogni gruppo viene collocato nel grado appropriato, fissando i punteggi di taglio ai

livelli di difficoltà corrispondenti. La comparabilità nella classificazione dei candidati può quindi essere assicurata collocando i punteggi di taglio di una determinata versione di un test agli stessi livelli di difficoltà della versione precedente dello stesso test. E così di seguito per tutte le successive versioni dello stesso test.

Per la creazione di banche in cui gli item vengono archiviati in base al loro livello di difficoltà, sono chiaramente intuibili, poi, le potenzialità che i risultati di un'analisi Rasch possono offrire.

Laddove subentra la soggettività di giudizio, principalmente per la valutazione di prove di produzione orale e scritta, un diverso tipo di analisi Rasch (*Many-Facet Rasch Measurement*) può infine essere applicato per valutare il comportamento di correttori ed esaminatori. Il modello permette di misurare il loro livello di severità (mettendoli a confronto tra di loro o con riferimento ad uno standard) e fornisce un quadro della loro coerenza nell'attribuzione dei giudizi.

Bibliografia

- Albano Leoni F., 2005, *Studiare l'italiano parlato: strumenti, metodi, problemi*. In: A. L. Lepschy, A. R. Tamponi (a cura di), *Prospettive sull'italiano come lingua straniera*. Guerra Edizioni, Perugia: 83-94.
- Alderson J. C., 1991, *Bands and scores*. In: Alderson J. C., North B. (a cura di), *Language testing in the 1990s*. MacMillan, London: 71-86.
- Ambroso S. (a cura di), 1986, *La Certificazione dell'italiano come L2*. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC. Ministero della Pubblica Istruzione, Roma.
- Ambroso S., Bonvino E., Mastrofini R., 2006, *Qu'est-ce un bon parlé italien en L2? Réflexions à partir de corpus d'italien L1 et L2. Acte du Colloque international du DILTEC «Recherche en acquisition et didactique des langues étrangères et secondes»*. 6-8 septembre 2006, Paris.
(www.groupepca.int).
- Ambroso S., Bonvino E., 2008, *Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus*. In: M. Voghera (a cura di), *Testi e Linguaggi*, 2. Carocci Editore, Roma: 37-65.
(www.parlaritaliano.it).
- Ambroso S., 2009, *La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L'esperienza di Roma Tre per l'italiano*. In: M. Fatigante, L. Mariottini, M. E. Sciubba (a cura di), *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti*. Franco Angeli, Milano: 268-286.
- Ambroso S., 2009, *Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986*. ITALS, VII (2).
- Barki P., Gorelli S., Machetti S., Sergiacomo M. P., Strambi B., 2003, *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Bachman L. F., Palmer A. S., 1997, *Language Testing in Practice*. Oxford, OUP.
- Barni M., 2000, *La verifica e la valutazione*. In: A. De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma: 155-174.
- Barni M., Bandini A., Sprugnoli L., Lucarelli S., Scaglioso A.M., Strambi B., Fusi C., Arruffoli A.M., 2009, *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – Università per Stranieri di Siena*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Barni M., Gallina F., 2008, *Le parole degli stranieri: il LIPS, il primo lessico di frequenza dell'italiano parlato dagli stranieri*. In: M. Barni, C. Bagna, D. Troncarelli (a cura di), *Lessico e apprendimenti*, Franco Angeli, Milano: 143-152.
- Barni M., Villarini A. (a cura di), 2001, *La questione della lingua per gli immigrati stranieri in Italia. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, Franco Angeli, Milano.
- Beacco J.-C., Bouquier S., Porquier R., 2004a, *Niveau B2 pour le français. Un Référentiel*, Paris, Didier.
- Beacco J.-C., Bouquier S., Porquier R., 2004b, *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris, Didier.
- Beacco J.-C., De Ferrari M., Lhote G., Tagliante C., 2005, *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- Caritas di Roma, 2010, *Immigrazione. Dossier statistico 2010. XX Rapporto*. Idos, Roma.
- Consiglio d'Europa, 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. (F. Quartapelle, D. Bertocchi, Trad.) La Nuova Italia, Oxford, Milano.
- Consiglio d'Europa, 2003, *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Manual. Preliminary Pilot Version*. Language Policy Division, Strasbourg.

- Bernini G., 1994, *Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri*. In: A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana. Bulzoni, Roma: 271-296.
- Chini M., 1998, *La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofonici: forma e funzione*. "Linguistica e Filologia", 7, 121-159.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993, *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etas-Fondazione IBM, Milano, Roma.
- Di Luzio A., Günthner S., Orletti F. (a cura di), 2001, *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- Enfield N.J., Levinson S.C., Stivers T., 2008, *Social action formulation: a '10-minutes' task*. In Asifa Majid (a cura di), "Field Manual", 11, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen: 80-81.
- Enfield N. J., Stivers T., Levinson S. C., 2010, *Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction*. "Journal of Pragmatics", 42, 2615-2619.
- Gass S., Selinker L., 2008, *Second Language Acquisition*. Routledge, New York, London.
- Giacalone Ramat A. (a cura di), 2003, *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Carocci, Roma.
- Giacalone Ramat A., Vedovelli, M. (a cura di), 1994, *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana. Bulzoni, Roma.
- Glaboniat M., Müller M., Rusch P., Schmitz H., Wertenschlag L., 2005, *Profile Deutsch A1, A2, B1, B2, C1, C2*, Langenscheidt, Monaco-Berlino.
- Grego Bolli G., (a cura di), 2008, *Esempi di Produzioni orali a illustrazione dei livelli del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Grego Bolli, G., 2006, *Il Quadro Comune Europeo di Riferimento e la Valutazione*. In M. Mezzadri. (a cura di) *Integrazione Linguistica in Europa*. UTET Università, Torino: pp. 221-46.
- Instituto Cervantes, 2007, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes/Biblioteca Nueva, Madrid.
- Lavinio C., 2000, *Tipi testuali e processi cognitivi*. In: F. Camponovo, A. Moretti (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*. La Nuova Italia, Firenze: 125-144.
- Levinson S. C., 1983, *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lewis M., 1993, *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lewis M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*. Carocci, Roma.
- Luzi E., 2009, *Teoria della Processabilità e Quadro Comune Europeo: una possibile integrazione*. "RILA", 41 (1-2):115-133.
- Luzi E. (in stampa), *Costruzioni polifunzionali nell'italiano L2 di cinesi. Tra coordinazione e subordinazione*. In: Atti del CIS, *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Bergamo, 17-19 giugno 2010. Guerra Edizioni, Perugia.
- Mac Whinney B., 1987, *Mechanisms of Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Mac Whinney B., 1997, *Second Language Acquisition and the Competition Model*. In: A. M. de Groot, J. F. Kroll (a cura di), *Tutorials in Biligualism: Psycholinguistic Perspectives*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale: 113-144.
- Mac Whinney B., 2008, *A Unified Model*. In P. Robinson, N. C. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Routledge: 341-371.
- Macchietti S., Ianni G., 1996, a cura di, *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, IRRSAE Toscana, Firenze.

- Machetti S., 2005, *I livelli A1 e A2 della CILS per immigrati adulti: il problema della spendibilità sociale del "contatto"*. In: E. Jafrancesco (a cura di), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti*. Atti del XII Convegno nazionale ILSA, Firenze 16 ottobre 2004, Edilingua, Roma: 60-81.
- Morrow K. (a cura di), 2004, *Insights from the Common European Framework*. OUP, Oxford.
- Nencioni G., 1976, *Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-scritto*. "Strumenti critici", 29, 1-56.
- Nigris E., 1996, (a cura di), *Educazione interculturale*. Arnoldo Mondadori, Milano.
- Orletti F., 1986, *Competenza linguistica e competenza comunicativa come oggetto della verifica*. In: S. Ambroso (a cura di), *La Certificazione dell'italiano come L2*. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC., Ministero della Pubblica Istruzione, Roma: 17-25.
- Orletti F., 1988, *L'italiano dei filippini a Roma*. In: A. Giacalone Ramat (a cura di) *L'italiano fra le altre lingue: strategie di acquisizione*, Il Mulino, Bologna: 143-159.
- Orletti F. (a cura di), 1991, *L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici*. "Studi di Linguistica teorica ed applicata", 2 numero speciale.
- Orletti F., 1993, *Per una educazione al parlato*. In: F. Orletti (a cura di), *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*. La Nuova Italia, Firenze.
- Orletti F., 2000, *La conversazione diseguale*. Carocci Editore, Roma.
- Orletti F., 2001, *The Conversational Construction of Social Identity in Native/non-Native Interaction*. In: A. Di Luzio, S. Günthner, F. Orletti (a cura di), *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 271-294.
- Rocca L. (a cura di), 2008, *Percorsi per la certificazione linguistica in contesti di immigrazione*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Sheils, J., 2010, *Prefazione*, in Spinelli/Parizzi, pp. XI-XII.
- Spinelli B., Parizzi F., 2010, *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. La Nuova Italia, Firenze.
- Turco L., 2005, *I nuovi italiani. L'immigrazione, i pregiudizi, la convivenza*. Arnoldo Mondadori, Milano.
- Vedovelli M., 2002, *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., 2002, *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, con prefazione di Tullio De Mauro, Carocci, Roma.
- Vedovelli M. (a cura di), 2005, con contributi di A. Bandini, M. Barni, C. Fusi, S. Lucarelli, A. M. Scaglioso, L. Sprugnoli, B. Strambi, *Manuale della certificazione dell'italiano L2*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Villarini A., 2003, *Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati agli immigrati stranieri*. In: Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano*, Carocci, Roma: 270-304.

Sitografia

Divisione per le Politiche Linguistiche, Consiglio d'Europa,
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/default_en.asp

ALTE, The Association of Language Testers in Europe

<<http://www.alte.org/>>

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment

<www.ealta.eu.org/>

ILTA, International Language Testing Association

<<http://www.iltaonline.com>

Codici etici e Linea guida per la valutazione linguistica

ILTA, International Language Testing Association

http://www.iltaonline.com/images/pdfs/ILTA_Code.pdf

ALTE, The Association of Language Testers in Europe

<http://www.alte.org/cop/index.php>

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment

<http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Italian.pdf>



Università
per Stranieri
di Perugia



Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2:

Livello B1

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

Serena Ambroso, Massimo Arcangeli, Monica Barni, Elisabetta Bonvino, Daniele D'Aguanno, Giuliana Grego-Bolli, Lucilla Lopriore, Eleonora Luzi, Paola Masillo, Costanza Menzinger, Franca Orletti, Annarita Puglielli e Lorenzo Rocca

1. Premessa

In questa sezione verranno descritte le strutture linguistiche che realizzano la competenza d'uso di un parlante a livello B1. Adottiamo in proposito, come al solito, l'approccio del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER), in cui "si cerca di identificare e classificare le componenti più importanti della competenza linguistica, che viene definita come conoscenza e capacità di uso di strumenti formali con cui si possono comporre e formulare messaggi ben strutturati e dotati di significato" (QCER: 134). Tratteremo anche qui, come nel sillabo già redatto per i livelli precedenti, le competenze linguistico-comunicative dell'apprendente, articolate in tre diverse componenti:

- a) le competenze linguistiche vere e proprie, che, a livello B1, cominciano a essere più ampie, arricchendosi, rispetto ai livelli precedenti, e relativamente al lessico e relativamente alle strutture morfosintattiche;
- b) le competenze sociolinguistiche, che, come vedremo, per il B1 diventano più rilevanti perché è a questo livello che si realizza una prima consapevolezza produttiva degli atti linguistici adeguati al contesto comunicativo, sia esso formale o informale, e al ruolo assunto all'interno del contesto stesso (di ricevente o emittente del messaggio);
- c) le competenze pragmatiche, che a questo livello rendono conto di una certa consapevolezza delle più significative differenze del valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto, anche in relazione alla propria cultura.

2. La competenza d'uso

2.1 Il livello B1: domini e obiettivi

Un progetto di valutazione deve avere come obiettivo quello di realizzare uno strumento di misurazione, scientificamente fondato, che permetta di far emergere le competenze possedute dal candidato-utente al momento in cui affronta la prova d'esame. Tale strumento dovrà presentare attività e *item* che chiamino in gioco le competenze sopra indicate: linguistiche, socio-linguistiche e pragmatiche. Presentiamo, anche per questo livello, le strutture dell'italiano e il loro valore comunicativo-pragmatico, affrontando in particolare quelle competenze linguistiche che fanno riferimento alle conoscenze e abilità riguardanti il lessico, la morfosintassi e alcuni degli altri livelli di analisi utilizzati solitamente negli studi descrittivi del linguaggio.

È opportuno richiamare alla memoria che la competenza d'uso si concretizza nell'agire linguistico, vale a dire in azioni linguistiche che attraverso l'uso di testi orali e/o scritti coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione. La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, articolati in quattro diversi macro-settori nei quali un parlante può trovarsi ad agire (QCER: 18):

1. dominio pubblico, che riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
2. dominio personale, che comprende le relazioni all'interno della famiglia e fra amici;
3. dominio educativo, che si riferisce al contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche);
4. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione.

Come già rilevato, l'approccio orientato all'azione, adottato e descritto nel QCER, dà grande risalto alla relazione che si può instaurare tra i parlanti, le azioni che compiono per svolgere un determinato compito e le strategie che mettono in atto per realizzare il compito in questione. In questo rapporto triangolare tra parlante, azione e strategia giocano un ruolo fondamentale le conoscenze che permettono l'attuazione delle strategie e i risultanti "testi" (parlati o scritti) che consentono lo svolgimento del compito stesso.

Il livello B1 viene definito nel QCER come “livello soglia” (o *threshold level*). Insieme al livello B2 (o “livello progresso”) costituisce la seconda fascia di competenza, definita *intermedia*. Anche i descrittori di questo livello di competenza si basano su quello che i parlanti non nativi sanno fare e fanno pertanto riferimento alle:

- a) capacità di ricezione di usi scritti e parlati della lingua, di interazione, di produzione di testi orali e scritti;
- b) strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative, articolate a loro volta in tre fasi: i) pianificazione dell’azione; ii) equilibrio delle risorse e compensazione delle carenze; iii) controllo dei risultati e riparazione;
- c) conoscenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche.

Per ciascuno di questi aspetti, anche se in termini ancora generali, il livello B1 è descritto nel QCER nel modo che segue:

	COMPRESIONE		PARLATO		SCRITTO
	Ascolto	Lettura	Interazione	Produzione orale	Produzione scritta
B1	Comprende gli elementi principali in un discorso formulato in modo chiaro in lingua standard su argomenti familiari che affronta frequentemente a lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc.. Comprende l’essenziale di molte trasmissioni radiofoniche e televisive su argomenti di attualità o temi di suo interesse personale o professionale, purché il discorso sia relativamente lento e chiaro.	Comprende testi scritti prevalentemente in linguaggio quotidiano e relativo alla sua area di lavoro. Capisce la descrizione di avvenimenti, di sentimenti e di desideri contenuta in lettere personali.	Riesce ad affrontare molte delle situazioni che si possono presentare nella vita quotidiana. Prende parte senza essersi preparato, a conversazioni su argomenti familiari, di interesse personale o riguardanti la vita quotidiana (per es. la famiglia, gli hobby, il lavoro, i viaggi e i fatti d’attualità).	Sa descrivere, collegando semplici espressioni, esperienze e avvenimenti, le sue aspirazioni, le sue speranze e le sue ambizioni. Sa motivare e spiegare brevemente opinioni e intenzioni. Sa narrare una storia breve, la trama di un libro o di un film, indicandone i punti salienti e descrivere le sue impressioni.	Sa scrivere semplici testi coerenti su argomenti noti e di suo interesse. Sa scrivere lettere personali esponendo esperienze e impressioni.

Tab. 1 - Descrizione generale delle competenze per il livello B1 (adattato da QCER: 34-35).

Da questi “saper fare” emerge chiaramente una certa autonomia comunicativa. La competenza di livello B è descritta infatti nel QCER come quella relativa a un *independent user*; una indipendenza che ancora non si può ipotizzare per un parlante non nativo che abbia raggiunto il livello A (A1 e A2). Un parlante autonomo comunicativamente è un parlante accettato sia socialmente, ovvero nei suoi rapporti con il parlante nativo, sia individualmente, ovvero nell’auto-motivarsi nel processo di apprendimento o di inserimento sociale. Il livello B1, dunque, si caratterizza per un’iniziale indipendenza in situazioni di vario tipo. Così si esprime il QCER (p. 43) riguardo alle competenze di un utente non nativo di questo livello:

generalmente segue e comprende i punti principali in una discussione di una certa lunghezza che si riferisce a lui/lei, a condizione che si parli chiaramente in lingua standard; in discussioni informali tra amici esprime e chiede punti di vista e opinioni personali; riesce a chiarire l’idea centrale che vuole far passare; utilizza flessibilmente molte forme linguistiche semplici riuscendo quasi sempre a esprimere il proprio pensiero; sostiene una conversazione o una discussione, ma quando cerca di esprimere con esattezza il proprio pensiero può avere, a tratti, difficoltà a farsi capire per cercare parole e forme grammaticali e per riparare gli errori, specialmente nelle sequenze di produzione libera piuttosto lunghe.

Le abilità riferite ai descrittori generali (e specifici) del QCER possono essere ridefinite in termini di abilità relative agli “inventari linguistici” nella classificazione della *Guide for the Production of RLD* (2005), propedeutica, con i “referenziali” già esistenti, alla stesura dei profili linguistici fin qui realizzati. Tali abilità, che cominciano ad assumere una loro particolare rilevanza proprio a partire dal livello B1, si distribuiscono qui in sette grandi ripartizioni (cfr. SPINELLI/PARIZZI (2010b: 18):

- a) capacità di interagire con riferimento a informazioni;
- b) capacità di interagire con riferimento alla sfera delle opinioni e degli atteggiamenti;
- c) capacità di interagire con riferimento alla sfera sentimentale;
- d) capacità di interagire con riferimento ad attività e azioni;
- e) capacità di interagire con riferimento a rituali sociali;
- f) capacità di strutturare un discorso;
- g) capacità di strutturare l’interazione verbale.

Per il livello B1 i descrittori relativi alle azioni socio-comunicative possibili per un parlante non nativo in contesti sociali esterni a quello familiare (spostamenti per lavoro, riconducibili – come presto vedremo – al dominio “pubblico”) così presentano la competenza di azione (il “saper fare” in L2) di un parlante non nativo QCER (p. 43):

se la cava in situazioni meno abituali sui trasporti pubblici; se la cava nella maggior parte delle situazioni che si possono presentare [...] quando si organizza un viaggio o durante il viaggio stesso; interviene senza preparazione in una conversazione su argomenti con cui ha dimestichezza; fa un reclamo; prende qualche iniziativa in un colloquio/in una visita medica (ad es. introduce un nuovo argomento), pur dipendendo in larga misura dall'interlocutore nell'interazione; chiede a qualcuno di chiarire o precisare ciò che ha appena detto.

La descrizione generale proposta deve essere di invito per l'ente valutatore a contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste nella prova o nel test all'interno dei contesti d'uso più vicini al parlante-candidato. Ci sembra per esempio rilevante sottolineare che, per un migrante, possa essere più appropriato uno spostamento dovuto a motivi personali o di lavoro piuttosto che a motivi di piacere. È necessario quindi inserire i descrittori del livello B1, relativamente alle varie capacità, all'interno dei domini e dei contesti d'uso pertinenti. Nelle pagine successive i descrittori del livello B1 saranno inseriti nei contesti d'uso e nei domini più vicini e pertanto più appropriati a un parlante-candidato immigrato in Italia.

2.2 Il livello B1 per gli immigrati

I descrittori delle competenze del livello B1 all'interno dei contesti d'uso e dei domini più prossimi agli immigrati permettono di formulare una prova di valutazione che dia al candidato la possibilità di dimostrare di essere in grado di realizzare in italiano i compiti comunicativi (o *task*) in modo adeguato alla propria competenza e, al contempo, garantiscono una valutazione coerente con gli intenti.

I destinatari delle prove si distinguono in base ai seguenti parametri:

1. contesto di apprendimento: a questo livello di competenza l'avvenuto apprendimento non sarà più solo *spontaneo*, cioè maturato vivendo presso la comunità italiana, ma sarà anche *guidato*, cioè realizzatosi frequentando corsi di italiano L2 e interagendo nelle attività in classe, come si vedrà in seguito;
2. contesto d'uso: l'apprendimento è probabilmente avvenuto durante la permanenza *in Italia*, in contatto con la comunità dei nativi, o anche precedentemente, *fuori di Italia*, con una esposizione all'italiano più ridotta;
3. dominio d'uso: *personale, pubblico, educativo e professionale*.

Considerando le norme attuali è realistico pensare che gli immigrati presenti in Italia che abbiano raggiunto una competenza nella nostra lingua di livello A1 e A2 l'abbiano acquisita per lo più in contesto di apprendimento spontaneo e che, invece, solo coloro che si cimentano con la prova di livello B1 l'abbiano raggiunta anche frequentando corsi *ad hoc*, cioè in contesto di apprendimento guidato. Infatti si tratta spesso di persone adulte, arrivate in Italia al fine di stabilirvisi definitivamente, prevalentemente per motivi di lavoro, oppure per periodi più o meno lunghi, con o senza tutto il nucleo familiare. Il loro livello di istruzione può essere dei più vari: dall'analfabetismo al livello superiore a quello dell'obbligo al livello di istruzione terziaria. Infine, riguardo alla loro L1, possono, essere di madrelingue molto diverse, appartenenti a tipologie anche molto distanti dall'italiano.

Le motivazioni che spingono questi numerosi, eterogenei e consistenti gruppi di parlanti non nativi ad apprendere l'italiano possono essere molteplici, e vanno dall'integrazione sociale e professionale all'arricchimento personale. La formulazione di una prova di valutazione di livello B1 deve quindi tener conto della descrizione dell'utenza finale, prendendo in considerazione chi è l'immigrato in Italia e quali sono le motivazioni che lo spingono a vivere nel nostro Paese; deve dunque prevedere una serie di contesti d'uso in cui il candidato si troverà probabilmente a compiere una serie di azioni socio-linguistiche attraverso l'uso della nostra lingua.

2.3 Apparato descrittivo della competenza in italiano degli immigrati di livello B1: cosa inserire nel test

Per descrivere la competenza in italiano di livello B1 che un candidato deve aver raggiunto è indispensabile giovare ancora una volta dei concetti relativi: a) *dominio* d'uso dell'italiano; b) *abilità* richieste a un apprendente di livello B1; c) *azioni socio-comunicative, tipi testuali e forme linguistiche* necessarie per la loro realizzazione.

2.3.1 Domini

In riferimento ai quattro domini – personale, pubblico, educativo e professionale – identificati nel QCER, riteniamo che un migrante con competenza B1, a differenza di chi ha solo raggiunto una competenza di livello inferiore (A1 e A2), con molte probabilità si troverà a utilizzare la lingua italiana in tutti e quattro i domini; anche se non tutti con la stessa rilevanza, considerata la sua posizione sociale e i suoi obiettivi personali. Fermo restando che chi è fruitore di un percorso educativo strutturato e formale all'interno delle istituzioni non è tenuto a affrontare una prova

linguistica, per quanto riguarda il dominio *educativo*, che, come si può notare, viene preso in considerazione solo a partire da livello B1, l'immigrato potrà trovarsi a interagire prevalentemente con le strutture educative in cui sono inseriti i propri figli oppure come fruitore diretto di corsi per la formazione professionale. Nel QCER, come è noto, ogni dominio è articolato in sette diversi contesti d'uso – i luoghi, le istituzioni, le persone, gli oggetti, gli eventi, le azioni e i testi – alcuni dei quali di grande rilevanza per una persona immigrata in Italia.

Come si può osservare nella tabella 2 i domini e i contesti d'uso, così come sono riportati nel QCER, non sono strettamente legati a un livello di competenza; starà all'Ente valutatore, al momento della formulazione dell'esame, stabilire quali capacità di risolvere il compito comunicativo previsto in un determinato contesto d'uso l'utente-candidato deve dimostrare di possedere; quali compiti deve dimostrare di saper dominare; quali strutture e funzioni deve dimostrare di saper padroneggiare; quale vocabolario deve saper utilizzare; quali tipi di testi deve saper comprendere e/o produrre. Da un'attenta consultazione della tabella, incrociando i diversi domini con i relativi sette ambiti, sarà possibile ricavare indicazioni per operare una selezione dei contesti d'uso appropriati ai fini valutativi e adeguati al livello B1.

I singoli domini e i contesti d'uso riportati nel QCER non sono presentati in collegamento con un livello di competenza specifico; è pertanto compito del valutatore costruire una prova adeguata ai candidati-utenti, nella quale i testi input (scritti e/o parlati) siano appropriati di volta in volta al livello considerato.

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Abitazione propria e di altri Geografia locale Geografia del proprio paese	Famiglia Altre reti sociali	Parenti (tutti i gradi di parentela) Amici e conoscenti Vicini di casa	Arredamento della casa/mobili Abbigliamento Oggetti per la casa Corpo umano Apparecchi domestici Libri Igiene personale	Occasioni di famiglia Feste Incontri Fenomeni naturali Eventi sportivi Tempo libero Ferie Escursioni	<i>Routine</i> quotidiane (es. vestirsi e spogliarsi; cucinare e mangiare; guardare la tv ecc.) Saluti Narrazioni di fatti Esecuzione di piccole riparazioni	Giornali Materiale pubblicitario Opuscoli E-mail Trasmissioni televisive e radiofoniche Messaggi Ricette di cucina Menu Lettere formali

							Garanzie Annunci economici
Pubblico	Spazi pubblici (es. strada, piazza, ecc.) (super)mercati, negozi Mensa Uffici pubblici Centri territoriali Mezzi di trasporto Ospedali, ambulatori Monumenti Internet Point Phone centre	Uffici statali Anagrafe Questura Prefettura Organismi assistenziali Servizio sanitario e consultori Sportelli informazioni Centri territoriali Scuole	Impiegati negli uffici pubblici Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Camerieri e personale dei bar Portieri Forze dell'ordine Vigili urbani Vigili del fuoco	Soldi documenti Beni Pasti, bevande Documenti di identità Certificati Permesso e carta di soggiorno Zaini, valigie, borse	Incidenti Feste nazionali Infortuni e malattie Mulle e arresti Partite e gare Spettacoli Matrimoni e funerali Visite mediche Consultazioni legali Elezioni Manifestazioni pubbliche	Uso dei servizi pubblici Fruizione del servizio sanitario Viaggi o spostamenti in autobus, auto, treno, nave, aereo Divertimenti e attività del tempo libero	Annunci e avvisi moduli Etichette e confezioni Volantini Biglietti e orari Cartelli e regolamenti Programmi Menu Ricette mediche
Occupazionale	Uffici Fabbriche Porti, stazioni Aziende agricole Aeroporti Negozi, reparti, magazzini Alberghi, ristoranti e pizzerie Servizi pubblici Mercati Cliniche	Imprese Società Industrie Associazioni di categoria Patronato Sindacato, imprese edili, cantieri, artigianato Case di riposo	Datori di lavoro Direttori Colleghi Compagni di lavoro Clienti Consumatori Personale delle pulizie	Macchine d'ufficio Macchine industriali Attrezzi industriali e artigianali Utensili	Riunioni Interviste Vendite Incidenti sul lavoro Assunzioni, scioperi, licenziamenti	Piccole attività di gestione commerciale Mansioni lavorative Operazioni di vendita CommercIALIZZAZIONE Operazioni informatiche Manutenzione degli uffici Trasporti Procedure amministrative	Conversazioni faccia a faccia E-mail Colloqui di lavoro Avvisi Regolamenti Etichette e confezioni Istruzioni di lavoro Segnali Offerte di lavoro Domande di

	private					tive	lavoro Contratti Certificati medici
Educativo	Scuole (es. atrio, aule, cortile ecc.) Segreteria Laboratori Mense Palestra	Scuola Università Associazioni professionali Organismi di formazione continua	Insegnanti/Docenti Insegnante di sostegno Bidelli Genitori Compagni di classe Bibliotecari e personale di laboratorio Personale della mensa Personale delle pulizie Medico Psicologo Portieri Segretari Dirigenti scolastici Mediatori culturali	Materiale per scrivere Abbigliamento e attrezzature sportive Cibo Apparecchi audiovisivi Arredamenti d'aula Computer Cartelle e zaini	Visite e scambi Ricevimenti o docenti e colloqui Consigli di classe Giornate sportive, partite Provvedimenti disciplinari	Lezioni Ricreazione Gruppi e associazioni Compiti in classe e a casa Attività di laboratorio Incontri con insegnanti	Lezioni Materiale didattico Testi alla lavagna Testi su schermo Esercizi Articoli di giornale Dizionari Grammatiche Schede e pagelle scolastiche

Tab. 2 - Domini e contesti d'uso di italiano L2 per immigrati di livello B1 (elaborato su: QCER: 60-61).

2.3.2 Le abilità

Condividendo l'approccio azionale del QCER, per cui sapere una lingua significa non solo conoscerne le strutture ma soprattutto saperle usare in contesti d'uso diversi, è importante tener

presente che per realizzare una prova di valutazione è necessario partire innanzitutto dalle reali capacità d'uso dell'utente in relazione alle attività di produzione e di ricezione, siano esse in forma scritta e/o parlata. Al loro interno ciascuna abilità sarà articolata poi in sottoabilità.

COMPRESIONE ORALE	<p>È in grado di comprendere i punti salienti di un discorso chiaro e esposto abbastanza lentamente o con pause, in lingua standard che tratti argomenti familiari affrontati abitualmente sul lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc., compresi dei brevi racconti.</p> <p>È in grado di comprendere informazioni fattuali chiare su argomenti comuni relativi alla vita di tutti i giorni o al lavoro, riconoscendo sia il significato generale sia le informazioni specifiche, purché il discorso sia pronunciato con chiarezza, alcune pause e in un accento a lei/lui piuttosto familiare.</p>	
	Di una conversazione tra nativi	<p>È generalmente in grado di seguire i punti salienti di una discussione che si svolga in sua presenza, purché si parli in lingua standard e con pronuncia chiara.</p> <p><i>Esempio: Durante una conversazione tra colleghi sul posto di lavoro comprende e riesce a cogliere gli argomenti principali esposti dai partecipanti purché questi parlino chiaramente.</i></p>
	Di annunci e istruzioni	<p>È in grado di comprendere semplici informazioni tecniche, quali istruzioni per l'uso di apparecchi di uso quotidiano.</p> <p>È in grado di seguire indicazioni precise.</p> <p><i>Esempio: Comprende ed esegue istruzioni relative alle consegne da rispettare sul lavoro o alla somministrazione di una medicina.</i></p>
	Della radio e di audio-registrazioni	<p>È in grado di comprendere i punti salienti di giornali radio, che trattino argomenti di cui ha familiarità e che siano pronunciati in modo relativamente lento e chiaro.</p> <p><i>Esempio: Comprende avvenimenti di cui parla la radio riguardanti eventi di interesse generale con protagonisti noti, i cui nomi vengono ripetuti nel corso delle trasmissioni.</i></p>
	Della tv	<p>È in grado di seguire film in cui lo sviluppo della storia sia in buona parte espresso dalle immagini e dalle azioni e la cui lingua sia chiara. È in grado di afferrare gli elementi principali di programmi TV su argomenti familiari, purché si parli in modo lento e chiaro.</p> <p>È in grado di comprendere buona parte di molti programmi TV su argomenti di suo interesse personale, quali interviste, brevi conferenze e notiziari purché si parli chiaramente.</p> <p><i>Esempi: Segue e comprende le notizie principali trasmesse dalla televisione, purché abbiano un pertinente supporto di immagini. Segue i punti principali di un'intervista con un esperto su temi di suo interesse. Di un film riesce a comprendere i punti principali della storia aiutandosi con le immagini.</i></p>

Tab. 3 - Descrittori di livello B1 relativi alla comprensione orale (adattata da QCER: 83-85).

COMPRESIONE	È in grado di leggere testi fattuali semplici su argomenti che si riferiscono al campo di suo interesse raggiungendo un sufficiente livello di comprensione.
--------------------	--

SCRITTA	Lettura della corrispondenza	È in grado di comprendere la descrizione di avvenimenti, sentimenti e desideri contenuti in lettere private; la sua comprensione è sufficiente a permettere una corrispondenza regolare con un amico.
		<i>Esempio: Comprende i contenuti delle lettere o e-mail ricevute nell'ambito del posto di lavoro o da amici italiani.</i>
	Lettura per orientarsi	È in grado di individuare e comprendere informazioni significative in testi di uso corrente quali lettere, opuscoli e brevi documenti ufficiali. È in grado di scorrere testi di una certa lunghezza alla ricerca di informazioni specifiche e di reperire in punti diversi di un testo o in testi diversi le informazioni necessarie per portare a termine un compito specifico.
		<i>Esempio: Identifica le informazioni più rilevanti in testi di uso quotidiano, ad esempio volantini, istruzioni, istruzioni per la somministrazione di medicine, istruzioni per presentare domande, lettere istituzionali ecc..</i>
	Lettura per informarsi	È in grado di riconoscere le informazioni significative in articoli di giornale a struttura lineare, che trattino argomenti familiari.
		<i>Esempi: Di un articolo di giornale o rivista su temi familiari e quotidiani, riesce a comprendere i punti principali. Segue e comprende la successione dei punti di un tema a lui/lei familiare comprendendo anche le conclusioni.</i>
	Lettura di istruzioni	È in grado di comprendere istruzioni per l'uso di un apparecchio purché siano scritte in modo chiaro e accompagnate da supporti visivi.
		<i>Esempio: Comprende ed esegue brevi e chiare istruzioni per il funzionamento o la riparazione di un semplice apparecchio di uso quotidiano.</i>

Tab. 4 - Descrittori di livello B1 relativi alla comprensione scritta (adattata da QCER: 87-89).

PRODUZIONE ORALE	È in grado di produrre, in modo scorrevole, una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, strutturandola in una sequenza lineare di punti.	
	Produzione di un monologo articolato: descrivere esperienze	È in grado di produrre descrizioni semplici su argomenti familiari di vario tipo che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di produrre, con una certa fluidità, una narrazione e una descrizione chiara e semplice, strutturandola in una sequenza lineare di punti. È in grado di riferire gli elementi più importanti di un avvenimento imprevedibile, ad esempio un incidente. È in grado di riferire la trama di un film o di un libro e di descrivere le proprie impressioni. È in grado di descrivere aspirazioni, speranze e ambizioni. È in grado di descrivere avvenimenti ai quali ha partecipato.
		<i>Esempio: Riesce a narrare in modo semplice una storia tratta dalla sua esperienza di vita o dalla sua attività lavorativa, descrivendone i punti principali o eventuali problemi senza creare serie incomprensioni.</i>
	Produzione di un annuncio pubblico	Su argomenti relativi a fatti che ricorrono nel suo ambiente è in grado di fare brevi annunci preparati in precedenza che risultino comprensibili anche se accento e intonazione possono essere decisamente stranieri.
<i>Esempio: Comunica con sufficiente chiarezza e precisione messaggi relativi ad informazioni da dare sul posto di lavoro.</i>		

	Produzione di un discorso rivolto a un pubblico	Su un argomento familiare o relativo al proprio settore è in grado di fare un'esposizione lineare, preparata in precedenza, che spieghi i punti salienti con ragionevole precisione e risulti abbastanza chiara da poter essere seguita senza difficoltà per quasi tutto il tempo. È in grado di rispondere a richieste di chiarimento, ma può avere bisogno di chiederne la ripetizione se sono state formulate parlando rapidamente.
		<p>Esempi: <i>Nell'ambito di una riunione sul posto di lavoro riesce ad esporre i fatti relativi a un incidente.</i></p> <p><i>In una riunione nella scuola dei propri figli riesce a esporre piuttosto chiaramente i punti più rilevanti di un evento al quale ha assistito o su cui è chiamato ad esprimere la propria opinione.</i></p> <p><i>Riesce a rispondere, sia pure brevemente, a domande di chiarimento provenienti dal pubblico su quell'argomento.</i></p> <p><i>Nell'ambito di un corso di istruzione professionale riesce a presentare un progetto e a rispondere a semplici richieste di spiegazioni formulate in modo chiaro.</i></p>

Tab. - 5 Descrittori di livello B1 relativi alla produzione orale (adattata da QCER: 73-76).

PRODUZIONE SCRITTA	Su una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse o di lavoro, è in grado di scrivere testi lineari e coesi, unendo in una sequenza lineare una serie di brevi espressioni distinte.	
	Scrittura creativa	<p>È in grado di descrivere con sufficiente precisione una gamma di argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse.</p> <p>È in grado di scrivere resoconti di esperienze, descrivendo, sia pur brevemente, sentimenti e impressioni in un semplice testo coeso.</p> <p>È in grado di descrivere un avvenimento, un viaggio recente.</p> <p>È in grado di scrivere una breve storia.</p> <p>Esempio: <i>Scrive un'e-mail per raccontare un evento a cui ha partecipato, descrivendo alcuni episodi e la propria reazione personale.</i></p>
	Relazioni	È in grado di scrivere relazioni molto brevi su un modello standard per trasmettere informazioni fattuali sulle <i>routine</i> abituali e spiegare le ragioni delle azioni.
		<p>Esempi: <i>Scrive un breve resoconto di un incidente o di un episodio accaduto sul posto di lavoro servendosi di un modello predisposto a tale scopo.</i></p> <p><i>In un ufficio pubblico, scrive un breve testo per motivare la sua richiesta.</i></p> <p><i>In una scuola compila il modulo di iscrizione ad attività extra-curricolari per i figli.</i></p>

Tab. 6 - Descrittori di livello B1 relativi alla produzione scritta (adattata da QCER: 77-79).

INTERAZIONE ORALE	<p>È in grado di utilizzare un certo numero di–strumenti linguistici per fare fronte a quasi tutte le situazioni che possono presentarsi nella vita quotidiana. Interviene, senza bisogno di una precedente preparazione, in una conversazione su questioni familiari, esprime, sia pure brevemente opinioni personali e scambia informazioni su argomenti che tratta abitualmente, di suo interesse personale o riferito alla vita di tutti i giorni (ad esempio famiglia, hobby, lavoro, viaggi, scuola e fatti d'attualità).</p> <p>È in grado di comunicare con discreta sicurezza su argomenti familiari, non solo di routine, che lo/la interessino o si riferiscano alla sua professione. Scambia informazioni, le controlla e le conferma.</p>	
	Comprensione di un interlocutore	In una conversazione quotidiana è in grado di seguire un discorso pronunciato chiaramente che gli/le viene rivolto personalmente, anche se a volte deve chiedere di ripetere determinate parole o espressioni.

	nativo	Esempio: <i>In una conversazione tra conoscenti – nel quartiere, al bar, a scuola o nel contesto lavorativo - interviene su argomenti di interesse comune, segue quanto viene detto e manifesta di avere compreso, interviene per chiedere di ripetere quando non ha capito.</i>
	Conversazione	<p>È in grado di intervenire, sia pur brevemente, in una conversazione su argomenti familiari, senza essersi preparato in precedenza.</p> <p>In una conversazione su temi quotidiani, è in grado di seguire un discorso chiaramente articolato che gli/le viene rivolto direttamente, anche se a volte deve chiedere la ripetizione di certe parole o espressioni.</p> <p>È in grado di sostenere una conversazione o una discussione, ma a volte, quando cerca di dire con precisione ciò che vorrebbe, può non essere facilmente comprensibile.</p> <p>È in grado di esprimere sentimenti e atteggiamenti quali sorpresa, felicità, tristezza e di reagire se vengono manifestati da altre persone.</p> <p>Esempi: <i>All'interno di un gruppo di conoscenti che discute di un episodio o incidente occorso di recente, riesce a seguire e a prendere la parola per esprimere le proprie reazioni, pur se con alcune esitazioni.</i> <i>In un'istituzione pubblica sa interagire manifestando la propria opinione in modo sufficientemente chiaro.</i></p>
	Discussione informale	<p>È in grado di esprimere convinzioni e opinioni, accordo o disaccordo, anche se con esitazioni.</p> <p>È in grado di far comprendere le proprie opinioni e reazioni quando si tratta di risolvere un problema o di questioni pratiche quali dove andare, cosa fare, come organizzare un'attività.</p> <p>Discutendo argomenti di proprio interesse, è in grado di esprimere o sollecitare punti di vista e opinioni personali.</p> <p>In una discussione informale, è generalmente in grado di seguire i punti salienti, a condizione che si parli con alcune pause e la pronuncia sia chiara.</p> <p>È in grado di confrontare e valutare delle alternative, discutendo su che cosa fare, dove andare, con chi, cosa scegliere ecc..</p> <p>È in grado di commentare - sia pur brevemente - il punto di vista degli altri.</p> <p>È in grado di spiegare perché qualcosa costituisca un problema.</p> <p>È in grado di seguire molto di ciò che viene detto in sua presenza su argomenti generali, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e usino una pronuncia chiara.</p> <p>Esempio: <i>Dopo un evento pubblico – fatto di cronaca, spettacolo, proiezione di film, partita - al quale ha partecipato con un gruppo di conoscenti interviene per dire ciò che pensa e per commentare anche le idee espresse dagli altri, pur se con imprecisioni e esitazioni. Riesce a comprendere e seguire globalmente gli interventi dei partecipanti alla discussione.</i></p>
	Discussione formale	<p>È in grado di prender parte a una discussione formale di routine su argomenti familiari, che si svolga in lingua standard pronunciata chiaramente e che implichi lo scambio di informazioni fattuali, il ricevere istruzioni o la discussione di come risolvere problemi pratici.</p> <p>È in grado di proporre con chiarezza il proprio punto di vista, ma potrebbe avere difficoltà nel dibatterlo.</p> <p>È in grado di seguire buona parte di quanto viene detto se riguarda il suo settore, a condizione che gli interlocutori evitino di usare espressioni idiomatiche e parlino con pronuncia chiara.</p> <p>Esempio: <i>In una riunione di lavoro in cui viene presentata un'innovazione riguardante i turni, la mensa o le pause, riesce ad intervenire sia pur brevemente, per dare e chiedere informazioni con sufficiente chiarezza.</i></p>

	Cooperazione finalizzata a uno scopo	<p>È in grado di sollecitare altri ad esprimere il proprio punto di vista su come procedere.</p> <p>È in grado di far capire cosa pensa e prova rispetto a possibili soluzioni o su che cosa sia opportuno fare, dando brevi motivazioni e spiegazioni.</p> <p>Generalmente è in grado di seguire ciò che viene detto e, se necessario, ne ripete parte per confermare che ci si è capiti.</p> <p>È in grado di commentare succintamente il punto di vista degli altri.</p> <p>È in grado di spiegare perché qualcosa costituisce un problema e di discutere che cosa fare, confrontandosi e valutando varie alternative.</p> <p>È in grado di seguire ciò che viene detto, ma può a volte avere bisogno di chiedere che qualcosa venga ripetuto o chiarito, se gli altri parlano velocemente o a lungo.</p>
		<p><i>Esempio: Nell'ambito di una riunione di lavoro o della classe dei propri figli, in cui occorre prendere una decisione comune, riesce a seguire i temi della discussione e a contribuire con sufficiente chiarezza; interviene per chiedere chiarimenti o ribadire il proprio punto di vista.</i></p>
	Ottenere servizi e beni	<p>È in grado di cavarsela in molte delle situazioni che si possono presentare quando organizza un viaggio o durante il viaggio stesso, ad esempio chiedendo a un passeggero dove scendere per arrivare a una destinazione non familiare.</p> <p>È in grado di far fronte ad alcune situazioni meno abituali nei negozi, negli uffici postali, nelle banche, ad esempio per restituire un oggetto acquistato di cui non si è soddisfatto/a .</p> <p>È in grado di cavarsela in quasi tutte le transazioni che si possono presentare quando si viaggia, o si interagisce con le autorità.</p>
		<p><i>Esempi: In una stazione ferroviaria o di autobus di linea, riesce a richiedere informazioni su percorsi, mezzi di trasporto, orari ecc..</i></p> <p><i>Riesce a concludere acquisti in un negozio.</i></p> <p><i>Alla biglietteria della stazione, di un cinema, teatro ecc. chiede informazioni su tariffe ed eventuali possibilità di cambiare quanto acquistato.</i></p>
	Scambio di informazioni	<p>È in grado di farsi dare informazioni dettagliate.</p> <p>È in grado di chiedere indicazioni e di seguirle.</p> <p>È in grado di individuare e comunicare un'informazione di tipo fattuale.</p> <p>È in grado di riassumere i punti principali di un racconto, un articolo, un discorso, una discussione, un'intervista, un documentario esprimendo la propria opinione e fornendo ulteriori dettagli, se richiesti.</p> <p>È in grado di descrivere come fare una cosa, dando e ripetendo, se richiesto, istruzioni.</p> <p>È in grado di scambiare con discreta sicurezza, controllare e confermare informazioni di tipo fattuale su argomenti familiari, di routine e all'interno del suo campo di esperienza.</p>
		<p><i>Esempi: Con amici e/o conoscenti interviene per raccontare la trama di un film, libro, i punti salienti di uno spettacolo o di una trasmissione televisiva e riesce a rispondere a domande sull'argomento esprimendo anche il proprio punto di vista.</i></p> <p><i>Alla richiesta di un amico di mostrargli il funzionamento di uno strumento o di un gioco, riesce a fornire le istruzioni e risponde alle domande di chiarimento.</i></p>
	Intervistare ed essere intervistati	<p>In un'intervista/colloquio è in grado di prendere qualche iniziativa, ma nell'interazione dipende molto dall'intervistatore.</p> <p>È in grado di portare a termine un'intervista preparata, verificando e confermando le informazioni, anche se può a volte avere bisogno di chiedere di ripetere se l'interlocutore parla velocemente o dà una risposta ampia.</p> <p>In un'intervista/colloquio è in grado di fornire le informazioni concrete richieste, ma lo fa con precisione limitata</p>

		Esempio: <i>In un contesto sanitario risponde alle domande del medico, descrive i sintomi del disturbo e chiede spiegazioni e consigli. Durante un colloquio di lavoro non si limita a rispondere, ma interviene per aggiungere o avere altre informazioni o dettagli.</i>
--	--	--

Tab. 7 - Descrittori di livello B1 relativi all'interazione orale (adattata da QCER: 93-101)

INTERAZIONE SCRITTA	È in grado di scrivere brevi e semplici appunti, relativi a bisogni immediati, usando formule convenzionali.	
	Corrispondenza	È in grado di scrivere lettere, e-mail e appunti personali per chiedere e dare semplici informazioni di interesse immediato, riuscendo a mettere in evidenza ciò che ritiene importante. È in grado di trasmettere informazioni e idee su alcuni argomenti noti, verificare le informazioni ricevute, porre domande su un problema o spiegarlo con sufficiente precisione.
		Esempi: <i>Risponde ad un annuncio di lavoro. Scrive un'e-mail al datore di lavoro per informarlo su alcuni dati relativi ad una pratica o a un suo problema. Risponde a lettere o e-mail che richiedono di inserire informazioni su pratiche, contratti; chiede conferma riguardo a documenti precedenti e pone dei quesiti.</i>
	Appunti messaggi e moduli	È in grado di scrivere messaggi con informazioni di interesse immediato da trasmettere ad amici, persone di servizio, insegnanti e altre persone frequentate nella vita di tutti i giorni, riuscendo a far comprendere i punti che ritiene importanti. È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema
		Esempio: <i>Scrive un messaggio a un collega o al datore di lavoro per informarlo di un cambio di turno o di una sua imprevista assenza.</i>

Tab. 8 - Descrittori di livello B1 relativi all'interazione scritta (adattata da QCER: 102-103).

Nelle Tabelle 3-8 sono stati riportati i principali descrittori proposti dal QCER aggiungendo, per ogni sottoabilità, un suggerimento di applicabilità dedicato espressamente all'utenza dei migranti. Alla base delle scelte compiute per identificare le diverse applicazioni vi è la costante riflessione volta a identificare ciascuna sottoabilità nei vari domini e contesti d'uso proposti nella nostra classificazione. Si tratta a ogni modo di un'indicazione esemplificativa che – ovviamente – può essere ampliata, sempre nel rispetto dei descrittori e dei domini indicati nel QCER.

2.3.3 Forme e azioni socio-comunicative

Le azioni socio-comunicative che un candidato deve essere in grado di realizzare a livello di B1 vanno definite considerando il contesto socio-culturale in cui si troverà ad interagire socialmente, le abilità coinvolte nelle loro diverse articolazioni, i tipi di testo che risulteranno come prodotto finito dall'uso della lingua nel contesto sociale. Le forme, le strutture linguistiche, sono le risorse tratte dalla grammatica della lingua che il candidato deve utilizzare per realizzare tali azioni. Nelle tabelle

che seguono indichiamo la relazione fra *azioni, abilità, tipi di testo e strutture grammaticali*; in particolare, per poter svolgere una delle funzioni indicate nella colonna di sinistra della tabella 9, il candidato deve realizzare il tipo testuale appropriato (elencato nella colonna destra della stessa tabella) dimostrando di saper padroneggiare le strutture riportate, accompagnate da esempi, nella tabella 10. Si può anche notare che nell'esplicitazione delle funzioni sono state considerate le abilità nella loro variata articolazione della produzione e dell'interazione (scritta e orale), nella convinzione che il parlante-candidato è in grado di comprendere quanto è in grado di produrre (e non viceversa). In altri termini, ciò che si riesce a produrre di una L2 deve necessariamente essere prima compreso.

Appare rilevante sottolineare, poi, che gli studi acquisizionali, in particolare le ricerche sul processo di acquisizione dell'italiano L2, dimostrano l'esistenza di un *continuum* ai cui poli da una parte – soprattutto a livello iniziale – si colloca l'efficacia comunicativa e all'estremo opposto – specie nei momenti più avanzati del percorso di apprendimento guidato – la correttezza grammaticale. È di grande importanza per il nostro scopo tenere presente che gli apprendenti sono sì ancora spinti ad agire in una L2 ricorrendo a principi pragmatici ma che, in questa fase, cominciano a esercitare un controllo abbastanza accurato degli aspetti micro-linguistici dell'italiano, soprattutto di quelli il cui possibile dominio è dimostrato dagli studi acquisizionali. Ne consegue che – come si vedrà nei capitoli successivi – nello scrivere un test di livello B1, vale a dire nello scegliere i testi input o gli item, nel formulare i quesiti e nello stabilire i parametri di valutazione, è necessario tenere sempre presente l'obiettivo al quale la prova deve tendere; cioè al candidato-utente di una prova di questo livello di competenza si deve offrire la possibilità di dimostrare di saper agire non solo con la maggior efficacia comunicativa possibile, e in modo quanto più possibile autonomo, ma anche in modo rispettoso degli aspetti relativi alla morfosintassi dell'italiano.

Per poter identificare le strutture e gli usi dell'italiano pertinenti al livello di competenza in questione (B1), e alle relative esigenze comunicative, in una prima fase la dettagliata tassonomia presentata nel QCER è stata attentamente presa in considerazione come punto di partenza scientificamente condiviso. Successivamente sono state considerate le tassonomie elaborate da VEDOVELLI (2002), da LO DUCA (2006) e da SPINELLI & PARRIZZI (2010). Nelle due tabelle che seguono – elaborate appositamente al nostro scopo – vengono presentati i suggerimenti e le indicazioni contenute in varie forme in tutti e tre gli strumenti di riferimento utilizzati.

Ci sembra qui necessario sottolineare che la formulazione di un buon test di livello B1 basato sul QCER deve prevedere che la verifica delle competenze di determinate strutture avvenga tramite *task* orientati all'azione: la competenza linguistica dell'italiano L2 deve emergere sempre dallo

svolgimento di determinate azioni linguistiche, e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali. Sempre nel rispetto dei contenuti delle tabelle 9 e 10, anche la valutazione dovrà essere fondata sulla misurazione del grado di controllo di quegli aspetti micro-linguistici che le ricerche acquisizionali dell'italiano L2 segnalano come acquisibili da parte di un parlante non nativo: morfologia nominale e aggettivale (la selezione appropriata dell'articolo, l'espressione dell'accordo di genere e dell'accordo di numero, ecc.) e la morfologia flessiva del verbo (tempo e persona singolare e plurale). A questo proposito il candidato-utente saprà controllare l'opposizione presente/passato segnalandola attraverso l'uso appropriato degli avverbi temporali e delle relative marche morfologiche. Riguardo alla sintassi, poi, tenendo presente che l'italiano è una lingua caratterizzata dall'ordine alquanto libero dei costituenti (SVO), si dovrà richiedere al candidato-utente il controllo della frase semplice, affermativa, interrogativa e negativa, specie nella produzione orale (nel rispetto dell'ordine non marcato dei costituenti del sintagma), e delle frasi coordinate per segnalare le relazioni causali e temporali ricavabili dal contesto e dal co-testo. Infine è bene tener presente che non è scientificamente sostenibile pretendere una pronuncia dell'italiano senza o con scarse tracce della madre lingua del candidato, in quanto i tratti fonologici sono quelli nei quali si osserva più frequentemente il fenomeno del transfer negativo. In altre parole, rispetto alle altre componenti grammaticali – sintassi, morfologia e lessico –, la fonologia è la componente della competenza linguistica nella quale più evidenti si mantengono la tracce della propria L1.

Azioni socio-comunicative	Tipi di testo
<p>Progettare un'attività, un viaggio. Es. : <i>Vorrei aprire un negozio. Sai dirmi cosa devo fare?</i> <i>Penso di tornare a casa fra un anno.</i> <i>Che facciamo stasera? Andiamo da Omar?</i> <i>La prossima estate vengono a trovarmi i miei figli. Spero.</i> <i>Finisco alle 5 e vado a prendere i bambini.</i> <i>Devo andare a Piazza della Repubblica. Quale autobus prendo?</i></p>	<p>Brevi interazioni orali informali e brevi testi scritti (sms) (produzione / ricezione)</p>
<p>Esprimere pareri su fatti, persone ecc.. Es. : <i>Secondo me, gli italiani sono cambiati.</i></p> <p>Chiedere e dare consigli. Es. <i>Come faccio? Puoi aiutarmi?</i> <i>Non fare così. Si rompe!</i></p> <p>Congratularsi Es. : <i>Auguri a tutti i tuoi per la nascita di Nuri.</i> <i>Che bella notizia! Fai una festa?</i></p> <p>Capire ed esprimere emozioni, sentimenti. Es. <i>Ho paura di fare lavori pericolosi.</i> <i>Sei molto preoccupato? Perché?</i></p>	<p>Interazioni orali informali (produzione / ricezione)</p>

<p><i>Sono molto felice / sono proprio triste.</i></p> <p>Chiedere ad altri di esprimere opinioni. Es. : <i>Che cosa pensi di...?</i> <i>Tu, che cosa fai?</i> <i>Che ne dici?</i></p> <p>Motivare scelte, decisioni, giudizi. Es. : <i>Non mi piace la pizza. È difficile da digerire.</i> <i>Mi piace molto il kebab. Mi ricorda il mio paese.</i></p> <p>Lamentarsi Es. : <i>Basta, sono stanco.</i> <i>Che traffico! Arriverò tardi!</i></p> <p>Esprimere obblighi e divieti in un registro informale. Es. : <i>Non lasciare l'immondizia fuori dal cassonetto.</i> <i>Dobbiamo ascoltare la lezione.</i> <i>Qui non si può passare.</i> <i>Non lo fare!</i></p>	
<p>Dare e ricevere istruzioni in forma cortese. Es. : <i>Prego, Lei è prima di me.</i> <i>Apra la finestra, per favore.</i> <i>Potete chiudere la porta, per piacere?</i> <i>Mi fai passare? Ho fretta.</i></p> <p>Protestare Es. : <i>Mi scusi, questo non funziona!</i> <i>No, non così! Non va bene.</i></p> <p>Congratularsi Es. : <i>Complimenti! E Auguri per la nascita della bambina!</i> <i>Tanti auguri per il nuovo lavoro!</i></p>	<p>Interazioni orali formali (produzione / ricezione)</p>
<p>Descrivere eventi, oggetti, persone, ambienti, semplici procedure, attività. Es. : <i>È molto complicato. Prendi il modulo, scrivi i tuoi dati e portalo al patronato.</i> <i>Il mio palazzo ha quattro piani più la cantina e la terrazza.</i></p> <p>Narrare eventi passati tratti dall'esperienza propria o altrui. Es. : <i>La mia famiglia è arrivata in Italia 2 anni fa. Ora siamo tutti insieme.</i> <i>Sono caduto e ho battuto la testa.</i></p> <p>Esprimere relazioni temporali: mettere in successione, esprimere anteriorità, posteriorità, contemporaneità. Es. : <i>Prima di venire in Italia studiavo all'università.</i> <i>Ora sono qui; fra qualche anno ritorno a casa.</i> <i>Studio da infermiera e lavoro anche in una clinica.</i></p>	<p>Brevi interazioni orali e brevi testi scritti (produzione / ricezione)</p>
<p>Comprendere in un registro formale e/o burocratico</p>	<p>Brevi testi scritti formali (sms, email)</p>

<p>obblighi e divieti contenuti in brevi testi. Es. : <i>È severamente vietato fumare.</i> <i>Si prega di gettare i rifiuti negli appositi contenitori.</i> <i>Attenzione, non superare la linea gialla.</i> <i>Macchine in movimento.</i> <i>In cantiere indossare il casco e i guanti di protezione.</i></p> <p>Riportare il discorso altrui. Es. : <i>Luis ha detto che domani non può venire.</i></p> <p>Rispondere a quesiti su di sé e su operazioni da effettuare in brevi formulari scritti. Es. : <i>Per fare la ricarica di carta di credito prepagate; per invio di raccomandate; per invio di denaro.</i></p> <p>Esporre in sintesi i contenuti di un testo orale e scritto, di un film, di una trasmissione televisiva. Es. : <i>C'è una ragazza che ... poi... alla fine ...</i></p> <p>Ringraziare formalmente in un breve testo. Es. : <i>Grazie per la bella serata.</i> <i>È stata una bellissima festa.</i></p>	<p>(ricezione e produzione)</p>
--	---------------------------------

Tab. 9 - Azioni socio-comunicative dell'italiano L2 e relativi tipi di testo: Livello B1

<p>FONOLOGIA (Controllo della prosodia e della pronuncia)</p>	<ul style="list-style-type: none"> contorni intonativi di richiesta e di conferma, di affermazione e di disaccordo agilmente comprensibili; pause che segnalano i gruppi di senso; l'accento di parola o il contorno intonativo, se errati, sono comprensibili dal contesto; interferenza nativa ancora evidente; grazie al contesto non ostacola la comprensione.
<p>ORTOGRAFIA</p>	<ul style="list-style-type: none"> principali grafemi dell'italiano (anche se con nessi che per la loro comprensione richiedono collaborazione da parte del ricevente).
<p>NOMI</p>	<ul style="list-style-type: none"> uso dei sostantivi appropriati al contenuto comunicativo, anche se a volte ancora non correttamente flessi.
<p>ARTICOLI</p>	<ul style="list-style-type: none"> nell'uso della lingua parlata, segnalano l'accordo con il nome, anche se ancora si osservano alcune scelte determinate dall'assonanza; nello scritto la selezione dell'articolo determinativo o indeterminativo segnala la struttura dell'informazione (dato/nuovo).
<p>AGGETTIVI qualificativi</p>	<ul style="list-style-type: none"> aggettivi qualificativi quasi sempre correttamente flessi (genere e numero richiesti dal contenuto comunicativo). La loro più frequente posizione dopo il nome è sempre rispettata. aggettivi numerali, cardinali e ordinali.
<p>POSSESSIVI E DIMOSTRATIVI</p>	<ul style="list-style-type: none"> uso appropriato degli aggettivi e dei pronomi possessivi e dei dimostrativi che esprimono rapporti deittici, anche se a volte non correttamente flessi o inappropriati.

PRONOMI	<ul style="list-style-type: none"> • uso tendenzialmente corretto dei pronomi personali soggetto, dei pronomi personali complemento oggetto diretto e indiretto atoni (<i>lo, la, ecc.; mi, ti ecc.</i>) e dei pronomi personali complemento tonici (<i>me, te, lui, lei ecc.</i>), anche se forte è l'influenza di usi regionali; • uso appropriato di <i>ne</i> in espressioni fisse; • uso appropriato del <i>che</i> relativo. Quando usato inappropriatamente, il contesto contribuisce a recuperare il contenuto del messaggio.
QUANTIFICATORI	<ul style="list-style-type: none"> • uso appropriato degli elementi che esprimono quantità: <i>un po' di, ogni, ognuno, tutto, tutti, niente, nessuno, ecc.</i>
VERBI	<ul style="list-style-type: none"> • uso di verbi di alta frequenza, compresi i principali riflessivi (<i>lavarsi, ecc.</i>) e servili (<i>dovere, potere e volere</i>) appropriati al dominio e all'obiettivo comunicativo anche se non correttamente flessi riguardo alla persona e al numero. • uso dell'indicativo presente, passato prossimo, imperfetto; del condizionale in formule fisse di richiesta (<i>vorrei</i>). In caso di errata scelta del tempo, la collocazione degli eventi/azioni sul piano temporale può essere recuperata dal contesto e dal co-testo. • uso del gerundio nell'espressione perifrastica (<i>sto +ndo</i>).
AVVERBI	<ul style="list-style-type: none"> • avverbi semplici e locuzioni avverbiali per affermare, negare, esprimere relazioni di tempo, modalità, focalizzare (<i>certo, prima, dopo, probabilmente, sicuro, davvero?, sicuramente, forse, anche, x ore fa ecc.</i>).
PREPOSIZIONI	<ul style="list-style-type: none"> • uso delle più frequenti preposizioni semplici e articolate.
CONGIUNZIONI	<ul style="list-style-type: none"> • uso delle più frequenti congiunzioni coordinative e subordinative (<i>ma invece, quando, mentre, perché ...</i>)
FRASI SEMPLICI / COMPLESSE	<ul style="list-style-type: none"> • frasi semplici, con ordine dei costituenti non marcato, e frasi negative; • frasi interrogative con risposta polare e frasi interrogative aperte; • frasi esclamative (<i>Quanto è caro! Come è bella!</i>); • frasi impersonali con verbi zerovalenti (<i>fa caldo</i>) • frasi coordinate asindetiche e sindetiche (<i>Phusia cucina, Osman vede la TV; Phusia cucina e Osman vede la TV</i>); • discorso diretto (<i>Ha detto: "Vengo alle 3!"</i>); • discorso indiretto esplicito (<i>Ha detto che viene alle 3</i>); • subordinate causali e temporali esplicite, finali implicite, segnalate dal connettivo (<i>Vado via perché ho finito</i>), <i>Vado al mercato e poi vado in farmacia; Quando torno lo chiamo; Devo andare perché è tardi</i>); • frasi con soggetto post-verbale (<i>è stato lui!</i>).

Tab. 10 - Strutture dell'italiano L2: Livello B1

In una concezione tradizionale della competenza in una L2 le scelte proposte nella Tabella 9 – sia nella colonna delle azioni socio-comunicative sia nella sezione dedicata alle forme attraverso le quali le azioni elencate possono essere realizzate – possono apparire “forti e poco ortodosse”. È

dunque necessario richiamare anche qui i descrittori proposti dal QCER riguardo agli aspetti relativi all'accuratezza grammaticale (Tabella 10), alla padronanza fonologica (Tabella 11) e alla padronanza ortografica (Tabella 12) che un parlante non nativo di una L2 con competenza di livello B1 è in grado di controllare.

Correttezza grammaticale	
B1	Il parlante usa in modo ragionevolmente corretto un repertorio di formule di routine e strutture d'uso frequente, relative alle situazioni più prevedibili. Comunica con sufficiente correttezza in contesti familiari; la padronanza grammaticale è generalmente buona, anche se si nota l'influenza della lingua madre. Nonostante gli errori ciò che cerca di esprimere è chiaro

Tab. 11 - Descrittore per il livello B1 della correttezza grammaticale (adattato da QCER: 140).

Padronanza fonologica	
B1	La pronuncia è chiaramente comprensibile, anche se è evidente a tratti l'accento straniero e ci possono occasionalmente essere errori.

Tab. 12 - Descrittore per il livello B1 della padronanza fonologica (adattato da Consiglio d'Europa, 2002:144).

Padronanza ortografica	
B1	Il parlante è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso comprensibile. Ortografia, punteggiatura e impaginazione sono corrette quanto basta per essere quasi sempre comprensibili.

Tab. 13 - Descrittore per il livello B1 della padronanza ortografica (adattato da Consiglio d'Europa, 2002:145).

Si sottolinea la nuova attenzione e il ridimensionato ruolo che gli aspetti grammaticali devono avere sia nella costruzione del test che nel momento della valutazione. Un ridimensionamento che è evidente in queste griglie. Infatti, tenendo sempre presente il QCER, è evidente che – anche per quanto riguarda il livello B1, sia a livello di accuratezza grammaticale e sia al livello fonologico e ortografico, non è importante che la produzione sia priva di errori, ma piuttosto che sia efficace dal punto di vista comunicativo; pertanto l'elenco della Tabella 9 deve essere inteso come un repertorio che il parlante-candidato deve essere in grado di comprendere e produrre, non come una lista di riferimento delle strutture da inserire necessariamente nel test. Un ulteriore uso degli elenchi forniti in Tabella 9 potrebbe riguardare, nella fase di realizzazione della prova, la selezione dei testi-input da proporre al fine di verificare se le strutture ivi presenti rientrino o no nel repertorio appropriato al livello della competenza da valutare. In altre parole la formulazione di un buon test basato sugli

assunti teorici del QCER prevede che le competenze linguistiche di tipo morfosintattico (e lessicali, come presto vedremo) siano verificate attraverso *task* o compiti comunicativi che coinvolgano il candidato in azioni linguistiche attraverso la mediazione delle proprie capacità e l'uso di testi proposti nella prova.

2.3.4 Lessico

Definire i confini del vocabolario di un candidato di livello B1 non è compito semplice. Com'è noto il lessico è l'aspetto più inafferrabile di una lingua, e anche il più difficile da programmare, scalare e suddividere. La conoscenza che ciascun parlante ha del vocabolario di una L2 dipende, strettamente, non solo dagli studi guidati che può aver intrapreso ma dalla sua esperienza quotidiana e professionale.

Guidati dalla centralità che il QCER dà all'agire linguistico, e forti delle nuove tendenze della ricerca (cfr. LEWIS 1993 e 1997; CARTER & MCCARTHY, 1988; SINGLETON, 1999; NATION, 2001, 2005), che conferiscono al lessico una funzione di "traino" della competenza morfosintattica, riteniamo che anche la realizzazione di un test di livello B1 debba basarsi su tale consapevolezza. Appropriati compiti comunicativi, solo in apparenza basati unicamente sul lessico, nascondono spesso una verifica indiretta dei principali fenomeni linguistico-morfologici, come la segnalazione del plurale o dell'accordo di genere e numero. È proprio attraverso il lessico e le sue strutture che vogliamo invitare i costruttori dei test a verificare le competenze morfologiche e sintattiche.

Data l'importanza riconosciuta al lessico nell'apprendimento di una L2 non ci si può esimere dal cercare di circoscrivere anche le conoscenze lessicali che un candidato immigrato di livello B1 deve avere. Validi strumenti sono senz'altro le liste di frequenza del LIP (DE MAURO ET AL. 1993) e i descrittori del QCER, che riportiamo nella tabella seguente.

Padronanza del lessico	
B1	<p>Il parlante mostra una buona padronanza del lessico elementare, ma continuano a verificarsi errori gravi quando esprime pensieri più complessi o affronta argomenti e situazioni non familiari.</p> <p>Esempio: <i>Sa realizzare il suo obiettivo comunicativo ricorrendo a lessemi appropriati al campo semantico in questione, anche facendo uso di circonlocuzioni</i></p>

Tab. 14 - Descrittore per il livello B1 della padronanza del lessico (adattato da QCER: 138).

L'ampiezza del lessico e la funzionalità del repertorio sono strettamente legate ai domini e ai contesti d'uso; riportiamo perciò, nella Tabella 15, le aree semantiche che un parlante-candidato di livello B1 dovrebbe avere sotto controllo. In generale, a livello B1, nel QCER si parla di "lessico sufficiente per esprimersi con qualche circonlocuzione, su quasi tutti gli argomenti che si riferiscono alla vita di tutti i giorni, quali la famiglia, gli hobby e gli interessi, il lavoro, i viaggi e l'attualità" (QCER: 137). Non vogliamo qui dare una quantificazione numerica dei lessemi, in quanto, come già affermato, il lessico risente moltissimo delle esperienze che ciascun individuo fa e dei suoi bisogni comunicativi. Tuttavia, a partire dai campi semantici sottoriportati, è possibile stilare una lista di lessemi confrontando le liste di frequenza del LIP (concentrando l'attenzione, in particolare, sui lessemi ad alta frequenza). A questo riguardo un *caveat* è necessario. Analogamente alla metodologia adottata nel QCER, i contenuti delle tabelle devono essere intesi come collegati e cumulabili con quelli illustrati nei sillabi relativi ai livelli di competenza A1 e A2, vale a dire i contenuti delle tabelle precedenti vanno considerati come già "acquisiti" da chi deve dimostrare di aver raggiunto il livello B1.

Campo semantico	Esempi di lessemi (indicati in ordine alfabetico)
Istituzioni	Camera dei deputati, Camera del lavoro, Comune, governo, magistrato, magistratura, ministero, ministro, Parlamento, Presidente del Consiglio, Presidente della Repubblica, Provincia, Regione, Senato, Tribunale...
Scuola e Università	alunno, alzare la mano, amministrazione, annotare, assenza, attento, avere un dubbio, banco, bidello, cartella, cattedra, centro territoriale, colloquio, compagno, computer, convocazione, correggere, credito, debito, dirigente scolastico, diploma, diplomarsi, diplomato, distratto, docente, dottore, esame, facoltà, foglio, frequenza, giustificazione, insegnamento, insegnante, insegnare, interrogare, interrogazione, istituto, laurea, laurearsi, laureato, lavagna, libro, maestra, maestro, matita, preside, presidenza, professore, professoressa, palestra, quaderno, penna, prendere (appunti/nota), punteggio, registro, rettore, ricevimento, ripetere, scheda di valutazione, sbagliarsi, scrivere, segreteria, sottolineare, superare, università, voto, zaino...
Casa	affittare, affitto, arredato, andare a vivere, appartamento, bagno, balcone, bolletta, camera, cantina, caparra, condominio, consumo, cucina, finestra, inquilino, luce, mobili, padrone di casa, periferia, piano, porta, portiere, proprietario, ripostiglio, riscaldamento, stile (moderno/classico), trasloco, zona...
Tempo libero	annoarsi, cinema, corsa, discoteca, divertirsi, giardinaggio, gita, impegno, palestra, partita, passeggiata, spettacolo, sport, sportivo, stadio, televisione, volontariato...
Professioni e lavori	baby-sitter, badante, barista, casalinga, cameriere, colf, commesso, direttore, fioraio, giornalista, idraulico, imbianchino, impiegato, ingegnere, libero professionista, muratore, operaio, pizzaiolo, poliziotto, pompiere, responsabile, ricercatore, trasportatore, vigilante, vigile ...
Mondo del lavoro	aggiustare, annuncio, apprendistato, assunzione, busta paga, capocantiere, cassa integrazione, colloquio, contratto (a progetto/, a tempo determinato/a tempo

	indeterminato/a termine), contributi, disponibilità, domanda, esperienza professionale, (fare) esperienza, ferie, formazione, impresa di pulizie, licenziamento, licenziarsi, offerta, orario (flessibile), paga, patronato, pensione, pensionistico, posto fisso, progettare, progetto, riparare, salario, sciopero, sicurezza, sindacato, stipendio, turno...
Luoghi di lavoro	azienda (agricola), cantiere, ditta, fabbrica, forno, impresa, laboratorio, magazzino, mercato, negozio, officina, pizzeria, ristorante, studio, vivaio...
Animali	bufala, gallina, mucca, pecora, pulcino, pollo, toro, vacca ...
Luoghi e servizi pubblici	aeroporto, banca, cinema, parrocchia, questura, stadio, stazione ferroviaria, stazione marittima, toilette, ufficio postale ...
Esercizi e attività commerciali	abbigliamento, acquistare, acquisto, alimentari, anticipo, bancomat, bancone, cambiare, carrello, carta di credito, cassa, catalogo, centro commerciale, commercio, comprare, fare un cambio, farmacia, garanzia, macelleria, mercato, negozio, offerta, pagare, panificio, prezzo, rimborso, saldi, scontare, sconto, sportello, supermercato, supplemento, tariffa, vendere...
Uffici pubblici	agenzia delle entrate, anagrafe, circoscrizione, patronato, prefettura, questura, tribunale, ufficio comunale ...
Salute	aborto, allergia, allergico, ammalarsi, analisi cliniche, antibiotico, ASL, benda, cerotto, certificato, chirurgo, clinica, curare, medico, compressa, convalescenza, dentista, diagnosi, dimesso, disinfettante, dolore, ecografia, (fare una) analisi, febbre, ferita, frattura, garza, ginecologo, gocce, gonfiore, gravidanza, guarire, infermiere/-a, infezione, influenza, influenzarsi, ingessatura, malato, malattia, mal di denti/d'orecchi, medico di base, oculista, ospedale, paziente, pediatra, prenotazione, pronto soccorso, psicologo, punti, puntura, radiografia, ricetta, ricoverarsi, stampelle, tagliarsi, tessera sanitaria, termometro...
Mezzi di trasporto	abbonamento, aereo, autobus, biglietteria, biglietto, biglietto integrato, binario, classe, freccia rossa, intercity, orario, prenotazione, pullman, regionale, sala d'aspetto, scadenza, scompartimento, sovrapprezzo, traghetto, ritardo, treno, vagone, ...

Tab. 15 - Lessico per campi semantici per il livello B1 degli immigrati

Ovviamente la lista delle parole riportata in tabella per ciascun campo semantico non vuole assolutamente essere esaustiva; intende invece essere solo uno strumento di consultazione per facilitare la selezione dei quesiti da proporre ai candidati-utenti del test. Ciascun costruttore di test può ampliarla attraverso la consultazione incrociata dei domini e contesti d'uso descritti dal QCER e delle liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (LIP).

2.3.5 Testi

Il QCER, recependo quanto la ricerca linguistica in ambito sociolinguistico, pragmatico, testuale ha messo in evidenza fin dalle primissime affermazioni teoriche¹, pone al centro del rapporto

¹Cfr. Hymes 1972; Orletti 1973. Anche Figueroa 1995 utilizza nello stesso senso in cui il QCER parla di testo la nozione di *utterance*, come contrapposta a quella grammaticale di frase. DeBeaugrande-Dressler 1981, affermano che il testo è l'unità fondamentale dell'attività comunicativa umana, la manifestazione linguistica di un messaggio inviato da un emittente a uno o più destinatari.

comunicativo fra emittente e ricevente il testo. Vi si afferma infatti: “Il testo è al centro di qualsiasi atto di comunicazione linguistica, è il legame esteriore, oggettivo fra emittente e ricevente”². La relazione fra gli utenti di una lingua, stabilita attraverso azioni e attività comunicative, o fra apprendenti e utenti, si manifesta attraverso un prodotto che è il testo. Non a caso il QCER parla di prodotto finito o prodotto atteso. Tale carattere di concretezza non deve fuorviare; il testo può essere anche evanescente in quanto fatto di onde sonore, come nell’interazione orale, ma è l’entità al centro dell’attività comunicativa in cui parlante e ascoltatore sono coinvolti.

Ogni testo, ogni volta che è stato realizzato, può diventare oggetto e stimolo di ulteriori attività comunicative. Un testo scritto può essere letto, tradotto, riassunto, riportato in una conversazione e così via. Un testo scritto, una volta prodotto, perde il rapporto diretto con il suo autore, è un ente a sé, ma anche un testo parlato può essere registrato e riascoltato successivamente senza che fra ricevente e emittente ci sia un contatto diretto faccia a faccia.

Il carattere “adespota” della comunicazione scritta, sottolineato già da Platone, si trasferisce al parlato grazie alla tecnologia. Il rapporto tra tecnologia, media e supporti in genere va tenuto a mente nella classificazione dei tipi di testo e delle loro caratteristiche in quanto, anche se tendenzialmente dovrebbe essere possibile trasmettere qualsiasi tipo di testo con qualsiasi canale, la correlazione fra canale e tipo di testo è piuttosto forte. Quando parliamo di *medium*, o canale, dobbiamo considerare la distinzione fra scritto orale e digitato e i diversi tipi di supporto tecnologico. Nell’elaborare tipologie testuali per il livello B1 dobbiamo quindi considerare il canale, lo scopo o funzione del testo, il rapporto fra emittente e ricevente, i contesti d’uso; il tutto visto attraverso il filtro delle abilità. Il QCER prevede per il livello B1 la tipologia descrittiva, narrativa, espositiva e regolativa. Anticipiamo soltanto le possibili tipologie testuali da includere:

a) Canale orale:

- parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera (dialoghi per ottenere informazioni stradali o sui trasporti pubblici; conversazioni asimmetriche, per esempio medico/paziente, datore di lavoro/dipendente);
- parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera (telefonate per chiedere informazioni o appuntamenti; istruzioni per il funzionamento di semplici apparecchi);
- parlato monodirezionale faccia a faccia (presentazione di persone, descrizione di luoghi, accadimenti ed eventi, narrazioni);
- parlato monodirezionale a distanza (messaggi in segreteria telefonica);

² QCER:121

- ecc.

b) Canale scritto:

- avvisi, cartelli, opuscoli informativi;
- giornali gratuiti;
- istruzioni per l'uso di oggetti quotidiani;
- email informali;
- tabelle, orari di facile consultazione;
- moduli;
- semplici racconti di eventi;
- descrizioni di luoghi, oggetti;
- narrazioni di fatti, eventi;
- brevi testi giustificativi;
- ecc.

2. 4. Alcune riflessioni importanti

Ricordiamo ancora una volta, nella conclusione di questa sezione, quello che, alla luce degli studi di linguistica acquisizionale sui percorsi di apprendimento di una L2, e sulla base dell'impostazione fortemente pragmatica e sociolinguistica dei contenuti del QCER, riteniamo debba essere il rapporto, in sede di valutazione, fra conoscenza della lingua a livello delle sue componenti microlinguistiche e capacità di comunicare in maniera efficace: un parlante di livello B1 deve essere in grado di portare a termine un compito in modo abbastanza autonomo e con la maggior efficacia comunicativa possibile, piuttosto che esprimersi in maniera grammaticalmente corretta ma non comunicativamente efficace. Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello B1, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario ridimensionare l'importanza degli aspetti formali, cioè della conoscenza analitica della grammatica – finora impropriamente loro attribuita –, e dare invece il dovuto rilievo all'efficacia che uno scambio (seppur ancora ridotto nella formulazione) ha nel contesto comunicativo.

Tutto ciò deve essere tenuto in considerazione, come vedremo nei paragrafi successivi, in tutte le fasi del processo di valutazione:

- nell'identificare gli obiettivi di una prova di verifica di livello B1;

- nella realizzazione del test;
- nella scelta dei compiti comunicativi;
- nella scelta degli *item*;
- nella scelta della tipologia delle domande.

Per ultimo in ordine temporale, ma non di rilevanza:

- nella fissazione dei parametri valutativi.

3. La produzione di test di qualità: procedure coerenti con gli obiettivi

Il processo di valutazione della competenza linguistico-comunicativa è un processo complesso e delicato, perché il suo obiettivo è fornire informazioni in grado di garantire sia chi si sottopone al test sia chi utilizzerà i risultati del test sulla loro correttezza ed equità. Occorre quindi che i giudizi espressi per mezzo del test e a seguito delle scelte di valutazione siano in grado di elicitarle e descrivere in modo adeguato il grado di competenza linguistico-comunicativa richiesta.

In questo senso non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi ad essa si sottopone come attore sociale, e con esso l'intera società. Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo. Dai risultati ottenuti in un test linguistico, come quello previsto dal Decreto 4 giugno 2010, conseguono decisioni che condizioneranno pesantemente la vita di chi ad essi si è dovuto sottoporre.

Chi valuta deve quindi agire secondo il paradigma della ricerca scientifica ed essere in grado di portare avanti i tre momenti fondamentali del processo di valutazione, e, cioè, la descrizione delle scelte effettuate a livello teorico e metodologico sull'oggetto della valutazione; la formalizzazione delle procedure di misurazione di valutazione; il resoconto esplicito della loro verificabilità, affidabilità e validità.

3.1. I requisiti di un test

Prima di soffermarci sulla descrizione delle procedure necessarie per la costruzione di test di qualità coerenti con gli obiettivi occorre ricordare che, per realizzare un *buon* test, si deve cercare un equilibrio tra *validità, affidabilità, impatto e economia della realizzazione*.

1. La **validità** rappresenta il requisito principale che un test deve possedere. Un test deve costituire un esempio paradigmatico delle abilità che sono oggetto di misurazione perché descrittive della competenza linguistico-comunicativa definita come oggetto di verifica; deve quindi essere in grado di misurare accuratamente ciò che si era proposto di misurare. Occorre avere sempre presente che la validità non è una caratteristica univocamente definibile e determinabile. Il focus non è solo nel test in sé e nemmeno nei punteggi, ma nel modo in cui entrambi sono utilizzati per “dire” qualcosa su chi si sottopone

al test in una particolare situazione e per un particolare scopo. Questo significa che non esiste un test valido in assoluto ma un test valido per un preciso tipo di utente, per un preciso contesto e per una precisa funzione.

2. L'**affidabilità** di un test rappresenta la sua consistenza, la sua stabilità: un test è affidabile se è in grado di fornire risultati uguali se somministrato o valutato in tempi differenti e da persone differenti. In sostanza l'affidabilità di un test consiste nell'evitare il più possibile errori di misurazione, che invece possono essere causati da vari fattori: una inadeguata selezione degli item da cui il test è composto e una inadeguata quantità di tempo concesso per il suo svolgimento; inadeguati criteri utilizzati da un valutatore nel processo di valutazione degli elaborati; carenze nella formazione teorica, metodologica e tecnica di chi è chiamato ad esprimere giudizi di valutazione; ecc. Esistono vari metodi per verificare l'affidabilità di un test e per incrementarla. La differenza fra le due qualità di un test, validità e affidabilità, è in teoria chiara. La validità è focalizzata su questioni teoriche inerenti la definizione del modello di lingua, di competenza e degli strumenti operativi per misurarla, l'affidabilità si concentra su aspetti empirici del processo di misurazione. L'affidabilità viene però messa in discussione proprio in relazione agli oggetti di valutazione: la lingua, la competenza e l'abilità, che non si lasciano facilmente descrivere solo da strumenti statistici, deterministici, correlativi attraverso i quali viene misurata.

3. L'**impatto** riguarda gli effetti che il test produce, le conseguenze che possono derivare dall'utilizzo di un test. Pertanto chi progetta e produce un test deve sempre tenere presente sia gli scopi per i quali il test viene realizzato, sia i valori sociali che conseguono dall'utilizzo di quel test. Questo requisito implica considerazioni di discriminazione e di equità, riconducibili all'eticità di un test. Chi produce e somministra il test, e poi esprime un giudizio di valutazione sulle produzioni del candidato, deve essere sempre consapevole della propria diretta responsabilità nel processo di valutazione.

4. L'**economicità**, collegata con la **praticabilità**, concerne l'equilibrio tra somministrazione e risorse disponibili. Questo requisito implica la considerazione di vari fattori, come la lunghezza di un test e la sua facilità di somministrazione, la disponibilità di aule e di attrezzature adeguate (ad esempio riproduttori audio se il test prevede una sezione dedicata all'abilità di ascolto), il tempo necessario alla sua valutazione, la quantità di valutatori necessari ecc., e la considerazione dei costi del test sia al momento della sua progettazione sia della sua somministrazione. Nel caso di un test di livello B1 occorrerà sia dare la possibilità a chi si sottopone alla prova di esibire la propria competenza nelle abilità

ritenute pertinenti, sia tener conto del tempo, degli spazi, degli strumenti, delle persone che producono, somministrano e valutano le prove.

3.2. Le procedure per la realizzazione di un buon test

Nella elaborazione, realizzazione e somministrazione di un test occorre compiere le seguenti azioni:

- definire lo scopo per cui si costruisce il test;
- definire il profilo di competenza del candidato;
- selezionare criteri e tecniche di costruzione del test: il suo contenuto; il metodo di verifica adottato, che comprende sia la scelta dei testi, sia le tecniche per la verifica delle abilità ricettive sia i tipi di compiti per la verifica delle abilità produttive;
- definire le modalità di somministrazione.

3.2.1. Lo scopo del test

Occorre prima di tutto definire lo **scopo** per il quale il test viene costruito. Il test previsto dal decreto ha l'obiettivo di verificare lo stato della competenza linguistico-comunicativa di uno straniero ai fini della sua permanenza in Italia. Considerato il riferimento al QCER, oggetto di verifica del test è la competenza intesa come capacità di uso della lingua italiana in contesti quotidiani in Italia. Dal test dovrà essere possibile inferire se la competenza del candidato gli permetterà di gestire quelle situazioni comunicative o di realizzare le azioni linguistiche previste dal livello di competenza B1 (v. cap. 2).

3.2.2. Il profilo di competenza del candidato

Il **profilo di competenza del candidato** è quello descritto nel livello B1 del QCER, così come definito nei paragrafi precedenti. Occorre tenere presente che il documento europeo adotta una visione pragmatica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale. La lingua non è considerata come una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici che si attuano in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati. Fra l'utente/apprendente e la lingua si stabilisce una rete di relazioni che comprende ed è legata inscindibilmente alla società e al contesto d'uso.

L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce all'interno di un gruppo, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri. Svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso; pertanto la competenza in una lingua non si definisce solo in termini di "sapere", di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche in termini di "saper fare", di "usare", e cioè di capacità di agire in particolari contesti di comunicazione, di gestire il codice semiotico "lingua" da parte dei suoi utenti/apprendenti.

In questa fase è necessario delineare le caratteristiche del pubblico cui il test è destinato e i suoi bisogni linguistico-comunicativi. Occorre cioè selezionare e adattare i descrittori del QCER al pubblico al quale il test è destinato, gli stranieri che vivono in Italia. Si rimanda, per questo aspetto, alla tabella 2 della sezione relativa a "strutture ed usi dell'italiano"(cap.2).

3.2.3. *La progettazione del test e la sua implementazione*

La **realizzazione** del test comprende la fase della sua progettazione, in cui si decide quali abilità sottoporre a valutazione in relazione allo scopo, all'utente e al profilo di competenza previsto, su quali e quanti testi e con quali e quante prove. Si definiscono la struttura generale del test, le tecniche di verifica, l'articolazione e durata del test e delle parti che lo compongono e le procedure di correzione e di valutazione. In questa fase si deve anche prevedere l'analisi del contesto in cui il test verrà somministrato e delle risorse fisiche e finanziarie a disposizione, evidenziando la praticabilità ed economicità del test stesso. Tecnicamente questa fase si concretizza nella scrittura delle specificazioni del test, cioè dell'insieme delle specifiche che servono per poi realizzarlo operativamente, e per riscriverne nuove versioni in futuro.

Segue la fase più strettamente operativa, quella di elaborazione, che porta alla scrittura del test. In questa fase si attuano le operazioni procedurali, che comprendono la definizione del contenuto del test, la scelta dei testi su cui basare le prove, la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione e la scrittura delle prove. Fra le fasi che compongono il processo appena descritto ci soffermiamo in particolare sulla fase di selezione testuale e di costruzione delle prove.

La **selezione testuale** costituisce un momento di attenta riflessione. Un testo rappresenta infatti l'*input* da gestire (nel caso delle prove di comprensione dell'ascolto e di comprensione della lettura) o il compito da svolgere come prova (nel caso delle prove di produzione scritta e di produzione orale) e rappresenta il mezzo attraverso il quale la competenza di chi si sottopone ad essa viene elicitata e poi valutata. Sul tema dell'importanza del testo e della individuazione di criteri da seguire nella sua selezione si sofferma anche il QCER, che, nel par. 4.6, sottolinea la centralità del testo nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa.

Secondo il documento europeo il testo è l'unità segnica fondamentale, ogni manifestazione di lingua parlata e scritta che un locutore/apprendente riceva, produca o scambi, ed è quindi un'unità complessa, caratterizzata da aspetti diversi. Di conseguenza la definizione dei criteri di scelta di un testo è un'operazione complessa. Si devono tenere sotto controllo, infatti, numerose variabili: la dimensione puramente testuale delle regole di testualità, la classificazione delle tipologie e dei generi testuali, la dimensione dell'apprendente con il suo livello di competenza linguistico-comunicativa, con gli interessi e le motivazioni specifiche nell'approccio con la L2, e infine la comunicazione stessa, con la sua dimensione pragmatica e sociale.

I criteri individuati dal QCER ai fini della selezione testuale sono i seguenti:

- la complessità linguistica
- la tipologia testuale
- la struttura del discorso
- la presentazione fisica del testo
- la lunghezza del testo
- la rilevanza per l'apprendente.

Tutte queste dimensioni devono essere contemporaneamente tenute sotto controllo al fine di selezionare il testo adeguato per l'abilità da sottoporre a verifica, per il tipo di apprendente e per la competenza da quest'ultimo posseduta.

Il criterio della **complessità linguistica** riguarda la complessità sintattica, lessicale, testuale che deve essere adeguata al livello di competenza dell'apprendente; un testo troppo complesso per un apprendente che non è in grado di gestirlo rende nulla la validità di una prova. Il testo dev'essere inoltre rappresentativo della tipologia testuale a cui si riferisce e selezionato in base alla capacità di gestirla da parte di chi vi si sottopone.

Il criterio della **tipologia testuale** indica che il testo da proporre deve appartenere a tipologie testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo) e a generi testuali compatibili con il livello di competenza e la tipologia dei candidati. Nel caso del Livello B1 per immigrati, ampliando l'esempio riportato nel cap. 2, riportiamo di seguito tipi e generi testuali utilizzabili per la costruzione di test.

<i>Tipologia testuale per le prove di ascolto</i>

<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - dialoghi di argomento quotidiano, legati al dominio personale, educativo e pubblico; • parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - conversazioni telefoniche nei domini personale, educativo e pubblico; • parlato monodirezionale o bidirezionale a distanza: <ul style="list-style-type: none"> - testi di istruzioni; - audioguide; - trasmissioni radiofoniche; - vari altri generi di comunicazione
<i>Tipologia testuale per le prove di lettura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - lettere - brani di narrativa - articoli informativo-divulgativi - testi di istruzioni - regolamenti
<i>Tipologia testuale per le prove di scrittura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - descrizioni (di persone, di luoghi familiari) - racconti immaginari o di episodi reali - diari, testi autobiografici - lettere personali o e-mail a parenti e amici
<i>Tipologia testuale per le prove di parlato</i>
<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - conversazione libera informale su argomenti personali (sport; cibi preferiti; musica; ...) • parlato monodirezionale faccia a faccia: <ul style="list-style-type: none"> - descrizione di immagini - descrizione di esperienze - racconto di episodi - esposizione di argomenti - espressione di opinioni

Tab. 1 - Tipologie e generi testuali per immigrati adulti, livello B1

Il criterio della **struttura del discorso** si riferisce alle regole strutturali interne al testo: sono adeguati per il processo di valutazione testi chiari e precisi, coerenti e ben articolati a livello tematico.

La **presentazione fisica** si riferisce, nel caso di testi scritti, alla loro presentazione grafica (la scelta del carattere, la spaziatura, la nitidezza del segno, la coerenza delle eventuali illustrazioni con

il testo ecc.), nei testi orali a fattori quali presenza di rumori o di interferenze, numero dei parlanti, varietà e velocità del parlato ecc..

La **lunghezza del testo** va considerata in relazione alle caratteristiche dell'apprendente (età, capacità cognitive ecc.) e al grado di competenza posseduta. In questo criterio, secondo il QCER, rientra anche la considerazione della densità informativa e della ridondanza: un testo lungo ma ridondante può risultare più semplice da comprendere di un testo breve ma con un'alta densità informativa.

La **rilevanza**, infine, riguarda la considerazione degli interessi, dei bisogni di interazione e delle motivazioni dell'apprendente e anche della cultura di appartenenza. Occorre per es. evitare testi il cui argomento risulti in qualche modo offensivo dei sentimenti e dei principi religiosi, culturali, morali, politici di chi a esso si sottopone. In particolare si suggerisce di evitare riferimenti a: guerra, morte, gravi lesioni, abusi, violenza, malattia, politica, religione, sesso, visioni sessiste o classiste, divise ed eserciti, peccati capitali, disastri naturali, imperialismo e colonialismo, stereotipi, visioni etnocentriche, posizioni connotate sul piano diatonico e approcci sarcastici.

Un ulteriore fattore da tenere presente al momento della selezione del testo è lo scopo della prova cui il testo fa da *input*. Il creatore di test deve cioè chiedersi quale abilità intende testare con una determinata prova e indirettamente con un determinato testo e scegliere di conseguenza il testo più adeguato.

Fasi	Progettazione del test	Elaborazione del test
Azioni	Definizione delle abilità da sottoporre a valutazione; della struttura generale del test, delle tecniche di verifica; del numero di testi e prove; della durata dei test; delle procedure di correzione e di valutazione; scrittura delle specificazioni del test.	Definizione del contenuto del test; la scelta dei testi; la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione; la scrittura delle prove; definizione dei punteggi.

Tab.2 – Riepilogo delle fasi e delle azioni per la realizzazione del test

3.2.4. *La costruzione delle prove*

Come abbiamo appena sottolineato per la selezione dei testi, anche la scelta dei tipi di prove da utilizzare in test dipende dal tipo di abilità che si intende sottoporre a verifica. Una prova si dice diretta quando è possibile verificare direttamente l'abilità del candidato nell'eseguirlo. Una prova di produzione orale in cui si chiede a due studenti di fare una conversazione su un determinato argomento, per es., è una prova diretta. Il valutatore ascolta e può direttamente valutare le

produzioni dei suoi studenti in base a criteri predefiniti. Prove di questo tipo di solito si utilizzano per verificare le abilità produttive, cioè la scrittura e il parlato, le cui esecuzioni sono direttamente osservabili. Invece le abilità ricettive, cioè la lettura e l'ascolto oppure la conoscenza di alcuni aspetti del sistema linguistico, non possono essere osservate direttamente: per verificarle è necessario costruire dei test che indirettamente ci aiutino a capire se quella abilità è posseduta o no. Sono queste le prove indirette. Per verificare se uno studente ha capito un testo è necessario ricorrere a una prova indiretta composta ad esempio da una serie di domande che riguardano quel testo.

La più comune ed utilizzata classificazione delle prove è quella che le suddivide in soggettive e oggettive, in base alla modalità di assegnazione dei punteggi.

3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

Una prova è oggettiva se l'assegnazione del punteggio non richiede alcun tipo di giudizio da parte del valutatore. Al momento della costruzione della prova sono già stati individuati la risposta esatta e i punteggi da attribuire. Il compito del valutatore sarà esclusivamente quello di utilizzare il foglio con le chiavi delle risposte già preparato da chi ha realizzato la prova e, seguendo alla lettera i criteri dati, decidere se accettare o rifiutare la risposta fornita dallo studente e assegnargli il punteggio. Anche il punteggio da assegnare al singolo item è stabilito da chi ha preparato la prova e ha fornito al valutatore il foglio delle chiavi.

Il vantaggio delle prove oggettive risiede nella loro grande affidabilità, cioè nella consistenza della misurazione. Proprio per il fatto che è possibile ridurre al minimo la loro inaffidabilità, queste prove vengono spesso largamente utilizzate e addirittura preferite ad altre prove. Il rischio, però, è che la ricerca dell'affidabilità venga fatta a scapito dell'altra fondamentale caratteristica che un test deve possedere: la validità. Al momento della costruzione di un test, la scelta del tipo di prova da utilizzare dovrà essere quindi dettata dal tipo di abilità o competenza che si intende verificare.

Le prove oggettive possono essere realizzate con varie tecniche. Le più utilizzate sono le prove a scelta multipla, i *cloze*, gli abbinamenti o i riordini, l'individuazione di informazioni presenti o meno in un testo.

Le prove a scelta multipla consistono in una domanda, o frase da completare, seguita da tre risposte, o affermazioni, di cui solo una è esatta. Chi costruisce la prova deve indicare tra le alternative proposte la risposta esatta. Le altre risposte, o alternative, non esatte, si chiamano *distrattori*, perché appunto devono distrarre chi si sottopone al test, nel senso che devono essere alternative plausibili, tanto da indurlo a una attenta analisi perché non immediatamente scartabili

come palesemente false. Le prove a scelta multipla si usano soprattutto per la verifica della comprensione scritta e orale: si può infatti sottoporre a verifica la comprensione di ampie porzioni di testi, scritti o parlati, le intenzioni e opinioni di chi scrive o parla, le funzioni di un testo, la capacità di seguire i punti importanti di un testo e di orientarsi nel testo pur non conoscendo il significato di alcune parole e/o espressioni, la capacità di fare inferenze.

Il *cloze* è una tecnica che consiste nella cancellazione di parole da un testo: ogni parola omessa viene sostituita da uno spazio vuoto. Compito di chi si sottopone a questa prova è riempire lo spazio vuoto inserendo la parola mancante. La cancellazione può essere sistematica: una parola ogni *x*, in genere ogni 5 o 7; oppure mirata (come si consiglia), per esempio a un tipo di elementi, come gli articoli, le preposizioni o altro, scegliendoli in base al profilo del livello. È una delle prove più valide per verificare la competenza metalinguistica, la capacità di ricostruire un testo attraverso i legami di coesione. È sempre necessario lasciare intatta la parte iniziale del testo, allo scopo di permettere a chi si sottopone a questa prova una contestualizzazione. La validità di questo tipo di prova consiste anche nella possibilità per il valutatore, nella fase di correzione e attribuzione dei punteggi, di accettare come esatta qualunque sostituzione adeguata in quel determinato contesto.

L'individuazione di informazioni è un tipo di prova utilizzabile per la verifica della comprensione scritta e orale. Consiste nel presentare una serie di affermazioni/frasi su un testo letto o ascoltato: compito di chi si sottopone alla prova è individuare se queste sono presenti o non presenti in quel testo. Si tratta di una forma più elaborata della prova di Vero/Falso, il cui limite risiede nel fatto che la probabilità di riuscire nella prova è del 50% anche se il candidato non ha compreso il testo.

Il riordino consiste nella ricostruzione di un testo che è stato suddiviso in varie parti. La sequenza delle parti è stata cambiata. Compito di chi si sottopone a questa prova è riordinare le parti e ricostruire il testo originale. Si tratta di una prova adeguata alla verifica della comprensione di un testo: si basa sull'analisi e sull'individuazione di legami testuali. Per questo tipo di prova è necessario selezionare un testo narrativo, con una precisa scansione temporale.

La prova ad abbinamento consiste nel mettere in corrispondenza due serie di elementi, presentati in ordine casuale, come frasi o parti di frasi, testi o parti di testi. Gli elementi di una delle due serie, in genere la seconda, devono essere in numero superiore rispetto all'altra, per non rendere automatico l'ultimo abbinamento.

3.2.4.2. Prove soggettive o aperte e prove semistrutturate

Le prove soggettive o aperte sono quelle in cui al momento dell'assegnazione del punteggio si richiede un giudizio da parte del valutatore. È quindi il valutatore che decide in maniera soggettiva

quale punteggio assegnare; per un giudizio globale sulla produzione di un candidato può servirsi di particolari criteri (scale o griglie) (v. cap. 4). Le prove soggettive vengono utilizzate soprattutto per verificare quelle abilità che non si prestano a verifica attraverso prove oggettive. Si utilizzano quindi per le abilità produttive, come la capacità di scrittura di un testo su un determinato argomento oppure la capacità di prendere parte a una interazione faccia a faccia o di produrre un parlato monodirezionale. Sono quindi soggettive le prove che verificano in modo diretto la capacità di uso della lingua.

Anche per la costruzione di questo tipo di prova occorre tenere in considerazione vari fattori relativi sia all'*input* testuale su cui si può basare la prova sia al compito che si richiede di svolgere. In particolare occorre considerare la complessità linguistica del testo input e del compito richiesto, la tipologia testuale di riferimento, la struttura del discorso, la lunghezza del testo da produrre, la rilevanza del tema e del compito per l'apprendente. Il focus di tali prove è comunque spostato al momento della valutazione: il giudizio del valutatore deve essere guidato da criteri che rendano il meno pesante possibile il comunque inevitabile peso della soggettività (v. Capitolo 4).

Ci sono poi prove in cui si richiede agli studenti la realizzazione di un compito definito e ben strutturato, con la possibilità di eseguirlo in maniera piuttosto libera ma sempre seguendo i vincoli dettati dal compito. Queste prove sono chiamate semistrutturate. Classici esempi di prove semistrutturate sono le trasformazioni di frasi o di testi partendo da elementi dati, la costruzione di frasi partendo da parole date, i riassunti, le risposte brevi. La valutazione di queste prove è meno soggettiva, perché è vincolata dalle richieste fatte ma dev'essere svolta in base a criteri predeterminati e precisi. Riportiamo di seguito, come esempio, tipi di prove in relazione a generi testuali utilizzabili per la verifica dell'abilità di comprensione scritta di livello B1.

3.2.5. *Le istruzioni e la somministrazione*

Un ulteriore aspetto mirante a incrementare la validità di un test riguarda la formulazione delle istruzioni, del compito richiesto nella prova. Perché un test sia valido è necessario che chi esegue una prova comprenda chiaramente il compito che è chiamato a svolgere. Le istruzioni devono presentare al candidato, nel modo più semplice, chiaro e diretto possibile, le operazioni che si devono mettere in atto. La chiarezza riguarda sia le prove di ascolto, che di solito prevedono istruzioni registrate su un supporto audio (audiocassetta, CD), sia le prove scritte, sia le prove di produzione orale.

Quando si redigono le istruzioni per la stesura delle prove dobbiamo sempre tenere presenti i seguenti accorgimenti. Le istruzioni:

- devono essere chiare, cioè non devono dare adito a interpretazioni diverse e soggettive del compito da svolgere;
- devono essere adeguate da un punto di vista linguistico al livello di competenza del candidato, e non contenere forme e strutture non previste nel profilo di competenza;
- devono essere complete, cioè devono dare tutte le informazioni sulle operazioni da compiere;
- devono essere essenziali, cioè devono dare solo le informazioni necessarie e non altre informazioni, per evitare che chi fa il test si concentri troppo sulla comprensione delle istruzioni e perda la concentrazione per l'esecuzione della prova. Occorre tuttavia precisare che l'essenzialità non deve andare a scapito della comprensibilità del compito: è preferibile che un'istruzione presenti elementi di ridondanza se questi ultimi incrementano la comprensione;
- è preferibile che siano comprensive di un esempio del compito da svolgere, per facilitarne la comprensione. Questo accorgimento riguarda ad esempio le prove di *cloze*, nelle quali è sempre consigliabile inserire un esempio della modalità di riempimento degli spazi vuoti e degli elementi da inserire. L'esempio accresce il grado di familiarità con la prova.

È importante, ancora, che siano redatte istruzioni generali per la somministrazione delle prove, e che siano a disposizione di coloro che hanno il compito di somministrarle. Nelle istruzioni devono essere ben specificate le modalità e le condizioni di somministrazione, i compiti del somministratore, i modi, i tempi e i gli eventuali vincoli nell'esecuzione della prova.

Anche le istruzioni per la somministrazione delle prove devono essere fissate a priori e devono essere precise e chiare, al fine di assicurare le stesse condizioni a tutti coloro che si devono sottoporre a un test. È importante evitare criticità che possano condizionare l'esito delle prove (ad esempio, nel caso di prove di ascolto, un'aula con un'acustica non buona, un registratore o un lettore CD che non funzionano, presenza di rumori che provengono dall'esterno e che disturbano l'ascolto ecc.). Si consiglia altresì di prevedere personale di sorveglianza adeguato, comunque non inferiore, in termini di rapporto relativo ai candidati, alla proporzione 1:25.

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello B1

Riassumendo le procedure, le scelte e le azioni finora descritte, proponiamo di seguito un esempio di batteria di prove suddivise per abilità, adeguate per valutare il livello B1 di competenza linguistico-comunicativa.

Si sottolinea, al fine di garantire la validità e l'equità delle prove, che:

- tutti i materiali devono essere sempre creati *ex novo*;
- gli stessi materiali non possono essere riutilizzati per somministrazioni successive (ivi compresi gli eventuali *input* per la prova orale, in merito alla quale si dovranno produrre, per ogni sessione, almeno 10 *input* diversi l'uno dall'altro);
- non è possibile riutilizzare, anche solo parzialmente, materiali precedentemente somministrati.

Profilo	Il candidato è in grado di comprendere il senso globale e le principali informazioni presenti in testi parlati di contenuto quotidiano e generale. Il candidato sa anche riconoscere i suoni dell'italiano e individuare i principali profili intonativi delle frasi dichiarative, interrogative, esclamative.
Generi di parlato	Scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: dialoghi, di argomento quotidiano, legati al dominio personale, educativo e pubblico; scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche nei domini personale, educativo e pubblico; scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: testi di istruzioni, audioguide, trasmissioni radiofoniche e vari altri generi di comunicazione.
Fonti dei testi	Comunicazione quotidiana e radio.
Numero di interlocutori	Due parlanti nativi.
Caratteristiche del parlato	Testi registrati in studio; varietà: italiano standard; velocità: media.
Numero delle prove	3
Tipi di prova	Scelta multipla e individuazione di informazioni.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 600 ad un massimo di 800 parole.
Modalità di svolgimento	I testi sono fatti ascoltare due volte, nella registrazione sono compresi i tempi per lo svolgimento delle prove.
Durata del sotto-test di Ascolto	30 minuti circa.

Tab. 3 - Indicazioni per la prova di Ascolto

Profilo	Il candidato sa comprendere il senso globale e le principali informazioni presenti in testi scritti con struttura lineare di argomento quotidiano e generale.
Generi testuali	Lettere, brani di narrativa, articoli informativo-divulgativi, testi di istruzioni, regolamenti; si presume che i testi siano comprensibili a un italofono con istruzione di base.
Fonti dei testi	Adattamenti di testi tratti da libri, giornali, riviste, opere di narrativa, cataloghi, istruzioni per l'uso ecc.
Numero delle prove	3
Tipi di prova	Scelta multipla, individuazione di informazioni, ricostruzione di un testo.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 800 ad un massimo di 1000 parole.
Durata del sotto-test di Comprensione della lettura	50 minuti circa.

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di Comprensione della lettura

Profilo	Il candidato è in grado di produrre testi scritti con strutture semplici, ma che trasmettano le informazioni in modo chiaro ed efficace dal punto di vista comunicativo su argomenti noti o di suo interesse.
Numero delle prove	2
Tipi di prova	Descrizione di persone o luoghi familiari, racconto di una storia con personaggi dati, narrazione diaristica di una gita, di un avvenimento o di un episodio particolare; lettera informale a parenti o amici per ringraziare, chiedere informazioni, raccontare esperienze evidenziando i punti salienti.
Lunghezza complessiva dei testi	Prova n. 1: da 100 a 120 parole; Prova n. 2: da 50 a 80 parole con una tolleranza ammessa (sia in eccesso che in difetto) del 10%.
Durata del sotto-test di Produzione scritta	1 ora e 10 minuti circa.

Tab. 5 - Indicazioni per la prova di Produzione scritta

Profilo	Il candidato sa esprimere in maniera chiara il proprio pensiero, utilizzando le strutture fondamentali della lingua italiana per comunicare efficacemente i messaggi orali. Il candidato sa usare l'italiano parlato in modo appropriato alle situazioni di comunicazione quotidiana ed è in grado di adattare il proprio modo di esprimersi per far fronte ad elementi di novità introdotti dall'interlocutore. Il candidato sa produrre in modo abbastanza scorrevole una descrizione semplice di uno o più argomenti che rientrano nel suo campo di interesse, una narrazione, un racconto di avvenimenti o esperienze in cui riferisce sentimenti ed impressioni. Il candidato è in grado di dare brevi motivazioni e spiegazioni delle proprie opinioni e azioni, di fare paragoni e proposte, riferendosi a quanto detto dall'interlocutore.
Formato	1 esaminato: 2 esaminatori (uno interagisce con il candidato, l'altro esprime il giudizio).
Numero delle prove	2 + qualche minuto previsto per la presentazione personale.

Tipi di prova	Dialogo con l'esaminatore Monologo
Durata complessiva del sotto-test di Produzione orale	10 minuti circa in totale. Durata del dialogo: 2/3 minuti; durata del monologo: 2 minuti circa.

Tab. 6 - Indicazioni per la prova di Produzione orale

4. Attribuzione dei punteggi - Espressione dei giudizi - Criteri e scale di valutazione.

Premessa

Fase importante nel processo di sviluppo di un test o di una prova linguistica è quella relativa all'attribuzione dei punteggi e alla conseguente comunicazione dei risultati.

È utile osservare che, nel caso specifico di un test utilizzato in contesto di migrazione, tale fase è destinata a incidere in modo significativo e immediato nelle prospettive di vita futura dei migranti. È necessario pertanto definire approcci e procedure che garantiscano, al massimo livello possibile, professionalità e rigore, comportamenti coerenti e sistematici, equità e rispetto nei confronti dell'utenza, da parte di tutte le istituzioni chiamate a produrre e somministrare il test.

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

Nel caso di prove cosiddette oggettive l'attribuzione dei punteggi a prove di verifica linguistica può essere automatica o affidata a persone non necessariamente esperte³; nel caso invece di prove cosiddette soggettive, quali sono le prove di produzione e interazione scritta e orale, l'attribuzione dei punteggi può richiedere il ricorso al giudizio di esaminatori/valutatori⁴ esperti. La differenza di significato fra i due termini, oggettivo e soggettivo, rimanda alle due suddette modalità di attribuzione dei punteggi. Soprattutto nel caso delle prove soggettive si corre il rischio, più che ragionevole, che non vi sia uniformità nell'espressione dei giudizi, producendo scarti, anche determinanti, nei punteggi finali. Tale variabilità può riguardare sia i giudizi espressi da esaminatori diversi (inter rater reliability), sia i giudizi espressi dallo stesso esaminatore in momenti diversi (intra rater reliability). Inoltre, al fine di garantire che l'attribuzione del punteggio nelle prove soggettive sia quanto più possibile accurata e affidabile, è necessario predisporre criteri e scale di valutazione che siano non solo appropriati e coerenti con gli obiettivi e i contenuti della verifica stessa, ma anche condivisi da chi li dovrà, di fatto, applicare nelle varie sedi in cui le prove verranno somministrate, vale a dire gli esaminatori.

Tale fondamentale condivisione delle scale e dei criteri predisposti, e la conseguente sistematicità e uniformità nell'applicazione nei diversi contesti valutativi, possono essere garantite solo attraverso un lavoro costante di formazione degli esaminatori, nonché attraverso un monitoraggio

³ Il personale incaricato a tal fine dovrà verificare che le risposte dei candidati corrispondano alle chiavi precedentemente stabilite. È molto importante che le chiavi siano corrette e comprendano ogni possibile risposta. Nel caso di correzione automatica, è necessario predisporre, oltre ai fascicoli d'esame, i relativi fogli delle risposte, nonché un adeguato supporto tecnologico che ne consenta la lettura ottica.

⁴ Da qui in avanti si continuerà ad usare il termine esaminatori

continuo del loro operato, predisponendo e apportando i necessari correttivi laddove si evidenziassero dei problemi.

4.1.1 *Scale di valutazione*

Per ridurre la variabilità dei giudizi, connessa alla soggettività propria dei giudizi umani, si ricorre normalmente all'uso di scale cosiddette di valutazione, riferendo il termine alla fase del processo valutativo, relativa alla attribuzione dei punteggi. Fra i vari usi figurati del termine *scala* quello che meglio si adatta alle sue applicazioni in ambito di valutazione linguistica è 'graduazione', nel senso proprio di ordinamento per gradi di una serie di cose (nel caso specifico conoscenze, competenze d'uso, comportamenti linguistici) stabilendo un ordine di successione, ad esempio dal più semplice al più complesso.

A questo proposito ALDERSON (1991) distingue, a seconda degli obiettivi della loro costruzione, tre tipi di scale utili ai fini della verifica e della valutazione in ambito linguistico: *user-oriented*, *assessor-oriented*, *constructor oriented*. Sintetizzando il pensiero di Alderson in merito alle funzioni delle tre suddette tipologie di scale si può affermare che la prima scala, *user-oriented*, è finalizzata alla descrizione di livelli diversi di competenza linguistica, la seconda, *assessor-oriented*, a guidare la fase di espressione dei giudizi e la conseguente attribuzione dei punteggi (con particolare riferimento alle prove cosiddette soggettive), la terza, *constructor oriented*, mira piuttosto a fornire linee guida nella costruzione di prove linguistiche, consentendo il monitoraggio dell'intero processo.

Mentre le scale definite da Alderson *user oriented* sono ben rappresentate dalle scale del QCER, le scale utili ai fini di questo capitolo sono quelle *assessor oriented*, che possiamo definire "scale di valutazione"; queste ultime, a loro volta, che possono essere di vario tipo, nella loro costruzione rispondono ad approcci diversi. Per i nostri scopi è però importante distinguere fra *scale olistiche* e *scale analitiche*, come è importante soffermarsi su come sia possibile formulare un giudizio sintetico ricorrendo a termini relativi, vale a dire legati a un determinato contesto – del tipo "scarso", "adeguato", "buono" – o utilizzando piuttosto (ed è la scelta che si intende qui di seguito proporre) termini non dipendenti da uno specifico contesto, ricorrendo ai descrittori delle scale del QCER come fonte utile anche per la costruzione di scale di valutazione.

4.1.2 Scale olistiche e analitiche

È possibile attribuire un punteggio unico a una *performance* scritta o orale ricorrendo a un'unica scala che descriva globalmente ciascun livello della *performance* sulla base di una serie di tratti distintivi e caratterizzanti. In questo caso l'esaminatore sceglie il livello che meglio descrive la *performance* che sta valutando. Alternativamente è possibile sviluppare singole scale per una serie di criteri (per esempio accuratezza, appropriatezza ecc). In questo caso l'esaminatore utilizza i singoli criteri e le relative scale di punteggi per valutare la prestazione di un candidato, sommando poi i risultati parziali. È tuttavia anche possibile combinare i due approcci nel medesimo test, come è possibile adottarne uno solo.

Spesso gli esaminatori hanno difficoltà a ritrovare nelle scale olistiche una descrizione che ben si adatti ai vari aspetti della *performance* che stanno valutando, come a volte scale analitiche troppo dettagliate rischiano di risultare di difficile gestione⁵. Di conseguenza è importante trovare un accettabile compromesso o punto di equilibrio fra i due diversi problemi, proponendo, nel caso delle scale olistiche, una descrizione quanto più possibile dettagliata, nel caso delle scale analitiche una serie quanto più possibile ridotta di criteri e una scala altrettanto ridotta di punteggi⁶. Nel nostro caso si è deciso di adottare scale analitiche, piuttosto che olistiche, proponendo criteri coerenti con gli obiettivi e i contenuti del capitolo 2, oltre che noti e applicabili da parte dei futuri esaminatori.

Come si vedrà, sono due le scale analitiche qui di seguito proposte, una per la valutazione della produzione e interazione orale, l'altra per la valutazione della produzione e interazione scritta. Entrambe risultano costituite da quattro criteri, mentre sono limitate a tre le relative fasce di punteggio. Si è anche deciso di attribuire un peso specifico disomogeneo alle abilità produttive: 20% alla produzione scritta e 30% alla produzione orale. Tale scelta è dettata dalla considerazione che data la sua esperienza di soggiorno in Italia e dato il prevalere della lingua parlata nella vita quotidiana, il candidato utente del livello B1 sappia gestire meglio gli usi della lingua parlata rispetto agli usi della lingua scritta.

Perché la fase della valutazione possa “funzionare” correttamente, quindi, è necessario che gli esaminatori abbiano una buona e consolidata conoscenza del livello, in termini di abilità,

⁵ “Il tenere separate le categorie come nell'approccio analitico presenta il vantaggio di indurre il valutatore a un'osservazione minuziosa e fornisce un metalinguaggio che permette la negoziazione tra valutatori [...]. D'altra parte -e questo è lo svantaggio- è dimostrato che i valutatori non riescono a separare facilmente le categorie dal giudizio olistico; la gestione contemporanea di più di quattro o cinque categorie risulta essere un carico cognitivo eccessivo” (QCER: 233).

⁶ Cfr. QCER: 232. In particolare in contesto scolastico, è naturale che l'insegnante formuli un suo giudizio globale, sostanzialmente soggettivo e impressionistico su uno studente, sulla base dell'esperienza quotidiana e di quanto lo stesso studente produce in classe e a casa. Proprio per questo è importante che tale giudizio impressionistico venga supportato e reso più consapevole attraverso il riferimento a criteri specifici, trasformandosi da giudizio impressionistico a giudizio ponderato.

sottoabilità e competenze richieste. È importante, a tal fine, che gli esaminatori possano riferirsi a esempi condivisi di *performance*, ai quali costantemente poter rapportare le prestazioni che si trovino a valutare. Questa indispensabile professionalità si ottiene solo attraverso una formazione continua che richiede da un lato una costante familiarizzazione con il QCER e le sue scale di descrittori, dall'altro una formazione specifica all'uso delle scale di valutazione adottate.

Fondamentale ai fini della formazione degli esaminatori risulta l'uso di materiali esemplificativi (cartacei e multimediali). In particolare, per consolidare la familiarità con il livello di competenza, gli esempi devono riguardare il tipo di *performance* che identifica un utente di livello B1; per poter limitare al massimo eventuali incongruenze nell'attribuzione dei punteggi gli esempi devono essere relativi alle produzioni scritte e orali precedentemente valutate da esaminatori esperti. Nelle pagine che seguono viene specificato e descritto nel dettaglio il set di criteri adottato per la valutazione della produzione e dell'interazione orale e scritta con le relative scale di punteggi. Come già accennato, è aspetto di fondamentale importanza nella formazione degli esaminatori che si arrivi a una condivisione dei criteri adottati, che gli stessi risultino noti e applicabili e che gli esaminatori acquisiscano familiarità e consuetudine nell'attribuzione dei punteggi. Tutto ciò al fine di:

1. garantire coerenza nell'attribuzione del punteggio;
2. utilizzare tutti i punti della scala;
3. attribuire a ogni singolo punto della scala il medesimo valore.

4.2 Criteri e scale

Al fine di garantire validità e affidabilità ai risultati e all'uso che ne viene fatto, tenendo presente che limitare la soggettività nella valutazione⁷ delle prove cosiddette dirette di produzione e interazione (scritta e orale) è uno degli obiettivi chiave dell'intero processo valutativo, si propongono, a seguire, criteri e scale di punteggi elaborati a uso degli esaminatori. Come si vedrà, tali criteri e le relative scale si focalizzano sulla qualità della performance e su come i candidati al test riescono a portare avanti un compito a livello B1, in relazione a criteri specifici, avendo come riferimento costante sia gli obiettivi descritti dal QCER per il livello B1⁸ sia le peculiarità dell'utenza di riferimento.

⁷ Cfr. QCER: 231.

⁸ Cfr. QCER. Nel capitolo 5 vengono presentate le competenze di chi apprende una lingua. Tali competenze sono suddivise in generali (affendenti al sapere, saper essere e saper apprendere) e linguistico-comunicative (legate al saper fare). Queste ultime sono, a loro volta, suddivise in competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

Il livello B1 si caratterizza per un'iniziale indipendenza in situazioni di vario tipo: per l'apprendente rimane prioritaria la comprensibilità e l'appropriatezza pragmatica dell'elaborato; parallelamente però anche gli aspetti relativi all'accuratezza formale iniziano a rivestire un'importanza crescente, non contemplata nei precedenti due livelli di fascia A. Nell'elaborazione di scale e criteri, pertanto, l'attenzione sarà focalizzata soprattutto sul significato, ma anche la forma, in termini di iniziale controllo delle strutture morfologiche ed accuratezza lessicale, costituirà parametro di rilievo ai fini dell'attribuzione del punteggio.

Premesse indispensabili a una corretta lettura delle scale di cui sotto risultano essere le seguenti due precisazioni:

1. nel caso un errore, di qualsivoglia tipologia, sia ripetuto in maniera identica più volte, gli esaminatori (sia della prova scritta che della prova orale) dovranno considerarlo e farlo pesare come uno e non moltiplicarlo per n volte quante sono i medesimi errori commessi dal candidato, evitando così di penalizzare oltre modo quest'ultimo;
2. sempre al fine di non penalizzare eccessivamente il candidato, si precisa che nel caso in cui gli errori, ancora di qualsivoglia tipologia, riguardino forme e strutture non contemplate dal profilo qui proposto, gli stessi non dovranno essere considerati.

4.2.1 *Criteri e scale di punteggi per la valutazione della produzione ed interazione orale*

Alla luce di quanto sopra esposto, si propongono qui di seguito quattro criteri e le relative scale di punteggi della prova di produzione orale:

1. appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa;
2. accuratezza morfosintattica;
3. padronanza ed ampiezza lessicale;
4. padronanza fonologica.

I quattro criteri⁹ ben si adattano da un lato alle azioni socio-comunicative individuate nel capitolo 2, dall'altro alle forme e al lessico, come descritti nel suddetto capitolo, garantendo la necessaria e

⁹ I quattro criteri ben si rapportano alle competenze presentate anche nel cap. 2 e descritte nel QCER in termini di: 1) competenza linguistica, suddivisa in: a) competenza lessicale: riferita sia al repertorio lessicale che il candidato dimostra di saper utilizzare (vocabolario) che alla capacità di trascrizione di tale repertorio (ortografia); b) competenza grammaticale: riferita alla capacità di usare la lingua rispettando le regole della morfosintassi; c) competenza sociolinguistica: riferita alla capacità di utilizzare la lingua in situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative

già ribadita coerenza fra obiettivi e contenuti del test e criteri di valutazione. Al contempo i quattro criteri possono risultare noti e familiari ed essere facilmente condivisi e fatti propri dagli insegnanti/esaminatori che saranno chiamati a utilizzarli per attribuire i punteggi. Per ogni criterio è prevista una scala di punteggi per classificare¹⁰ i candidati.

I descrittori utilizzati ripropongono in gran parte i descrittori delle competenze del capitolo 5 del QCER. Tali descrittori “permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l’elaborazione di un quadro condiviso dal gruppo di valutatori”¹¹. Analogamente si è operata una significativa riduzione delle quattordici categorie, rilevanti dal punto di vista qualitativo, suggerite dal QCER per la valutazione dell’orale¹². Tale riduzione ha determinato il configurarsi di “un insieme più limitato di criteri di valutazione, [...] al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto”¹³.

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

Si attribuisce il punteggio di	ad un candidato che...
2 punti	... dimostra di interagire con ragionevole disinvoltura portando a termine il compito assegnato, dando risposte appropriate e chiedendo solo raramente di ripetere. Nel complesso l’esposizione risulta chiara, anche se a volte caratterizzata da funzionali pause, esitazioni e riformulazioni soprattutto nel caso di sequenze più lunghe di discorso.
1 punto	... dimostra di interagire ancora con qualche difficoltà, riuscendo solo in parte a portare a termine il compito assegnato. Le risposte sono brevi e non sempre appropriate. Nel complesso l’esposizione risulta solo a volte poco chiara anche se, caratterizzata da esitazioni, pause e frequenti richieste di ripetizione.
Non valutabile	... non porta a termine il compito assegnato; spesso non comprende affatto l’input; l’esposizione non è chiara, le risposte non sono appropriate.

Si deve poi moltiplicare per **5** il punteggio assegnato.

e delle relazioni di ruolo richieste in una particolare situazione e dell’argomento trattato; 2) competenza pragmatica (tripartita in competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione): riferita alla capacità di portare a termine il compito assegnato creando un testo coerente sul piano logico e secondo le sue precise finalità, sviluppato in modo equilibrato nelle diverse parti.

¹⁰ Cfr. QCER: 222.

¹¹ QCER: 222.

¹² Cfr. QCER: 236. Questo l’elenco delle quattordici categorie: strategie per la presa di parola; strategie di cooperazione; richiesta di chiarimento; fluenza; flessibilità; coerenza; sviluppo tematico; precisione; competenza sociolinguistica; repertorio generale; ampiezza del vocabolario; correttezza grammaticale; padronanza del lessico; padronanza fonologica.

¹³ QCER: 237.

Accuratezza morfosintattica.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... usa con ragionevole correttezza un repertorio di strutture linguistiche di alta frequenza e di routine che gli/le permettono di comunicare in ambiti familiari; riesce a collegare brevi sequenze di discorso utilizzando i connettivi più frequenti. Commette sporadici errori, soprattutto dovuti all'influenza della lingua madre, che comunque non compromettono mai la chiarezza di ciò che vuole dire.
1 punto	... utilizza in maniera spesso non corretta un repertorio di strutture linguistiche semplici e di routine commettendo frequenti errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
Non valutabile	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente per comunicare in ambiti familiari, commette ripetuti e sistematici errori, tali da compromettere la comunicazione.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Padronanza ed ampiezza lessicale.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	...dimostra una buona padronanza del repertorio lessicale che gli consente di esprimersi relativamente ad argomenti ed ambiti familiari o di interesse personale; commette sporadici errori che tuttavia non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire.
1 punto	...dispone di un repertorio lessicale estremamente elementare, commette frequenti errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire; spesso esita nel trovare le parole dipendendo ancora dall'aiuto dell'interlocutore.
Non valutabile	... dispone di un repertorio lessicale del tutto insufficiente anche per esprimere argomenti pertinenti ad ambiti familiari; commette errori tali da compromettere la comunicazione.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Padronanza fonologica.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... si esprime con un'intonazione adeguata, la pronuncia è comprensibile, anche se è ancora evidente l'accento straniero ed occasionalmente possono verificarsi errori.
1 punto	... si esprime con un'intonazione quasi sempre adeguata; la pronuncia a volte è difficilmente comprensibile a causa del forte accento straniero: gli errori sono frequenti
Non valutabile	... si esprime con un'intonazione non adeguata e commettendo così tanti errori di pronuncia da compromettere la comprensione.

Si deve poi moltiplicare per **2** il punteggio assegnato.

4.2.2 Criteri e scale di punteggi per la valutazione della produzione e interazione scritta

Per facilitare il compito degli esaminatori, consolidando al contempo l'abitudine all'uso dei criteri, si ripropongono anche per la valutazione della produzione/interazione scritta gli stessi criteri, a eccezione della padronanza fonologica sostituita, ovviamente, dalla padronanza ortografica.

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... porta a termine il compito assegnato in maniera appropriata al contesto e all'obiettivo comunicativo, sviluppandolo in tutte le sue parti.
1 punto	... porta parzialmente a termine il compito assegnato, non tutte le parti risultano ugualmente sviluppate in modo appropriato al contesto e all'obiettivo comunicativo.
Non valutabile	... non porta a termine il compito assegnato il cui sviluppo è totalmente insufficiente.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Accuratezza morfosintattica.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... usa con ragionevole correttezza, in modo ripetitivo, un repertorio di frasi di struttura simile che gli consentono di raccontare esperienze, descrivere fatti, esprimere opinioni su argomenti familiari e di routine. Riesce a collegare elementi linguistici isolati in modo chiaro e consequenziale, utilizzando correttamente i connettivi più frequenti. Commette sporadici errori dovuti soprattutto all'influenza della lingua madre, che comunque non compromettono la chiarezza di ciò che scrive.
1 punto	... utilizza in maniera spesso non corretta, oltre che ripetitiva, un repertorio limitato di strutture elementari, che non gli consentono sempre di collegare in modo consequenziale parti del discorso. Gli errori sono frequenti, dovuti spesso alla forte influenza della lingua madre e compromettono a volte la chiarezza di ciò che scrive.
Non valutabile	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente a rendere comprensibile ciò che scrive.

Si deve poi moltiplicare per **2** il punteggio assegnato.

Padronanza e ampiezza lessicale.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	...dimostra una buona padronanza di un repertorio lessicale che gli consente di scrivere testi sufficientemente chiari relativi ad argomenti familiari e a settori noti. A tratti alcune espressioni possono risultare poco chiare, anche se non viene mai compromessa la chiarezza di ciò

	che scrive.
1 punto	...dispone di un repertorio lessicale ancora elementare, a volte singole parole o espressioni errate o poco chiare possono rendere difficoltosa la comprensione di ciò che scrive.
Non valutabile	...non dispone di un repertorio lessicale sufficiente a rendere sufficientemente comprensibile ciò che scrive.

Si deve poi moltiplicare per **3** il punteggio assegnato.

Padronanza ortografica.

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso sempre comprensibile. Ortografia e punteggiatura sono corrette quanto basta per non compromettere il contenuto del messaggio.
1 punto	... commette frequenti errori di ortografia e punteggiatura che a volte rendono difficile la comprensione del testo.
Non valutabile	... commette un numero tale di errori, soprattutto di ortografia, ma anche di punteggiatura, da impedire la comprensione del testo.

4.3 Peso dei punteggi delle singole componenti del test

In base a quanto sopra detto, in base ai bisogni linguistici dell'utenza di riferimento in situazioni quotidiane d'uso della lingua, in base alle abilità e sottoabilità richieste dai descrittori del QCER per il livello B1, nonché tendendo presente che il test risulta costituito da 4 componenti dedicate alle 4 abilità linguistiche elementari, si è deciso di stabilire i pesi specifici di ciascuna prova coerentemente con quanto specificato nel capitolo 2, assegnando alle componenti relative alla comprensione della lettura e all'ascolto un peso specifico differenziato nel modo indicato nello schema seguente:

ABILITÀ	PESO SPECIFICO
Comprensione di lettura	25%
Comprensione d'ascolto	25%
Produzione/Interazione scritta	20%
Produzione/Interazione orale	30%

Un'ultima annotazione appare necessaria: a volte, nell'assegnare un punteggio alle prove oggettive, si assegnano punteggi negativi alle risposte non date o alle risposte sbagliate. Tale pratica è qui vivamente sconsigliata.

4.4 *Standard setting e punti di taglio*

Lo *standard setting* è il processo che mira a definire il punto di taglio in una prova o in un test, cioè il livello di sufficienza. Tale definizione non può derivare da una decisione soggettiva e arbitraria, ma si deve basare su una varietà di metodologie statistiche che servono a determinare quale punteggio o quale giudizio può essere usato come riferimento per definire se chi si è sottoposto alla prova (o alle prove) l'ha superata o no, ha ottenuto un livello di sufficienza o no. Tali metodologie sono in grado di mettere in evidenza la validità e l'affidabilità del punto di taglio individuato. Il punto di taglio può essere rappresentato da un semplice punteggio di sufficienza (ad esempio il punteggio 6, tradizionalmente considerato nella scuola italiana come il punto di taglio per la sufficienza) o da una scala a cui riferire la prestazione: ogni suo gradino rappresenta uno specifico standard. Gli standard possono essere espressi in vario modo: con punteggi in cifre, con lettere, con il semplice giudizio superato/non superato, con giudizi descrittivi più ampi e articolati. Le variabili che sono utilizzate nella definizione del punto di taglio e che vengono analizzate da esperti valutatori riguardano anche il contenuto di un test (il compito richiesto o gli item da cui è composto), la prestazione di chi si è sottoposto al test o la considerazione di entrambi i fattori. L'utilizzazione di una o dell'altra variabile classifica le varie metodologie statistiche che possono essere impiegate in approcci centrati sul test (*test-centered*) e approcci centrati su chi si sottopone al test (*examinee-centered*). Occorre comunque tenere sempre presente che i vari metodi non danno gli stessi risultati e che quindi non esiste un punto di taglio perfetto, come non esiste un metodo perfetto per individuarlo. Ancora una volta la statistica non può determinare decisioni da prendere, ma può dare un supporto affinché queste siano prese nel modo più accurato e affidabile.

È infine necessario sottolineare che stabilire il punteggio di taglio, vale a dire la soglia di sufficienza che indica se l'esame è stato superato o meno, è operazione di grande responsabilità, in quanto dalla discriminazione che necessariamente si viene a operare conseguono, in contesto di migrazione, scelte gravi dalle evidenti ricadute sociali. Con specifico riferimento pertanto ai punti di taglio (nella definizione, offerta dal QCER, di "punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard"¹⁴), l'ipotesi avanzata in ragione sia del tradizionale approccio alla valutazione della scuola italiana di cui sopra, sia – più in generale – di quanto previsto dagli standard condivisi dalla comunità scientifica di riferimento e dalla letteratura di settore, è quella di un *cut-off point* posto in termini percentuali al 60%.

¹⁴ QCER: 226.

5. Analisi statistiche applicate alla Valutazione in ambito linguistico

Premessa

La necessità di applicare analisi statistiche alla verifica delle competenze linguistiche, nasce dalla esigenza di garantire validità all'intero processo di elaborazione, produzione, somministrazione e valutazione delle prove con particolare riferimento all'affidabilità dei risultati.

L'applicazione delle analisi statistiche si rende particolarmente necessaria nel caso di grandi numeri di candidati e/o quando i risultati della verifica siano destinati ad incidere pesantemente nella vita dei candidati, come nel caso di test somministrati ai fini del conseguimento del permesso di soggiorno a lunga durata.

Le analisi statistiche normalmente applicate nel Testing Linguistico, di seguito sinteticamente descritte, possono essere applicate sia in termini di *post test analysis*, sia di *pretest analysis*. Mentre nel primo caso esercitano una funzione di controllo del buon funzionamento degli item in una o più somministrazioni della stessa tipologia di prova, nel secondo caso consentono la creazione di una banca di item calibrati con un valore noto di difficoltà in quanto su una scala comune.

Analisi statistiche possono essere applicate sia alle risposte agli item cosiddetti oggettivi, sia alla espressione dei giudizi degli esaminatori nelle prove soggettive di produzione scritta ed orale, valutandone sia l'uniformità, sia la coerenza attraverso sessioni successive.

5.1 Statistica classica e statistica Rasch

La statistica classica e la statistica Rasch (nota anche come *Item Response Theory*) sono due differenti approcci all'analisi quantitativa dei dati ricavabili da un test. Sebbene basati su presupposti diversi, i due approcci sono ben integrabili e spesso vengono applicati congiuntamente.

L'analisi statistica si applica ai dati ricavabili da un test per scopi diversi, tra cui:

1. verificare la qualità degli item;
2. verificare la qualità di un intero test o della componente di un test;
3. stabilire il livello di difficoltà di un item o di un intero test (ponendolo in relazione ad altri test).

Se per il raggiungimento degli scopi elencati ai punti 1. e 2. che precedono è possibile applicare sia la statistica classica che la statistica Rasch; quanto previsto al punto 3. si ottiene applicando la sola statistica Rasch.

5.2 Statistica classica e statistica Rasch a confronto

Applicare gli strumenti offerti dalla statistica classica è relativamente semplice, così come è semplice interpretare i suoi risultati. Questi i maggiori vantaggi che un tale approccio offre all'analisi quantitativa di un test. Due sono i principali indici a cui la statistica classica fa riferimento per fornire informazioni sulla qualità degli item di un test: l'indice di facilità (*facility index*) e l'indice di discriminazione (*discrimination index*). Il primo indice semplicemente ci dà la percentuale dei candidati che rispondono correttamente ad un item. L'indice di discriminazione ci permette invece di verificare se un item funziona correttamente al fine di distinguere i candidati con maggiore abilità da quelli con minore abilità.

Il limite oggettivo della statistica classica risiede nel fatto che i risultati ottenuti non sono indipendenti dal campione selezionato e che non possono avere valore predittivo. Per esempio, se gli item di un test dovessero risultare estremamente facili, in base a quanto si ricava dall'indice di facilità, non è possibile comunque sapere con precisione se il motivo di tale facilità risiede nella scarsa qualità degli item o nell'elevata abilità dei candidati.

Gli strumenti che la statistica Rasch ci offre permettono invece di superare questo ostacolo, offrendo informazioni di carattere predittivo e dando risultati non inficiati dalle caratteristiche del campione selezionato. Per ogni item l'analisi Rasch fornisce una stima del suo livello di difficoltà, così come per ogni candidato viene stimato il suo livello di abilità. Item e candidati vengono collocati su un'unica scala di abilità/difficoltà, in base al progressivo aumentare della difficoltà degli item e la progressiva maggior abilità dei candidati. Tale modello permette di fare una previsione sul comportamento di un candidato nel rispondere ad un item, calcolandola sulla base del livello di abilità del candidato stesso e del livello di difficoltà dell'item.

Come già accennato, i risultati ottenuti da analisi impostate sul modello Rasch si prestano ad una serie di utilizzi come, ad esempio, la comparazione della difficoltà tra due differenti test (utilizzando item pre-calibrati con funzione di "ancora") o la comparazione dell'abilità di diversi gruppi di candidati.

Ciò permette anche di assicurare la comparabilità tra differenti versioni dello stesso test in termini di gradazione di punteggi su cui collocare i candidati. Un test classifica infatti i candidati in diversi gruppi in base alla loro abilità. Ogni gruppo viene collocato nel grado appropriato, fissando i punteggi di taglio ai livelli di difficoltà corrispondenti. La comparabilità nella classificazione dei candidati può quindi essere assicurata collocando i punteggi di taglio di una determinata versione di un test agli stessi livelli di difficoltà della versione precedente dello stesso test. E così di seguito per tutte le successive versioni dello stesso test.

Per la creazione di banche in cui gli item vengono archiviati in base al loro livello di difficoltà, sono chiaramente intuibili, poi, le potenzialità che i risultati di un'analisi Rasch possono offrire.

Laddove subentra la soggettività di giudizio, principalmente per la valutazione di prove di produzione orale e scritta, un diverso tipo di analisi Rasch (*Many-Facet Rasch Measurement*) può infine essere applicato per valutare il comportamento di correttori ed esaminatori. Il modello permette di misurare il loro livello di severità (mettendoli a confronto tra di loro o con riferimento ad uno standard) e fornisce un quadro della loro coerenza nell'attribuzione dei giudizi.

Bibliografia

- Albano Leoni, F. (2005). Studiare l'italiano parlato: strumenti, metodi, problemi. In A. L. Lepschy & A. R. Tamponi (A cura di). *Prospettive sull'italiano come lingua straniera*. Perugia: Guerra Edizioni, 83-94.
- Ambroso, S. (1986). (A cura di). *La Certificazione dell'italiano come L2. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Ambroso, S., Bonvino, E., & Mastrofini, R. (2006). Qu'est-ce un bon parlé italien en L2? Réflexions à partir de corpus d'italien L1 et L2. *Acte du Colloque international du DILTEC «Recherche en acquisition et didactique des langues étrangères et secondes»*. Paris, 6-8 septembre 2006 (www.groupepca.int).
- Ambroso, S., & Bonvino E. (2008). Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus. In M. Voghera (A cura di). *Testi e Linguaggi*, 2. Roma: Carocci Editore (p. 37-65) www.parlaritaliano.it.
- Ambroso, S. (2009). La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L'esperienza di Roma Tre per l'italiano. In Fatigante, M., Mariottini L., & Sciubba M.E. (A cura di) *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti* (p. 268-286). Milano: Franco Angeli.
- Ambroso, S. (2009). Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986. *ITALS*, VII (2).
- Barki, P., Gorelli, S., Machetti, S., Sergiacomo, M. P., & Strambi, B. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Bachman, L. F., & Palmer, A.S. (1997). *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.
- Caritas di Roma. (2010). *Immigrazione. Dossier statistico 2010*. XX Rapporto. Roma: Idos.
- Consiglio d'Europa. (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. (F. Quartapelle, & D. Bertocchi, Trad.) Milano: La Nuova Italia, Oxford.
- Consiglio d'Europa. (2003). *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Manual. Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Beaugrande Robert Alain de, Dressler, Wolfgang Ulrich Dressler, 1981. *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Bernini, G. (1994) Le frasi ipotetiche nell'italiano di stranieri. In A. Giacalone Ramat A., & M. Vedovelli (A cura di), *Italiano: lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana Roma: Bulzoni, 271-296.
- Carter, R. & M. McCarthy (eds.), 1988. *Vocabulary and language teaching*. London, Longman.
- Chini, M. (1998). La subordinazione in testi narrativi di apprendenti tedescofonici: forma e funzione. *Linguistica e Filologia*, 7, 121-159.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M., & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano, Roma: Etas-Fondazione IBM.
- Di Luzio, A., Günthner, S., & Orletti, F. (a cura di), (2001). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.
- Enfield, N.J., Levinson S.C., & Stivers T. (2008). 'Social action formulation: a '10-minutes' task'. In Asifa Majid (A cura di) *Field Manual*, 11 Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, 80-81.
- Enfield, N. J., Stivers, T., & Levinson, S. C. (2010). 'Question-response sequences in conversation across ten languages: An introduction'. *Journal of Pragmatics*, 42, 2615-2619.
- Figuroa, Esther, 1995. *Sociolinguistic Metatheory* London: Pergamon
- Gass, S., & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*. New York, London: Routledge.
- Giacalone Ramat, A. (A cura di) (2003) *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.

- Giacalone Ramat, A., & Vedovelli, M. (A cura di) (1994) *Italiano lingua seconda/lingua straniera*. Atti del XXVI congresso della società di linguistica italiana. Roma: Bulzoni.
- Hymes, Dell, 1972. On Communicative Competence, in J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, 269-293
- Lavinio, C. (2000), Tipi testuali e processi cognitivi. In F. Camponovo, & A. Moretti (A cura di), *Didattica ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia, 125-144
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Luzi, E. (2009). Teoria della Processabilità e Quadro Comune Europeo: una possibile integrazione. *RILA*, 41 (1-2), 115-133.
- Luzi, E. (in stampa). Costruzioni polifunzionali nell'italiano L2 di cinesi. Tra coordinazione e subordinazione. In Atti del CIS, *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Bergamo, 17-19 giugno 2010. Perugia: Guerra Edizioni.
- Mac Whinney, B. (1987). *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mac Whinney, B. (1997). Second Language Acquisition and the Competition Model. In A. M. de Groot, & J. F. Kroll (a cura di), *Tutorials in Biligualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 113-144.
- Mac Whinney, B. (2008). 'A Unified Model'. In P. Robinson, & N. C. Ellis (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* London: Routledge, 341-371.
- Nencioni, G. (1976). 'Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato'. *Strumenti critici*, 29, 1-56.
- Orletti, F. (1973). *Linguaggio e contesto: verso una teoria della competenza comunicativa*, La critica sociologica 26,77-96
- Orletti, F. (1986). Competenza linguistica e competenza comunicativa come oggetto della verifica. In S. Ambroso (A cura di) *La Certificazione dell'italiano come L2. Atti del Colloquio organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università di Roma "La Sapienza", 16-18 gennaio 1986. Volume monografico, Scambi Culturali, VIII, 4-5-6, DGSC*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione, 17-25.
- Orletti, F. (1988). L'italiano dei filippini a Roma. In A. Giacalone Ramat (A cura di) *L'italiano fra le altre lingue: strategie di acquisizione* Bologna, Il Mulino, 143-159.
- Orletti F. (A cura di). (1991). L'italiano dell'immigrazione: aspetti linguistici e sociolinguistici, *Studi di Linguistica teorica ed applicata*, 2 numero speciale.
- Orletti, F. (1993). Per una educazione al parlato. In F. Orletti (A cura di) *L'educazione linguistica nella scuola superiore: un itinerario formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci Editore.
- Orletti, F. (2001) The Conversational Construction of Social Identity in Native/non-Native Interaction". In A. Di Luzio, S. Günthner, & F. Orletti (A cura di) *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, 271-294
- Spinelli, B. & Parrizzi, F., (A cura di), (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Milano La Nuova Italia
- Vedovelli M., 2002a. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2002b. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, con prefazione di Tullio De Mauro. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2006. *Il testo nel "Quadro comune europeo per le lingue"*. In: Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Novara: UTET, 120-142.



Università
per Stranieri
di Perugia



Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2:

Livello B2

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

Serena Ambroso, Massimo Arcangeli, Monica Barni, Elisabetta Bonvino, Daniele D'Aguanno, Giuliana Grego-Bolli, Lucilla Lopriore, Paola Masillo, Costanza Menzinger, Franca Orletti, Annarita Puglielli e Lorenzo Rocca

1. Premessa

Nella presente sezione verranno descritte le strutture linguistiche che realizzano la competenza d'uso di un parlante di livello B2. Anche in questo caso, come nei sillabi già redatti per i livelli A1, A2 e B1, le competenze linguistico-comunicative dell'apprendente saranno articolate in tre diverse componenti:

- a) le competenze linguistiche vere e proprie, che al livello B2 si arricchiscono per fluenza, capacità di interagire e argomentare, ampiezza di repertorio lessicale e di strutture morfosintattiche, accuratezza;
- b) le competenze sociolinguistiche, che, come vedremo, a questo livello diventano decisamente rilevanti perché è qui che si realizza la consapevolezza produttiva degli atti linguistici adatti al contesto comunicativo, con capacità di interagire in maniera adeguata in una situazione formale o informale;
- c) le competenze pragmatiche, che al livello B2 rendono conto di una sempre maggiore consapevolezza delle più significative differenze del valore comunicativo che le forme linguistiche assumono in un dato contesto, anche in relazione alla propria cultura.

2. La competenza d'uso

2.1 Il livello B2: domini e obiettivi

Il livello B2 viene definito nel QCER come “livello progresso” (o *vantage level*). Dopo il livello B1, o “livello soglia” (*threshold level*), costituisce la parte più avanzata della fascia *intermedia* di competenza, descritta nel QCER come relativa a un *independent user*. Anche i descrittori di questo livello di competenza si basano su quello che i parlanti non nativi sanno fare; fanno pertanto riferimento alle:

- a) capacità di ricezione di usi scritti e parlati della lingua, di interazione, di produzione di testi orali e scritti;
- b) strategie impiegate nella realizzazione delle attività comunicative;
- c) conoscenze linguistiche, pragmatiche e sociolinguistiche.

Per ciascuno di questi aspetti il livello B2 è descritto nel QCER, in termini generali, nel modo seguente:

	COMPRESIONE		PARLATO		SCRITTO
	Ascolto	Lettura	Interazione	Produzione orale	Produzione scritta
B2	Comprende discorsi di una certa estensione e conferenze. È in grado di seguire argomentazioni anche complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare. Capisce la maggior parte dei notiziari e delle trasmissioni TV che riguardano fatti di attualità. Riesce a capire la maggior parte dei film in lingua standard.	Comprende articoli, servizi giornalistici, relazioni su questioni di attualità in cui l'autore prende posizione ed esprime un punto di vista determinato. Riesce a comprendere un testo narrativo contemporaneo anche se di una certa lunghezza.	Riesce a comunicare con un grado di spontaneità e scioltezza sufficiente per interagire in modo spontaneo con parlanti nativi. Riesce a partecipare attivamente a una discussione in contesti familiari, esponendo e sostenendo le sue opinioni.	Riesce ad esprimersi in modo chiaro e articolato su una vasta gamma di argomenti che lo interessano. Sa esprimere un'opinione su un argomento d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti che gli interessano. È capace di scrivere brevi relazioni, fornendo informazioni e ragioni a favore o contro una determinata opinione. Sa scrivere lettere mettendo in evidenza il significato che attribuisce personalmente agli avvenimenti e alle esperienze.

Tab. 1 - Descrizione generale delle competenze per il livello B2 (adattato da QCER: 34-35).

Da questo prospetto emerge chiaramente una consolidata autonomia comunicativa. Un parlante autonomo comunicativamente è un parlante che sa comunicare con i nativi in maniera naturale e

spontanea; è pertanto più facile che egli venga accettato socialmente. L'autonomia si rivela anche a livello individuale, in quanto si traduce nella capacità del parlante di integrarsi nella società attraverso un uso della lingua quanto più possibile rispettoso delle consuetudini sociolinguistiche della comunità ospitante.

Il livello B2 è considerato un traguardo, un punto di svolta per chi sta imparando una lingua. Nel relativo profilo è completamente “superato il tratto della concretezza, si ampliano gli oggetti degli atti di descrizione, emergono discorsi di tipo argomentativo” (Vedovelli 2010: 72). Così si esprime il QCER (p. 44) riguardo alle competenze di un utente non nativo di questo livello:

Espone e sostiene le proprie opinioni nel corso di una discussione, fornendo spiegazioni adeguate, argomentazioni e commenti. Spiega un punto di vista su un problema di attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. Costruisce un ragionamento con argomentazioni logiche connesse le une alle altre. Sviluppa un'argomentazione adducendo ragioni pro o contro un certo punto di vista. Spiega un problema indicando chiaramente che la controparte nella negoziazione deve fare delle concessioni. Si interroga su cause, conseguenze e situazioni ipotetiche. Prende attivamente parte ad una discussione informale relativa a contesti familiari. Commenta, esprime chiaramente il proprio punto di vista, valuta le proposte alternative, formula ipotesi e reagisce a quelle formulate dagli interlocutori.

Per il livello B2, inoltre, i descrittori delle azioni socio-comunicative possibili in un contesto esterno a quello familiare così presentano il “saper fare” di un parlante non nativo (QCER: 44):

Conversa con naturalezza, scioltezza ed efficacia. Comprende in dettaglio ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso. Avvia il discorso, prende la parola nel momento opportuno e conclude la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. Usa frasi fatte per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuol dire (per es. *Aspetti!, Fammi pensare!, Un attimo, sto pensando! Volevo dire un'altra cosa.*). Interagisce con un grado di scioltezza e di spontaneità che rende possibile un'interazione normale con parlanti nativi senza che nessuna delle due parti debba fare eccessivi sforzi. Si adatta ai cambiamenti di argomento, stile e enfasi che si verificano normalmente in una conversazione. Mantiene rapporti con interlocutori nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a, irritarli o richiedere che si comportino in modo diverso da come farebbero con un parlante nativo. Corregge errori che hanno provocato dei fraintendimenti. Prende nota dei suoi errori più frequenti e li controlla consapevolmente. Generalmente corregge sbagli e errori di cui si rende conto. Pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo, tenendo conto dell'effetto che avrà sul destinatario.

Rispetto al B1, il livello B2 è caratterizzato per la maggiore indipendenza mostrata dal parlante non nativo sia nel rapporto con l'interlocutore sia nella gestione delle attività comunicative. Rispetto al B1, il progresso si manifesta essenzialmente attraverso un'accresciuta capacità di interazione appropriata al contesto, una maggiore naturalezza, una più ampia capacità di gestire la conversazione, una maggiore fluenza, e soprattutto da una buona accuratezza formale nella produzione; infine, sempre al livello B2, comincia a delinearsi una certa consapevolezza metalinguistica sia degli aspetti strettamente linguistici e

semantici che sociolinguistici e pragmatici. Pur essendo evidente, a questo livello, una maggiore autonomia dell'apprendente – la quale permette una più ampia scelta di ambiti in cui contestualizzare le azioni linguistico-comunicative richieste dalla prova – riteniamo che sia comunque opportuno cercare di individuare contesti d'uso più vicini al candidato, per consentirgli di dimostrare al meglio le sue competenze. Per questo, nelle pagine successive, i descrittori del livello B2 saranno inseriti nei contesti d'uso e nei domini più vicini e pertanto più appropriati a un parlante-candidato immigrato in Italia. Al fine di far emergere le competenze linguistico-comunicative possedute dal candidato-utente al momento in cui affronta la prova d'esame, un valido strumento di misurazione dovrà presentare attività e compiti che siano in grado di far emergere tali competenze. Presenteremo in questa sezione le strutture morfosintattiche dell'italiano e il loro valore pragmatico-comunicativo, specificando ove possibile le azioni comunicative collegate al contesto.

Adottare la prospettiva azionale del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue significa considerare che la competenza d'uso si realizza in azioni linguistiche che coinvolgono processi come la ricezione, la produzione, l'interazione e la mediazione. Le attività linguistiche si concretizzano all'interno dei domini, articolati in quattro diversi macro-settori, nei quali un parlante può trovarsi ad agire (QCER: 18):

1. dominio personale, quello in cui l'individuo agisce come soggetto privato; è centrato sulla vita domestica, le relazioni familiari, le pratiche sociali, i propri interessi;
2. dominio pubblico, in cui l'individuo agisce come membro della società ed è impegnato in tutto ciò che è connesso con la normale interazione sociale (pubblica amministrazione, servizi pubblici, rapporti con i media);
3. dominio educativo, in cui l'individuo è inserito in contesto di apprendimento e formazione (dove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche);
4. dominio professionale, che comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'ambito lavorativo e/o nell'esercizio della sua professione.

2.2 Il livello B2 per gli immigrati

Come si è detto, e come si vedrà in dettaglio nel cap. 3, utilizzare descrittori delle competenze inseriti all'interno di contesti d'uso e di domini più prossimi agli immigrati permetterà di disegnare una prova di valutazione su misura del candidato, offrendogli l'opportunità di dimostrare di essere in grado di realizzare in italiano i compiti comunicativi

(o *task*) in modo adeguato alla propria competenza. Ciò renderà la prova più valida e la valutazione coerente con gli intenti.

I destinatari delle prove si distinguono in base ai seguenti parametri:

1. contesto di apprendimento. A questo livello di competenza l'avvenuto apprendimento non sarà probabilmente più solo *spontaneo*, cioè maturato vivendo presso la comunità italiana, ma sarà anche *guidato*, cioè realizzatosi frequentando corsi di italiano L2 e interagendo nelle attività in classe (ne parleremo più avanti);
2. contesto d'uso. L'apprendimento dell'italiano è qui avvenuto molto probabilmente durante la permanenza dell'apprendente *in Italia*, in contatto con la comunità dei nativi, o anche, precedentemente *fuori di Italia*, con una esposizione all'italiano più ridotta;
3. dominio d'uso. A questo livello saranno senz'altro rappresentati i quattro domini *personale, pubblico, educativo* e, soprattutto, *professionale*; quest'ultimo dominio sarà quello cui verrà data maggiore enfasi.

Delineare un profilo dei candidati è impossibile, in quanto le variabili sono moltissime. Per quanto riguarda la lingua materna essi possono avere L1 molto diverse, appartenenti a tipologie distanti dall'italiano.

Il grado di istruzione è estremamente variabile. Supponiamo però che, per arrivare al livello B2, i candidati debbano aver fruito di una istruzione che vada dal livello di istruzione obbligatorio a quello secondario fino al livello di istruzione terziaria. A questo livello è presumibile pensare che si possano trovare candidati che hanno seguito un percorso di apprendimento guidato (o di auto-apprendimento), e meno frequentemente candidati che hanno appreso la lingua in contesto di apprendimento spontaneo. In ogni caso, si tratta di persone che hanno avuto certamente una maggiore esposizione alla lingua italiana; spesso si tratta di persone adulte, arrivate nel nostro paese al fine di stabilirvisi definitivamente, prevalentemente per motivi di lavoro, oppure per periodi più o meno lunghi, spesso con l'intero nucleo familiare.

Le motivazioni che spingono gli immigrati ad apprendere l'italiano possono essere molteplici e vanno dalla necessità di un'integrazione sociale e professionale all'arricchimento personale. La formulazione di una prova di valutazione di livello B2 deve quindi prevedere una serie di contesti d'uso nei quali il candidato dovrà dimostrare di saper compiere una vasta gamma di azioni socio-linguistiche attraverso l'uso della nostra lingua.

2.3 Apparato descrittivo della competenza in italiano degli immigrati di livello B2: cosa inserire nel test.

La competenza al livello B2 della lingua italiana può essere facilmente descritta basandosi ancora una volta sui seguenti concetti: a) *dominio* d'uso dell'italiano; b) *abilità* richieste a un apprendente di livello B2; c) *azioni socio-comunicative, tipi testuali e forme linguistiche* necessarie per la loro realizzazione.

2.3.1 Domini

A questo livello un migrante con competenza B2 sicuramente utilizzerà la lingua italiana in tutti e quattro i domini identificati nel QCER – personale, pubblico, educativo e professionale –, anche se non tutti con la stessa rilevanza. A questo livello, infatti, sono ancora più rilevanti e variabili i suoi obiettivi personali a breve e lungo termine, nonché la sua posizione sociale. Fermo restando che chi fruisce di un percorso educativo strutturato e formale all'interno delle istituzioni non è tenuto ad affrontare una prova linguistica, per quanto riguarda il dominio *educativo*, che – come abbiamo già messo in evidenza – è stato preso in considerazione solo a partire dal livello B1, l'immigrato potrà trovarsi a interagire prevalentemente con le strutture educative in cui sono inseriti i propri figli oppure anche come fruitore diretto di corsi per la formazione o aggiornamento professionale. A questo livello riteniamo, inoltre, che anche il dominio *professionale* acquisti un rilievo importante. Possiamo pensare a persone immigrate, inserite nel mondo del lavoro, anche a livelli medio-alti e che gestiscano attività in proprio o svolgano compiti di responsabilità.

Nel QCER, com'è noto, ogni dominio è articolato in sette diversi contesti d'uso: i luoghi, le istituzioni, le persone, gli oggetti, gli eventi, le azioni e i testi. A un livello così elevato identificare gli ambiti relativi – che possono essere molto vari – è cosa complessa. Come si può osservare nella tabella 2 i domini e i contesti d'uso, quali sono riportati nel QCER, non sono strettamente legati a un livello di competenza; sarà pertanto compito del valutatore – incrociando i diversi domini con i relativi sette ambiti, con un'attenta consultazione della tabella – ricavare indicazioni per operare una selezione dei contesti d'uso appropriati ai fini valutativi e adeguati al livello B2 e costruire in questo modo una prova, adeguata ai candidati-utenti, nella quale i testi input (scritti e/o parlati) siano appropriati di volta in volta al livello considerato.

Ambito	Luoghi	Istituzioni	Persone	Oggetti	Avvenimenti	Azioni	Testi
Privato	Abitazione propria e di altri Geografia locale Geografia del	Famiglia Altre reti sociali	Parenti (tutti i gradi di parentela) Amici e conoscenti Vicini di	Arredamento della casa/mobili Abbigliamento Oggetti e piccoli	Occasioni di famiglia Feste Funerali Incontri	<i>Routine</i> quotidiane Saluti Narrazioni di fatti Esecuzione	Giornali e settimanali Materiale pubblicitario E-mail Trasmissioni

	proprio paese		casa	utensili per la casa Corpo umano Apparecchi domestici Libri	Fenomeni naturali Tempo libero Ferie Escursioni	di piccole riparazioni Spedizioni	i televisive e radiofoniche Messaggi Ricette di cucina Lettere formali Garanzie Annunci economici
Pubblico	Spazi pubblici Mensa Uffici pubblici Centri territoriali Mezzi di trasporto Ospedali, ambulatori Monumenti Internet Point Phone centre	Uffici statali Anagrafe Questura Prefettura Organismi assistenziali Servizio sanitario e consultori Sportelli informazioni Centri territoriali Scuole	Impiegati negli uffici pubblici Semplici cittadini Rappresentanti ufficiali Commessi Camerieri e personale dei bar Portieri Forze dell'ordine Vigili urbani Vigili del fuoco	Soldi documenti Beni Pasti, bevande Documenti di identità Certificati Permesso e carta di soggiorno	Incidenti Feste nazionali Infortuni e malattie Multe e arresti Partite e gare Spettacoli Matrimoni e funerali Visite mediche Consultazioni legali Elezioni Manifestazioni pubbliche	Uso dei servizi pubblici Atti amministrativi Pratiche amministrative Fruizione del servizio sanitario Viaggi o spostamenti in autobus, auto, treno, nave, aereo Divertimenti e attività del tempo libero	Annunci e avvisi Modulistica Volantini Regolamenti Programmi Ricette mediche
Occupazionale	Uffici Fabbriche Porti, stazioni Aziende agricole Aeroporti Negozi, reparti, magazzini Alberghi, ristoranti e pizzerie Servizi pubblici	Imprese Società Industrie Associazioni di categoria Patronato Sindacato, imprese edili, cantieri, artigianato Case di riposo	Datori di lavoro Direttori Colleghe Compagni di lavoro Clienti Consumatori Personale delle pulizie	Macchine d'ufficio Macchine industriali Attrezzi industriali e artigianali Utensili	Riunioni Interviste Vendite Incidenti sul lavoro Assunzioni, scioperi licenziamenti	Organizzazioni di attività di gestione commerciale Mansioni lavorative Operazioni di vendita CommercIALIZZAZIONE Operazioni informatiche Manutenzioni degli	Conversazioni faccia a faccia E-mail Lettere formali Colloqui di lavoro Riunioni assembleari Regolamenti Etichette e confezioni Istruzioni di

	Mercati Cliniche private					uffici Servizi di trasporti Procedure amministrative	lavoro Offerte di lavoro Domande di lavoro Contratti Certificati medici
Educativo	Scuole (es. atrio, aule, cortile, ecc.) Segreteria Laboratori Mense Palestra Succursali	Scuola Università Associazioni professionali Organismi di formazione continua Regione	Insegnanti/Docenti Insegnante di sostegno Bidelli Compagni di classe Bibliotecari e personale di laboratorio Personale della mensa Personale delle pulizie Medico Psicologo Portieri Segretari Dirigenti scolastici Mediatori culturali	Materiale per scrivere Abbigliamento e attrezzature sportive Cibo Apparecchi audiovisivi Arredamenti d'aula Computer	Visite e scambi Ricevimento docenti e colloqui Consigli di classe Giornate sportive, partite Provvedimenti disciplinari	Lezioni Ricreazione Gruppi e associazioni Compiti in classe e a casa Attività di laboratorio Incontri con insegnanti	Lezioni Materiale didattico diversificato per argomenti Testi alla lavagna Testi su schermo Esercizi Articoli di giornale Dizionari Grammatiche Schede e pagelle scolastiche

Tab. 2 - Domini e contesti d'uso di italiano L2 per immigrati di livello B2 (elaborato su: QCER: 60-61).

2.3.2 Le abilità

Sapere una lingua, nell'approccio azionale del QCER, significa non solo e non tanto conoscerne le forme e le strutture quanto soprattutto saperle usare nei diversi contesti. Bisogna tenere sempre presenti le reali capacità d'uso dell'utente in relazione alle attività di produzione e di ricezione, siano esse in forma scritta e/o in forma parlata; si riportano nelle tabelle seguenti le diverse abilità relative alle situazioni comunicative nelle quali si possono realizzare.

COMPRESIONE ORALE	<p>È in grado di comprendere i concetti fondamentali di discorsi formulati in lingua standard su argomenti concreti o astratti, anche quando si tratta di discorsi concettualmente e linguisticamente complessi; di comprendere inoltre le discussioni tecniche del suo settore di specializzazione. È in grado di seguire un discorso lungo e argomentazioni complesse purché l'argomento gli sia relativamente familiare e la struttura del discorso sia indicata con segnali espliciti. È in grado di comprendere ciò che viene detto in lingua standard, dal vivo o registrato, su argomenti sia familiari sia non familiari che si affrontano normalmente nella vita, nei rapporti sociali, nello studio e sul lavoro. Solo fortissimi rumori di fondo, una struttura discorsiva inadeguata e/o l'uso di espressioni idiomatiche possono pregiudicare la comprensione.</p>	
	Di una conversazione e tra nativi	<p>Con qualche sforzo è in grado di afferrare molto di ciò che si dice in sua presenza, ma può trovare difficile contribuire efficacemente a una discussione con parlanti nativi che non modifichino affatto il loro linguaggio. È in grado di seguire un'animata conversazione tra parlanti nativi.</p> <p>Esempi: <i>Nel corso di una riunione di lavoro comprende gli argomenti discussi riuscendo a manifestare partecipazione, con appropriati segnali di assenso.</i> <i>Assistendo a un incidente, riesce a seguire la discussione tra le persone coinvolte.</i> <i>In una conversazione tra amici, comprende il significato e l'uso di alcune delle espressioni idiomatiche più frequentemente usate</i></p>
	Come componente di un pubblico	<p>È in grado di cogliere gli elementi essenziali di discorsi e relazioni e di altre esposizioni professionali concettualmente e linguisticamente complesse.</p> <p>Esempi: <i>Il candidato comprende i tratti essenziali in situazioni del tipo di:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>sul posto di lavoro viene svolto un corso di aggiornamento sulle norme di sicurezza sui luoghi di lavoro o viene presentato da un esperto del settore un nuovo prodotto o un macchinario che dovrà essere utilizzato dai dipendenti</i> • <i>nella scuola frequentata dai figli in una assemblea di genitori si trattano argomenti legati al benessere degli allievi o proposte didattiche integrative;</i>
	Di annunci e istruzioni	<p>È in grado di comprendere annunci e messaggi su argomenti concreti e astratti formulati in lingua standard e a velocità normale.</p> <p>Esempio: <i>In una stazione ferroviaria comprende un annuncio di ritardo o di modifica del binario di arrivo di un treno di cui è in attesa.</i></p>
	Della radio e di audio-registrazioni	<p>È in grado di comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici e molto altro materiale audio registrato o trasmesso via radio in lingua standard, identificando lo stato d'animo, l'atteggiamento ecc. di chi parla. È in grado di comprendere registrazioni in lingua standard con cui può frequentemente avere a che fare nella vita sociale, professionale e accademica e identificare, oltre al contenuto informativo, il punto di vista e l'atteggiamento di chi parla.</p> <p>Esempi: <i>Di un notiziario radiofonico di un'emittente nazionale, segue e comprende lo svolgimento dei fatti narrati e gli scambi conversazionali fra conduttori e gli interventi telefonici.</i> <i>Segue e comprende un dibattito tra più esperti su recenti avvenimenti politici o casi sociali e identifica senza difficoltà le posizioni dai singoli partecipanti purché chiaramente espresse.</i> <i>Comprende un messaggio in segreteria telefonica relativo a un evento particolare o a uno spettacolo cui intende partecipare.</i></p>
	Della tv	<p>È in grado di comprendere quasi tutti i notiziari TV e i programmi di attualità. È in grado di comprendere documentari, interviste in diretta, <i>talk show</i>, commedie e la maggior parte dei film in lingua standard.</p>

		Esempi: <i>Durante un talk show o un'intervista a un personaggio famoso trasmessa in TV segue i vari argomenti trattati.</i>
--	--	--

Tab. 3 - Descrittori di livello B2 relativi alla comprensione orale (adattata da QCER: 83-85).

COMPRESIONE SCRITTA	È in grado di leggere in modo ampiamente autonomo, adattando stile e velocità di lettura ai differenti testi e scopi e usando in modo selettivo le opportune fonti per riferimento e consultazione. Ha un patrimonio lessicale ampio che attiva nella lettura, ma può incontrare difficoltà con espressioni idiomatiche poco frequenti.	
	Lettura della corrispondenza	È in grado di leggere la corrispondenza che rientra nel suo campo di interesse e afferrarne con prontezza l'essenziale.
		Esempio: <i>In ambito di lavoro riesce a leggere senza difficoltà una lettera riguardante nuove norme relative alle ferie, ai turni di lavoro, e ai permessi.</i>
	Lettura per orientarsi	È in grado di individuare rapidamente il contenuto e l'importanza di nuove informazioni, articoli e relazioni riguardo a un'ampia gamma di argomenti professionali per decidere se vale la pena di studiarli più a fondo. È in grado di scorrere velocemente testi lunghi e complessi, individuando le informazioni che gli/le servono.
		Esempi: <i>Durante la frequenza di un corso professionalizzante sa consultare dispense o testi – cartacei o on-line - relativi all'ambito di cui si occupa ricavando le informazioni fondamentali. Sa consultare un manuale di divulgazione di argomenti scientifici e ricava le informazioni necessarie a risolvere un problema che si presenta.</i>
	Lettura per informarsi e argomentare	È in grado di comprendere relazioni e articoli relativi a problemi del mondo contemporaneo in cui gli autori esprimano prese di posizione e punti di vista particolari. È in grado di comprendere articoli specialistici estranei al suo settore, a condizione di potere usare di quando in quando il dizionario per trovare conferma di avere interpretato correttamente i termini. È in grado di trarre informazioni, concetti e opinioni da fonti altamente specialistiche relative al suo settore.
Esempio: <i>Sa consultare siti internet relativi ad argomenti che hanno rilievo nell'attualità del lavoro anche ricorrendo al dizionario per la terminologia specialistica.</i>		
Lettura di istruzioni	È in grado di comprendere istruzioni piuttosto lunghe e complesse nel proprio settore di competenza, compresi i particolari che riguardano le condizioni d'uso e le avvertenze, a condizione di potere rileggere le parti difficili.	
	Esempio: <i>Legge e comprende le istruzioni accompagnate da immagini sul funzionamento di un nuovo apparecchio o macchinario che dovrà essere utilizzato nel suo settore di lavoro.</i>	

Tab. 4 - Descrittori di livello B2 relativi alla comprensione scritta (adattata da QCER: 87-89).

PRODUZIONE ORALE	È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e precise di svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse, sviluppando e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti. È in grado di produrre descrizioni ed esposizioni chiare e ben strutturate, mettendo opportunamente in evidenza gli aspetti significativi e sostenendoli con particolari pertinenti.	
	Produzione di un	È in grado di produrre descrizioni chiare e precise su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse.

	monologo articolato: descrivere esperienze	<i>Esempi: Nell'ambito di una riunione sul posto di lavoro presenta con una certa scioltezza e in modo articolato diversi argomenti relativi alla specificità delle sue mansioni spiegandole anche a nuovi dipendenti. Ad un medico sa spiegare la sua storia sanitaria o quella dei suoi familiari.</i>
	Produzione di monologo articolato: argomentare	È in grado di spiegare il punto di vista su un problema d'attualità, indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di costruire un ragionamento con argomentazioni logiche. È in grado di sviluppare un'argomentazione in modo chiaro, illustrando e sostenendo il proprio punto di vista, in modo abbastanza esteso con elementi ed esempi pertinenti
		<i>Esempi: In una riunione associativa (sindacato, quartiere o condominio) in cui devono essere prese delle decisioni sa esporre e argomentare le sue ragioni o posizioni. In ambito educativo, sa giustificare in maniera appropriata un'assenza propria o di un figlio.</i>
	Produzione di un annuncio pubblico	È in grado di fare annunci su argomenti molto generali con chiarezza, scioltezza e spontaneità tali da non richiedere sforzo né creare problemi di comprensione a chi ascolta. <i>Esempio: Responsabile di un settore di lavoro, convoca i dipendenti e espone i nuovi regolamenti sulla sicurezza facendosi comprendere senza problemi.</i>
	Produzione di un discorso rivolto a un pubblico	È in grado di rispondere ad una serie di domande di precisazione con abbastanza scioltezza e spontaneità da non creare tensione né per sé né per gli ascoltatori. È in grado di fare un'esposizione chiara, preparata in precedenza, adducendo ragioni pro e contro un certo punto di vista e indicando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni. È in grado di allontanarsi spontaneamente da un testo preparato e riprendere spunti interessanti proposti dal pubblico, dando spesso prova di notevole scioltezza e facilità di espressione. È in grado di fare un'esposizione chiara e sistematica, mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendoli con particolari pertinenti. <i>Esempio: Nella presentazione di nuove misure di sicurezza sul posto di lavoro, espone con chiarezza gli obblighi da rispettare e i pericoli da evitare.</i>

Tab. 5 - Descrittori di livello B2 relativi alla produzione orale (adattata da QCER: 73-76).

PRODUZIONE SCRITTA	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.	
	Scrittura creativa	È in grado di scrivere la recensione di un film, un libro e di una rappresentazione teatrale. È in grado di scrivere descrizioni chiare e articolate su diversi argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze reali o immaginari, realizzando un testo coeso che segnali le relazioni tra i concetti. È in grado di attenersi alle convenzioni proprie del genere. <i>Esempi: Scrive un'e-mail a un amico/a italiana e racconta la storia di un film che ha visto descrivendo dettagli e relazioni tra i protagonisti. Dopo essere stato coinvolto in un incidente, scrive una dettagliata descrizione dei fatti riempiendo correttamente i moduli forniti dall'agenzia assicurativa.</i>

	Relazioni	<p>È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti.</p> <p>È in grado di scrivere una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.</p> <p>È in grado di valutare idee e soluzioni diverse a un problema.</p> <p>È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno.</p>
		<p>Esempi: <i>Nell'ambito del lavoro,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>avendo responsabilità di un gruppo, sa scrivere una relazione sul lavoro svolto in un dato periodo;</i> • <i>in occasione di un corso di aggiornamento, sa scrivere una relazione sui vari temi trattati, mettendo in evidenza le sue opinioni sull'utilità dei contenuti.</i>

Tab. 6 - Descrittori di livello B2 relativi alla produzione scritta (adattata da QCER: 77-79).

INTERAZIONE ORALE		<p>È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni. Sa parlare di un'ampia gamma di argomenti di ordine generale, segnalando con chiarezza le relazioni tra i concetti. Comunica con buona padronanza grammaticale, dando raramente l'impressione di doversi limitare in ciò che vuole dire, adottando il livello di formalità adatto alle circostanze.</p>
	Comprensione di un interlocutore nativo	<p>È in grado di comprendere nei dettagli ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso che potrebbe compromettere la comprensione.</p> <p>Esempi: <i>Alla biglietteria di una stazione riesce a spiegare il suo problema e a comprendere le informazioni relative a un itinerario complesso, a cambi di treno o a rimborsi di biglietto;</i> <i>In un ufficio pubblico comprende i passi da fare per ottenere un servizio o soddisfare degli obblighi.</i></p>
	Conversazione	<p>È in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze.</p> <p>È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo.</p> <p>È in grado di impegnarsi in modo attivo in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, anche se l'ambiente è rumoroso.</p> <p>Esempi: <i>In occasione di una riunione di quartiere o presso la scuola dei figli partecipa al gruppo affrontando argomenti relativi alla vita quotidiana e a temi sociali;</i> <i>In una riunione amicale con parlanti nativi interviene con serenità esponendo le proprie tradizioni e convinzioni, utilizzando anche espressioni idiomatiche di uso frequente per esprimere ironia e/o passione;</i></p>
	Discussione informale	<p>Nel corso di una discussione è in grado di esprimere e sostenere le proprie opinioni, fornendo opportunamente spiegazioni, informazioni a sostegno e commenti.</p> <p>Con qualche sforzo riesce ad afferrare molto di ciò che viene detto in una discussione che ha luogo tra parlanti nativi che non modificano affatto il loro linguaggio.</p> <p>È in grado di prendere attivamente parte a una discussione informale in un contesto familiare facendo commenti, esponendo chiaramente il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri.</p> <p>È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, e di argomentare in modo convincente. È in grado di seguire una discussione che si svolge tra parlanti nativi.</p>

		Esempio: <i>Coinvolto nell'organizzazione di un evento sociale, è in grado di esporre le proprie idee progettuali e di rispondere in modo appropriato alle argomentazioni degli altri.</i>
	Discussioni e incontri formali	<p>È in grado di dare contributi esprimendo e sostenendo la propria opinione, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e rispondendo a quelle avanzate da altri.</p> <p>È in grado di seguire una discussione su argomenti che rientrano nel suo settore e comprendere nei dettagli i punti messi in evidenza da chi parla.</p> <p>È in grado di partecipare attivamente a discussioni formali su argomenti di routine.</p> <p>È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, presentare argomentazioni e rispondere in modo convincente a quelle presentate da altri.</p> <p>È in grado di seguire una discussione, identificando con precisione gli argomenti a favore e contro i singoli punti di vista.</p>
		Esempio: <i>In una riunione di lavoro o sindacale in cui vengono affrontati argomenti relativi ai contratti, interviene per esprimere il proprio punto di vista e per mettere in discussione i pareri espressi da altri.</i>
	Cooperazione finalizzata a uno scopo	<p>È in grado di delineare con chiarezza una questione o un problema, riflettendo su cause e conseguenze, soppesando vantaggi e svantaggi di approcci differenti.</p> <p>È in grado di fare avanzare il lavoro invitando altri a prendervi parte, a dire che cosa pensano, ecc..</p> <p>È in grado di comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate.</p>
		Esempio: <i>Durante una fase del lavoro in cui è impegnato insieme ad altri, interviene per facilitare le operazioni spiegando vantaggi, svantaggi e conseguenze di determinate azioni.</i>
	Ottenere servizi e beni	<p>È in grado di spiegare un problema insorto, chiarendo che chi eroga il servizio o il cliente deve fare una concessione.</p> <p>È in grado di formulare una richiesta di risarcimento usando un linguaggio persuasivo per chiedere soddisfazione e definendo chiaramente i limiti delle eventuali concessioni a cui è disposto/a.</p> <p>È in grado di affrontare una negoziazione per risolvere una situazione conflittuale.</p>
		Esempi: <i>In un ufficio pubblico, illustra i motivi di una richiesta, motivando e negoziando le richieste avanzate.</i> <i>Multato ingiustamente, affronta il vigile per spiegare la propria posizione e richiede l'annullamento della multa.</i>
	Scambio di informazioni	<p>È in grado di sintetizzare e riferire dati traendoli da fonti diverse.</p> <p>È in grado di descrivere una procedura in modo chiaro e dettagliato..</p> <p>È in grado di trasmettere informazioni dettagliate in modo affidabile.</p> <p>È in grado di comprendere e scambiare informazioni e consigli complessi su tutta la gamma di argomenti che si riferiscono al suo ruolo professionale.</p>
		Esempi: <i>Spiega il funzionamento di un programma (ad es. informatico) a un collega che deve utilizzarlo, rispondendo alle sue richieste di chiarimento.</i> <i>Riferisce a un amico le informazioni necessarie per avviare un'attività commerciale dopo averle tratte da un testo scritto o dal sito Internet.</i>
	Intervistare ed essere intervistati	<p>È in grado di prendere l'iniziativa in un'intervista, sviluppando e approfondendo i concetti, con poco bisogno di aiuto, e sollecitazioni dall'intervistatore.</p> <p>È in grado di condurre un'intervista sciolta ed efficace, allontanandosi in modo spontaneo dalle domande predisposte e sfruttando le risposte interessanti per indagare oltre.</p>

		<p>Esempi: <i>Intervistato da una radio locale sulle difficoltà che ha avuto nell’inserimento nel mondo del lavoro, risponde con dovizia di particolari ed estende la propria presentazione commentando i contesti in cui si è trovato/a a lavorare.</i></p> <p><i>Sostiene un colloquio di lavoro interagendo con disinvoltura e raccontando esperienze lavorative passate.</i></p>
--	--	--

Tab. 7 - Descrittori di livello B2 relativi all’interazione orale (adattata da QCER: 93-101).

INTERAZIONE SCRITTA	È in grado di dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto da altri.	
	Corrispondenza	Nelle lettere è in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze e commentando le notizie e i punti di vista del corrispondente.
		Esempio: <i>In un blog attivato da un’associazione di volontariato, scrive della propria esperienza e delle proprie reazioni emotive.</i>
	Appunti messaggi e moduli	È in grado di scrivere messaggi con informazioni di interesse immediato da trasmettere ad amici, persone di servizio, insegnanti e altre persone frequentate nella vita di tutti i giorni, riuscendo a far comprendere i punti che ritiene importanti. È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema.
Esempi: <i>Scrive un messaggio a un collega o al datore di lavoro per informarlo di un cambio di turno o di una sua imprevista assenza.</i> <i>Scrive una giustificazione al dirigente della scuola dei propri figli per dare informazioni in relazione a un problema sorto a casa che non consentirà ai figli di partecipare a una gita scolastica.</i>		

Tab. 8 - Descrittori di livello B2 relativi all’interazione scritta (adattata da QCER: 102-103).

Nelle tabelle 3-8 abbiamo riportato i principali descrittori di abilità proposti dal QCER. Per ogni sezione abbiamo inserito un suggerimento di applicabilità dedicato espressamente a un’utenza costituita da migranti. Alla base delle scelte compiute per isolare le diverse applicazioni vi è la costante riflessione volta a identificare ciascuna sottoabilità nei vari domini e contesti d’uso proposti nella nostra classificazione. Si tratta a ogni modo di un’indicazione esemplificativa che – ovviamente – può essere ampliata, sempre nel rispetto dei descrittori e dei domini indicati nel QCER.

Come si è visto, il livello B2 si caratterizza per una maggiore capacità di interazione. Appare quindi opportuno descrivere in maniera adeguata (tabella 9) le competenze richieste in questo tipo di “azione”, che potrebbero guidare in particolare la costruzione e i criteri di valutazione delle prove di interazione orale.

PRENDERE LA PAROLA (alternandosi nei turni di parola)	È in grado di usare frasi fatte per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire. Esempio: <i>sa usare espressioni fisse per segnalare che non ha terminato l’esposizione del suo pensiero o che sta riflettendo e che non ha terminato la propria esposizione.</i>
COOPERARE	È in grado di contribuire a sostenere una conversazione su un terreno familiare, mostrando comprensione, sollecitando gli altri ad intervenire,

	<p>ecc..</p> <p>È in grado di contribuire allo sviluppo della discussione formulando enunciati che mostrino che ha capito e portando avanti il ragionamento con asserzioni e inferenze.</p> <p>Esempio: <i>In una riunione sa invitare gli altri ad esprimere eventuali opinioni diverse.</i></p>
CHIEDERE CHIARIMENTI	<p>È in grado di porre domande di approfondimento per controllare di avere capito ciò che l'interlocutore intendeva dire e farsi chiarire i punti ambigui.</p> <p>Esempio: <i>In una riunione sa chiedere ulteriori dati per formarsi un'opinione attinente all'esposizione dei fatti.</i></p>

Tab. 9 - Descrittori di livello B2 relativi alle strategie dell'interazione orale (adattati dal QCER pp. 106-107)

2.3.3 Forme e azioni socio-comunicative

Le azioni socio-comunicative che un candidato deve essere in grado di realizzare al livello B2 vanno definite considerando i diversi contesti in cui si troverà a interagire socialmente, le macroabilità (ascoltare, parlare, leggere, scrivere e interagire) coinvolte nelle loro diverse sotto-articolazioni, i tipi di testo che risulteranno come prodotto finito dall'uso della lingua nel contesto sociale. Le forme, cioè le strutture linguistiche, sono le risorse tratte dalla grammatica della lingua che il candidato deve utilizzare per realizzare tali azioni. Nelle tabelle che seguono indichiamo la relazione fra *azioni, abilità, tipi di testo e strutture grammaticali*; in particolare, per poter svolgere una delle funzioni comunicative indicate nella colonna di sinistra della tabella 10, il candidato deve realizzare il tipo testuale appropriato (elencato nella colonna destra della stessa tabella) e ulteriormente specificato nella tabella 11, dimostrando così di saper padroneggiare le strutture riportate, accompagnate da esempi, nella tabella 12.

Si può anche notare che nell'esplicitazione delle funzioni sono state considerate le abilità nella loro variata articolazione della produzione e dell'interazione (scritta e orale), nella convinzione che ogni parlante, nativo o non nativo, è in grado di produrre quanto è in grado di comprendere (e non viceversa). In altri termini ciò che si riesce a produrre di una L2, a qualsiasi livello di competenza, deve necessariamente essere prima compreso.

Appare infine rilevante sottolineare, che gli studi acquisizionali, compresi quelli sull'italiano L2, dimostrano l'esistenza di un *continuum* ai cui poli da una parte – a livello iniziale – si collocano l'efficacia comunicativa e la dipendenza dall'interlocutore e all'estremo opposto – nei momenti più avanzati del percorso di apprendimento guidato – la correttezza grammaticale e la capacità di gestione autonoma della comunicazione nella L2. È pertanto di grande importanza, ai nostri scopi, tenere presente che gli apprendenti in questa fase possono dominare in modo abbastanza accurato gli aspetti micro-linguistici dell'italiano, soprattutto quelli il cui possibile controllo è dimostrato dalle ricerche e dalle banche dati ora disponibili. Ne consegue che – come si vedrà nei capitoli successivi – nello scrivere un test di livello B2, vale a dire nello scegliere i testi input o gli item, nel formulare i quesiti e nello stabilire i parametri di valutazione, è necessario tenere sempre presente l'obiettivo al quale la prova deve tendere. Al candidato-utente di una prova di questo livello di

competenza si deve offrire insomma la possibilità di dimostrare di saper agire non solo con la maggior efficacia comunicativa possibile, e in modo quanto più possibile autonomo, ma anche in modo rispettoso degli aspetti salienti della grammatica dell'italiano nonché degli aspetti sociolinguistici e pragmatici determinati dal contesto.

Per poter identificare le strutture e gli usi dell'italiano pertinenti al livello di competenza in questione (B2), e alle relative esigenze comunicative, anche in questo caso la dettagliata tassonomia presentata nel QCER è stata attentamente presa in considerazione come punto di partenza scientificamente condiviso. Successivamente ci si è basati sulle tassonomie elaborate da VEDOVELLI (2002a, 2002b), LO DUCA (2006) e SPINELLI/PARRIZZI (2010) e soprattutto sulle banche di dati scritti e parlati, di prestazioni di livello B2 prodotte da non nativi in italiano. Nelle tabelle che seguono – elaborate appositamente al nostro scopo – vengono presentati i suggerimenti e le indicazioni contenute in varie forme in tutti gli strumenti di riferimento utilizzati.

Ci sembra necessario qui sottolineare che la formulazione di un buon test di livello B2 basato sul QCER deve prevedere che la verifica delle competenze di determinate strutture avvenga tramite *task* orientati all'azione: la competenza linguistica e sociolinguistica dell'italiano L2 deve emergere sempre dallo svolgimento di determinate azioni linguistiche e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali. Sempre nel rispetto dei contenuti delle tabelle 10, 11 e 12, anche la valutazione dovrà essere fondata sulla misurazione del grado di controllo di quegli aspetti micro-linguistici che gli studi descrittivi dell'italiano L2 di livello B2 segnalano come controllabili da parte di un parlante non nativo: la morfologia nominale e aggettivale, la morfologia flessiva e l'uso dei tempi del verbo per esprimere la semantica aspettuale e temporale, la sintassi della frase semplice e della frase complessa, i meccanismi di base del discorso e della conversazione (come i segnali discorsivi, i meccanismi di coesione testuale, la gestione del turno, gli usi indiretti, ecc.). Ricordando che i tratti fonologici sono quelli nei quali si osserva più frequentemente il fenomeno del transfer negativo, è bene tener presente che, anche a questo livello di competenza, non è scientificamente sostenibile pretendere una pronuncia dell'italiano senza o con scarse tracce della madrelingua del candidato. In altre parole, rispetto alle altre componenti di una lingua – sintassi, morfologia e lessico –, la fonologia è la componente della competenza linguistica nella quale più evidenti si mantengono le tracce della propria L1.

Tenendo infine presente che chi ha raggiunto il livello di competenza B2, seppur con inciampi grammaticali, è in grado di gestire situazioni comunicative variate e anche complesse, riteniamo utile dedicare maggiore attenzione alle tipologie testuali appena elencate. La tabella 11 riprende i tipi di testo e li illustra con numerosi esempi che potranno offrire suggerimenti nel momento della selezione dei contenuti da presentare ai candidati-utenti nelle appropriate parti dei test.

Azioni socio-comunicative	Abilità / Tipi di testo
<p>Fare previsioni, elaborare progetti. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La nostra impresa di trasporti/servizi prevede di fatturare nel 2012...</i> • <i>Il prossimo anno torneremo tutti a casa, se tutto va bene.</i> • <i>Quanti siete? Avete prenotato? No? C'è da aspettare una mezz'ora per un tavolo.</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi di lunghezza media • Interazioni faccia a faccia • Monologhi con pubblico
<p>Ricevere e dare raccomandazioni e consigli; chiedere consigli. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Perché non provi a chiamarlo?</i> • <i>Secondo me dovresti preoccuparti di meno.</i> • <i>Prendi un'aspirina!</i> • <i>Per la febbre dei bambini è meglio usare il paracetamolo.</i> • <i>Devo chiamare il dottore? È meglio?</i> • <i>Pensi che devo chiamare il dottore?</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni faccia a faccia
<p>Dare e comprendere istruzioni in un registro formale. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>È severamente vietato gettare oggetti dal finestrino.</i> • <i>È obbligatorio indossare il casco, i guanti di gomma e le scarpe da lavoro.</i> • <i>I signori sono pregati di tenere la destra e di lasciare uno spazio a sinistra.</i> <p>Permettere e vietare. Es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si accomodi, prego.</i> • <i>Fai/faccia pure.</i> • <i>Preferirei che non fumassi qui.</i> • <i>Si prega di non fumare.</i> • <i>Vietato fumare.</i> • <i>Non è permesso oltrepassare la linea gialla.</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi scritti e orali • Monologhi con pubblico
<p>Descrivere con registro tecnico-formale. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>La macchina lavasciuga è capace di un carico di 15 kg. Si raccomanda di non inserire nel cestello carichi più pesanti.</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi scritti e orali • Testi di lunghezza media
<p>Raccontare di sé e di altri Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quando Maria Concepcion vide l'incidente crollò a terra svenuta.</i> • <i>Ho 31 anni e faccio il meccanico. Ho imparato il mestiere nel mio paese. In Eritrea ci sono bravi meccanici!</i> • <i>Sono nato a... poi a 13 anni sono venuto qui e sono andato a scuola. Mi hanno messo in prima media. A 14 anni ho cominciato a lavorare con mio zio.</i> <p>Narrare una sequenza di eventi Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sono stato prima in Germania per lavoro, poi mi sono trasferito in Italia. Preferisco vivere qui.</i> <p>Riportare il discorso altrui. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Amr giorni fa mi ha detto che poteva lavorare con noi. Ora non so se è ancora disoccupato.</i> • <i>Ho sentito Ahmed urlare che non voleva più vivere</i> 	<p>Produzione e comprensione.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Testi scritti di lunghezza media • Interazioni faccia a faccia • Monologhi con pubblico

<p><i>in quel modo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi ha detto che non potrà arrivare in tempo.</i> • <i>Mi hanno detto che l'esame non è difficile.</i> <p>Esporre i contenuti di un testo, scritto o orale. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Il racconto narra la vita di una donna che ha lasciato la sua terra e la sua famiglia.</i> <p>Esporre i risultati di uno studio o di una ricerca Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Da questo articolo si capisce bene che la produzione mondiale di greggio non è sufficiente per tutti.</i> 	
<p>Esprimere e argomentare pareri su fatti, persone, atteggiamenti, ecc.. Es.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Secondo me dovresti lavorare di meno perché hai un'aria molto stanca.</i> <p>Motivare un'idea, una posizione, una scelta, anche esprimendo accordo o disaccordo con qualcuno. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Non sono proprio d'accordo con Yassim perché ...</i> <p>Argomentare brevemente a favore di, o contro qualcosa. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Secondo me, Juanita sbaglia a parlare così della figlia. Le nuove generazioni sono diverse da noi...</i> • <i>Penso che Roman farà strada. Lavora molto e vuole fare bene le cose.</i> <p>Esprimere dubbi, paure. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ho paura di tornare a casa e trovare che la guerra ha distrutto tutto.</i> • <i>Chissà se ce la farò?</i> <p>Fare paragoni. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>È meglio mangiare a casa perché lì mangio i piatti tradizionali del mio paese.</i> • <i>Quando ho saputo dell'incidente che era capitato a mio marito, ho cominciato a tremare come una foglia.</i> <p>Chiedere ad altri di esprimere le proprie opinioni. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Che cosa ne pensi della situazione politica nel nord Africa?</i> <p>Lamentarsi, protestare in un registro formale. Protestare con le autorità rispetto a una contestazione argomentando le proprie ragioni Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Desidero segnalare che la distribuzione dei turni non tiene conto delle indicazioni del nuovo contratto di lavoro.</i> <p>Capire ed esprimere emozioni, sentimenti anche complessi (rammarico, rimprovero, rimpianto ecc.). Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Mi pento di non aver studiato quando potevo farlo.</i> • <i>Ti sei perso una cerimonia bellissima! Che</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni faccia a faccia • Testi scritti di lunghezza media

<p><i>peccato!</i></p> <p>Riflettere sulla lingua. Chiedere e fornire spiegazioni metalinguistiche e meta-comunicative. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>In italiano si usa la lettera h per il verbo avere alla terza persona del presente.</i> • <i>Come si scrive la parola 'terrazzo'? Con due erre e due zeta?</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni faccia a faccia.
<p>Gestire la conversazione e la sua organizzazione. Alternarsi nei turni. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ma stavo parlando io!</i> • <i>Scusa, adesso tocca a me!</i> • <i>Non mi interrompere, per favore, lasciami parlare!</i> • <i>Lasciami pensare un momento!</i> • <i>Un momento, non mi parlare sopra!</i> • <i>Fammi finire,...</i> • <i>Vorrei dire una cosa, ...</i> <p>Strutturare la conversazione. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Per prima cosa,...</i> • <i>Ho perso il filo del discorso,...</i> • <i>Per riprendere il filo del discorso,...</i> • <i>Cambiando discorso, ...</i> • <i>Per concludere, ...</i> <p>Gestire i fraintendimenti. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Non ho capito.</i> • <i>Le / ti dispiace ripetere?</i> • <i>Puoi parlare più forte? Non sento.</i> • <i>Scusi, non ho capito.</i> • <i>Non si sente bene.</i> <p>Usare formulazioni e formule. Es.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Non vorrei essere nei tuoi panni, ...</i> • <i>Per fare l'avvocato del diavolo, ...</i> 	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni faccia a faccia
<p>Cortesìa linguistica. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Ti piace la mia minestra?" "È squisita!"</i> <p>Atti linguistici indiretti e comunicazione implicita. Richieste. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Le dispiace passarmi quel modulo?</i> • <i>Hai una sigaretta?</i> • <i>Sai l'ora?</i> • <i>Ti dispiacerebbe aprire la finestra?</i> <p>Risposta negativa. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Posso entrare?" "Riapriamo alle 4".</i> <p>Risposta affermativa. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>"Mi scusi, c'è una farmacia qui vicino?" "È dietro l'angolo".</i> <p>Invito. Es.</p>	<p>Comprensione e produzione</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interazioni faccia a faccia.

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Hai da fare oggi?</i> <p>Mitigazione. Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Non saprei ...</i> • <i>Ho comprato un regalino per te.</i> • <i>Non è proprio bellissimo!</i> • <i>Solo un pochino.</i> 	
--	--

**Tab. 10 - Azioni socio-comunicative dell'italiano L2, relative ad abilità e tipi di testo:
Livello B2**

<p>Tipi di testo</p> <p>TESTI ORALI</p> <p>Testi monologici (a distanza)</p> <ul style="list-style-type: none"> • notiziari radiofonici e televisivi • previsioni del tempo (alla radio, alla televisione) • bollettini di viabilità (alla radio, alla televisione) • oroscopi (alla radio, alla televisione) • avvisi e divieti pubblici (di accesso e utilizzo di strutture pubbliche e private, in aeroporti, stazioni ferroviarie, ecc.) • messaggi pubblicitari complessi (alla radio, in televisione) • commenti a eventi sportivi • documentari • ... <p>Testi monologici (in presenza)</p> <ul style="list-style-type: none"> • istruzioni sulle regole di un gioco, di uno sport • dimostrazioni di funzionamento di macchinari • narrazioni di aneddoti e di tradizioni • resoconti di incontri pubblici • narrazioni di vicende legate alla storia nazionale • ... <p>Testi dialogici (con partecipazione)</p> <ul style="list-style-type: none"> • conversazioni (faccia a faccia, al telefono) • colloqui (con insegnanti e colleghi di lavoro, con medici, con impiegati pubblici, con addetti ai servizi, con uffici di segreteria, con istruttori di scuola-guida, ...) • interviste formali e informali <p>Testi dialogici (senza partecipazione)</p> <ul style="list-style-type: none"> • dibattiti (ad esempio, sulle previsioni relative ai risultati di competizioni politiche o sportive) • interviste ad altri • discussioni fra altri <p>TESTI SCRITTI</p> <ul style="list-style-type: none"> • previsioni del tempo (sui giornali, in internet) • oroscopi (sui giornali e riviste) • bozze di progetti • messaggi di posta elettronica, chat
--

<ul style="list-style-type: none"> • messaggi pubblicitari complessi • ricerca di personale specializzato • detti e proverbi • norme di sicurezza in luoghi pubblici • avvisi pubblici complessi • manuali d'uso di strumenti e apparecchi • certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci • contratti • garanzie • regolamenti per l'uso di mezzi di trasporto, per bandi di concorso per un lavoro o borse di studio per i figli • ricette di cucina complesse • messaggi di posta elettronica, chat, forum (ad esempio tutor on-line) • biografie di uomini illustri italiani • programmi di viaggio e guide turistiche
--

Tabella 11. Tipologie testuali: Livello B2

FONOLOGIA E SCRITTURA	
Elisione dell'articolo con nomi maschili e femminili	<i>l'albero, l'uomo, l'Italia</i>
Uso dell'apostrofo	<i>c'è, ce l'ho</i>
PARTI DEL DISCORSO: NOME	
<ul style="list-style-type: none"> • Flessione del nome per genere e numero • Uso di suffissi derivativi • Nomi derivati • Nomi alterati 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>lavoratore, autista, elettricista, giornalista</i> • <i>scatoletta, cagnolino, nipotino</i>
PARTI DEL DISCORSO: ARTICOLO	
<ul style="list-style-type: none"> • Flessione per genere e numero • Uso e funzione dell'articolo determinativo ed indeterminativo 	<i>Ho incontrato un bel ragazzo; è il ragazzo di Nuri</i>
PARTI DEL DISCORSO: AGGETTIVO QUALIFICATIVO	
<ul style="list-style-type: none"> • Flessione dell'aggettivo per genere e numero • Posizione e funzione • Gradi dell'aggettivo • Comparativi e superlativi regolari e irregolari di buono, cattivo, grande, piccolo 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un bel cane; un cane bello</i> • <i>Mariam è bella</i> • <i>Faduma è più bella</i> • <i>Juanita è bellissima</i> • <i>Edis è la più bella di tutte</i>
PARTI DEL DISCORSO: VERBO	
Morfologia:	
<ul style="list-style-type: none"> • Coniugazione dei verbi regolari all'indicativo nei tempi presente, imperfetto, futuro, e nel passato prossimo. A livello ricettivo anche il passato remoto • Coniugazione dei verbi irregolari più frequenti (<i>correre, fare, vivere, ecc.</i>), all'indicativo nei tempi presente, imperfetto, futuro e passato prossimo • Coniugazione dei verbi regolari al condizionale semplice • Coniugazione dei verbi modali all'indicativo nei tempi semplici e nei tempi composti limitatamente al passato prossimo e al futuro anteriore • Coniugazione dei verbi regolari ed irregolari più frequenti al condizionale presente 	

Valore aspettuale e temporale dei tempi verbali	
Tempi e narrazione <ul style="list-style-type: none"> • presente • imperfetto • passato prossimo • presente storico 	
VALORI E FUNZIONI DEI MODI	
<ul style="list-style-type: none"> • Indicativo, congiuntivo e condizionale • Condizionale di cortesia • Condizionale giornalistico • Condizionale di incertezza • Indicativo al posto del congiuntivo nel parlato informale 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se posso vi raggiungo</i> • <i>Se vuole l'accompagno</i> • <i>Se avessi tempo andrei a ...</i> • <i>Mi darebbe una mano?</i> • <i>Il Governo starebbe per cadere.</i> • <i>Sarebbero 5 le ore di straordinario che devo pagarti</i> • <i>Penso che viene</i>
PARTI DEL DISCORSO: Pronomi e aggettivi pronominali (o determinativi)	
<ul style="list-style-type: none"> • Pronomi soggetto e pronomi complemento • Assenza del pronome personale soggetto nelle frasi non marcate • Usi di <i>ne</i>: • Il <i>si</i> impersonale 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vengo domani</i> • <i>Partono tutti insieme.</i> • <i>Funziona benissimo.</i> • <i>Sai che cosa ha fatto Assim? Non me ne parlare.</i> • <i>Quanta frutta prende? Ne prendo un chilo</i> • <i>Quando si mangia?</i> • <i>A Roma si vive bene.</i>
PARTI DEL DISCORSO: Pronome relativo	
Forme, funzioni e ambiti d'uso del pronome relativo variabile <i>il / la quale</i>	
Parti del discorso: Pronomi e aggettivi possessivi	
Parti del discorso: Pronomi e aggettivi quantitativi	
Parti del discorso: Pronomi e aggettivi indefiniti	
Parti del discorso: Pronomi e aggettivi numerali cardinali e ordinali	
Parti del discorso: Preposizioni semplici e articolate più frequenti (rapporti spaziali e temporali; causa / effetto)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>da stamattina</i> • <i>dalla finestra</i> • <i>nel cassetto</i> • <i>per la pioggia</i>
Verbi di uso frequente con argomenti retti da particolari preposizioni (reggenze)	<i>abituarsi a, accettare di, accorgersi di, accusare qualcuno di, occuparsi di, cercare di, chiedere a/chiedere di/chiedere qualcosa</i>
Preposizioni e loro funzione sintattica (complementi)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'ho fatto per te</i> • <i>Sono venuto con il</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>motorino</i> • <i>Si cura degli anziani con pazienza</i>
Parti del discorso: Avverbi	
Formazione degli avverbi (suffisso: <i>-mente</i>) Posizione degli avverbi Gradi e formazione irregolare di avverbi frequenti (<i>bene/meglio; male/peggio</i>)	
Parti del discorso: Congiunzioni	
Coordinative e principali subordinate	
Parti del discorso: Interiezioni ed espressioni esclamative/interrogative fatiche	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Accidenti!, Oh!</i> • <i>Ah! ah!,</i> • <i>Aiuto!,</i> • <i>Magari!</i> • <i>Eeh,eeh!?,</i> • <i>Davvero?, Cosa?!,</i> • <i>Come?!</i> • <i>Non mi dire!</i> • <i>Ma dai!?</i>
Sintassi	
Frasi coordinate <ul style="list-style-type: none"> • Additive • Avversative • Disgiuntive • Correlative 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>e, anche...</i> • <i>ma, però, ...</i> • <i>... o...</i> • <i>sia... sia; tanto .. quanto</i>
Frasi subordinate implicite ed esplicite <ul style="list-style-type: none"> • Temporali • Causali • Finali • Concessive • ipotetiche di I grado all'indicativo • oggettive e soggettive 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>mentre, prima, poi, ...</i> • <i>perché</i> • <i>per</i> • <i>purché</i> • <i>se vinco alla lotteria,...</i> • <i>è bello passeggiare nel parco; Ha detto che viene subito</i>
Testo e coesione testuale	
<ul style="list-style-type: none"> • anafora pronominale ed incapsulatori¹ • Connettivi • Segnali discorsivi • Scansione ed organizzazione del testo con espressioni con valore di formulazione² • Formulazioni che esplicitano funzioni di parti del testo o discorso 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il filosofo non affermava questo;</i> • <i>Quello che hai detto è interessante</i> • <i>Sull'autostrada si sono tamponate dieci macchine e due Tir; nell'incidente ...</i> • <i>Bene, magari, forse, dunque, allora</i> • <i>In primo luogo, per</i>

¹ Colosimo/D'Addio (1988).

² Orletti (1983) e (2000)

	<p><i>prima cosa, per finire, per concludere, in conclusione.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Cosa stavo/stavamo dicendo?</i> • <i>Come stavo dicendo, ...</i> • <i>Per riprendere il discorso,...</i> • <i>Per esemplificare, per dare un chiarimento, ad esempio, ...</i>
--	---

Tab. 12 - Strutture dell'italiano L2: Livello B2

Nella concezione accettata della competenza in una L2 ricordiamo che il livello B2 è definito come quello della piena autonomia e della capacità di gestione delle strutture in maniera sociolinguisticamente appropriata, oltreché in maniera pragmaticamente sensibile. Ci dobbiamo aspettare, quindi, un grado piuttosto accettabile di accuratezza e di controllo delle componenti pragmatiche e sociolinguistiche della comunicazione.

Riteniamo ora necessario richiamare i descrittori proposti dal QCER riguardo agli aspetti relativi all'accuratezza grammaticale (Tabella 13), alla padronanza fonologica (Tabella 14) e alla padronanza ortografica (Tabella 15) che un parlante non nativo di una L2 con competenza di livello B2 è ormai in grado di controllare.

Correttezza grammaticale	
B 2	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti. Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.

Tab. 13 - Descrittore per il livello B2 della correttezza grammaticale (adattato da QCER: 140).

Padronanza fonologica	
B 2	Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.

Tab. 14 - Descrittore per il livello B2 della padronanza fonologica (adattato da QCER: 144).

Padronanza ortografica	
B 2	Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre. È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi.

Tab. 15 - Descrittore per il livello B2 della padronanza ortografica (adattato da QCER: 145).

A differenza dei precedenti, come si evince dalle griglie presentate, al livello B2 vi è controllo degli aspetti relativi all'accuratezza e correttezza formale. Bisogna pur sempre tener presente che, anche per quanto riguarda il livello B2, sia a livello di accuratezza grammaticale sia al livello fonologico e ortografico non è importante che la produzione sia priva di errori, ma piuttosto che sia efficace dal punto di vista comunicativo (cfr. AMBROSO/BONVINO 2008). In altre parole la formulazione di un buon test basato sugli assunti teorici del QCER prevede che le competenze linguistiche siano sempre verificate attraverso *task* o compiti comunicativi che coinvolgano il candidato in azioni linguistiche attraverso la mediazione delle proprie capacità e l'uso di testi proposti nella prova.

Al livello B2, inoltre – come già accennato –, diventa maggiormente rilevante la dimensione più strettamente sociolinguistica, che si realizza nella capacità del parlante-candidato di padroneggiare specifiche aree dell'interazione linguistica (come le convenzioni per la presa di turno e la scelta del registro appropriato). È infatti solo a questo livello che si arriva a una consapevolezza di una L2 in quanto agita nel contesto sociale.

Appropriatezza sociolinguistica	
B2	<p>Riesce con qualche sforzo, ad intervenire in una discussione prendendovi parte, anche se gli interlocutori parlano velocemente e in modo colloquiale.</p> <p>È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo e/o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo.</p> <p>È in grado di esprimersi in modo adeguato alla situazione ed evita errori grossolani di formulazione.</p> <p>È in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale o informale, a seconda della situazione e della persona implicata.</p>

Tab. 16 - Appropriatezza sociolinguistica livello B2 (adattato dal QCER, p.149)

Flessibilità	
B2	<p>È in grado di adattarsi ai cambiamenti di orientamento del discorso, stile ed enfasi che si verificano normalmente in una conversazione.</p> <p>È in grado di formulare ciò che vuole dire in modi diversi.</p> <p>È in grado di adattare ciò che dice e il modo di esprimersi alla situazione e al destinatario, adottando un livello di formalità adatto alle circostanze.</p>

Tab. 17 - Competenze pragmatiche- Flessibilità - livello B2 (adattato dal QCER, p.152)

Prendere la parola (alternarsi nei turni)	
B2	<p>È in grado di usare frasi fatte per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire.</p> <p>È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo.</p> <p>È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo appropriato, utilizzando efficacemente i turni di parola.</p> <p>È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche.</p>

Tab. 18 - Competenze pragmatiche - Presa di parola - livello B2 (adattato dal QCER, p.153)

Sviluppo tematico	
B2	<p>È in grado di sviluppare una descrizione o una narrazione chiara, espandendone o sviluppandone i punti salienti con l'aggiunta di elementi ed esempi pertinenti.</p>

Tab. 19 - Competenze pragmatiche - Sviluppo tematico - livello B2 (adattato dal QCER, p.153)

2.3.4 *Lessico*

Decidere quale deve essere la competenza lessicale di un apprendente al livello B2 di una L2 è un compito, se possibile, ancora più complesso di quanto si è visto per i livelli precedenti. La conoscenza che i parlanti non nativi hanno del lessico della L2 dipende da moltissimi fattori, che vanno dalla L1 di partenza al livello culturale, dal grado di scolarizzazione agli interessi personali,

e, ovviamente, alla loro esperienza quotidiana e professionale. È pertanto difficilissimo quantificare, scalare, suddividere questa competenza.

Le nuove tendenze della ricerca (cfr. LEWIS 1993 e 1997; CARTER/McCARTHY 1988; SINGLETON 1999; NATION 2001 E 2005) conferiscono al lessico una funzione di “traino” della competenza morfosintattica. Questa concezione sembra adottata anche nel QCER, là dove si suggerisce che la competenza lessicale comprenda sia elementi lessicali veri e propri (parole isolate o espressioni fisse) sia elementi appartenenti a classi chiuse (elementi grammaticali). Riteniamo che anche la realizzazione di un test di livello B2 debba basarsi su tale consapevolezza. Appropriati compiti comunicativi, che sembrano fondati solo sul lessico, nascondono spesso una verifica indiretta dei principali fenomeni linguistico-morfologici, come la segnalazione non solo del plurale o dell'accordo di genere e numero, ma anche del comportamento sintattico delle parole (reggenze), dei legami coesivi all'interno del testo, delle frequenti collocazioni stabilite dall'uso, delle modalità comunicate dal parlante attraverso le sue scelte lessicali. È proprio attraverso il lessico e le sue strutture che vogliamo invitare i costruttori dei test a verificare le competenze morfologiche e sintattiche dei candidati.

Data l'importanza riconosciuta al lessico nell'apprendimento di una L2 non ci si può esimere dal cercare di circoscrivere anche le conoscenze lessicali che un candidato immigrato di livello B2 deve avere. Il QCER individua due parametri, uno quantitativo e uno qualitativo, per valutare la competenza lessicale: l'ampiezza e la padronanza.

L'ampiezza del lessico e la funzionalità del repertorio sono strettamente legate ai domini e ai contesti d'uso; riportiamo perciò nella tabella 20 le aree semantiche che un parlante-candidato di livello B2 dovrebbe avere sotto controllo. In generale, a questo livello, nel QCER si parla di un parlante non nativo che “dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.” (QCER: 137).

Non vogliamo qui dare una quantificazione numerica dei lessemi in quanto, come già affermato, il lessico risente moltissimo delle esperienze che ciascun individuo fa e dei suoi bisogni comunicativi. Tuttavia, a partire dai campi semantici sottoriportati, è possibile stilare una lista di lessemi confrontando le liste di frequenza del LIP (DE MAURO ET AL. 1993) e concentrando l'attenzione, in particolare, sui lessemi ad alta frequenza. A questo riguardo, però, un *caveat* è necessario. Analogamente alla metodologia adottata nel QCER i contenuti delle tabelle devono essere intesi come collegati e cumulabili con quelli illustrati nei sillabi relativi ai livelli di competenza A1, A2, B1, vale a dire i contenuti delle tabelle precedenti vanno considerati come già “acquisiti” da chi deve dimostrare di aver raggiunto il livello B2.

Campo semantico	Esempi di lessemi (indicati in ordine alfabetico)
Istituzioni	camera del lavoro, governo, ministero, parlamento, Presidente della Repubblica, Primo Ministro, Senato, ...
Scuola	assemblea, assenza, centro territoriale, convocazione, consiglio di classe, dirigente scolastico, giustificazione, registro, scheda di valutazione, ricevimento, verbale, ...
Casa	affitto, condominio, domicilio, indirizzo, periferia, proroga, residenza, ...
Tempo libero	cinema, gita, partita, pausa, programmi, riposo, spettacolo, trasmissioni televisive e radiofoniche, ...
Professioni e lavori	addetto alle pulizie, assicuratore, badante, barista, benzinaio, calzolaio, casalinga, cameriere, caposquadra, carpentiere, commesso, elettrauto, falegname, fioraio, idraulico, imbianchino, impiegato, infermiere/a, meccanico, muratore, operaio, pizzaiolo, poliziotto, pompiere, rappresentante sindacale, sarta, trasportatore, vigilante, vigile, vivaista, ...
Mondo del lavoro	apprendistato, assunzione, busta paga, capocantiere, cassa integrazione, contratto a termine, contributi, fallimento, ferie, impresa di pulizie, licenziamento, patronato, periodo di prova, reparto, retribuzione, salario, sicurezza, sindacato, stipendio, tempo determinato, turno, ...
Luoghi di lavoro	azienda agricola, cantiere, distributore di carburante, fabbrica, falegnameria, forno, laboratorio, magazzino, mercato, mercato ortofrutticolo, mercato rionale, negozio, negozio di alimentari, officina, pizzeria, ristorante, sartoria, segreteria, vivaio, ufficio, ...
Animali	bufala, gallina, mucca, pecora, pulcino, pollo, toro, vacca, ...
Luoghi e servizi pubblici	aeroporto, banca, cinema, parrocchia, questura, stadio, stazione ferroviaria, stazione marittima, toilette, ufficio postale, ...
Negozi	abbigliamento, alimentari, arredamento, ferramenta ...macelleria, mercato, panificio, saldi, sconto, vendita speciale, ...
Uffici pubblici	agenzia delle entrate, anagrafe, circoscrizione, patronato, prefettura, questura, tribunale, ufficio comunale, ...
Salute	ASL, aborto, analisi cliniche, benda, cerotto, certificato medico, compressa, convalescenza, dolore, ecografia, febbre, frattura, garza, gonfiore, gravidanza, infezione, ingessatura, malattia, mal di denti, mal di orecchi, medico di base, ospedale, prenotazione, pronto soccorso, punti, radiografia, risonanza magnetica, stampelle, ...
Mezzi di trasporto	abbonamento, aereo, autobus, biglietteria, biglietto, biglietto integrato, binario, classe, freccia rossa, intercity, interregionale, orario, prenotazione, pullman, regionale, sala d'aspetto, scadenza, scompartimento, sovrapprezzo, traghetto, ritardo, treno, vagone, ...

Tab. 20 - Lessico per campi semantici per il livello B2 degli immigrati

L'elenco di parole della tabella per ciascun campo semantico non ha alcuna pretesa di esaustività; intende piuttosto essere uno strumento di consultazione che agevoli la selezione dei quesiti da proporre nel test. Potrà essere ampliata, da ciascun costruttore delle prove, attraverso la consultazione incrociata dei domini e contesti d'uso descritti dal QCER e delle liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (LIP): DE MAURO *ET AL.* (1993). Tuttavia, a questo livello di

competenza, un candidato-utente dovrebbe aver iniziato a sviluppare anche una certa consapevolezza metalinguistica per quanto riguarda il lessico. Ad esempio, al fine di evitare noiose ripetizioni, il parlante non nativo di livello B2 dovrebbe essere in grado di ricorrere a *sinonimi*, che – ricordiamo – si creano nel contesto in quanto i sinonimi assoluti sono rari in italiano. Dovrebbe inoltre essere capace di riconoscerli in alcuni contesti burocratici e di saper usare *iponimi* o *iperonimi* per segnalare legami coesivi. Dovrebbe infine saper utilizzare *antonimi* per esprimere rapporti di opposizione; rispettare le più frequenti *collocazioni* italiane che nell’uso si sono create; usare le *metafore più frequenti*, o le *espressioni connotate* più usate per segnalare le sue emozioni e i suoi gusti. La tabella 21 presenta esempi italiani di rapporti semantici lessicali di uso frequente.

Rapporto semantico	Esempi di uso
SINONIMIA = nel contesto le parole hanno lo stesso significato.	<u>moglie / marito</u> = <u>coniuge</u> o <u>consorte</u> ; <u>indirizzo</u> = <u>domicilio</u> o <u>abitazione</u> ; <u>indossare la tuta</u> = <u>mettere</u> la tuta; <u>riempire un modulo</u> = <u>compilare un modulo</u> ; <u>acquistare un biglietto</u> / <u>comprare un biglietto</u> ; <u>separare</u> due litiganti = <u>dividere</u> due litiganti; <u>carrozza</u> del treno = <u>vagone</u> del treno; ...
ANTONIMIA = il significato di una parola è l’opposto o il contrario dell’altra.	aperto/chiuso; continuare/smettere; gratis/a pagamento; andare/venire; andata/ritorno; moglie/marito; ora solare/ora legale; carta legale/carta libera; accelerare/frenare; volo nazionale/volo internazionale; cittadino comunitario/cittadino extracomunitario; ...
INCLUSIONE = il significato di una parola racchiude il significato di altre	mobili: sedia, letto, tavolo, ...; lavoro: meccanico, elettricista, badante, sarta, ...; dolci: torta, caramelle, biscotti, ...;
COLLOCAZIONE = nell’uso le due parole spesso occorrono insieme, in un ordine fisso.	<u>scrivere una lettera</u> ; <u>compilare un modulo</u> ; <u>presentare una domanda</u> ; <u>arrivare sano e salvo</u> ; <u>tremare come una foglia</u> ; <u>mangiare come un lupo</u> ; <u>dalla A alla Zeta</u> ; <u>dalla mattina alla sera</u> ; <u>dall’inizio alla fine</u> ; <u>da capo a piedi</u> ; <u>cominciare da capo</u> ; un <u>pizzico di sale</u> ; <u>convocare una riunione</u> ; ecc.
CONNOTAZIONE = una parola esprime anche il giudizio di chi parla, positivo o negativo.	<u>puzza</u> = odore sgradevole; <u>sbirro</u> = poliziotto che si disprezza; <u>zitella</u> = donna non sposata e per questo disprezzata; <u>terrone</u> = italiano che viene dal sud; <u>vu’ compra</u> = persona extracomunitaria che vende per le strade; ...
INTENSITÀ = una parola esprime un significato più intenso (al massimo) dell’altra.	<u>spalancare/aprire completamente</u> la finestra; <u>diluviare/piovere molto e a lungo</u> ; <u>odioso/molto antipatico</u> ; <u>fracasso/rumore molto forte</u> ; <u>casino/grande confusione</u> ; ...
METAFORA = una parola ne sostituisce un’altra, assumendone parte del significato.	<u>tanta gente</u> = <u>un mare di gente</u> ; <u>un brutto periodo</u> , <u>un periodo difficile</u> = <u>un periodo nero</u> ; lavorare <u>male</u> = lavorare <u>coi piedi</u> .

Tab. 21 - Esempi di rapporti semantico-lessicali in italiano.

Quanto detto sin qui può aiutare a identificare su base quantitativa la competenza lessicale, e quindi in termini di “ampiezza” del repertorio lessicale. Col progredire della competenza la dimensione qualitativa diventa più rilevante rispetto a quella meramente quantitativa. Diventa pertanto, a livello B2, più rilevante il concetto di padronanza lessicale, che, come si legge nella tabella 22, è a questo stadio “elevata”.

Padronanza del lessico	
B 2	La correttezza lessicale è generalmente elevata, anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione.

Tab. 22 - Descrittore per il livello B2 della padronanza del lessico (adattato da QCER: 138).

2.4 *Alcune riflessioni conclusive*

Ricordiamo ancora una volta, concludendo questo capitolo, quello che, alla luce degli studi di linguistica acquisizionale sui percorsi di apprendimento di una L2 e sulla base dell'impostazione fortemente pragmatica e sociolinguistica dei contenuti del QCER, riteniamo debba essere il rapporto, in sede di valutazione, fra conoscenza della lingua a livello delle sue componenti microlinguistiche e capacità di comunicare in maniera efficace: un parlante di livello B2 deve essere in grado di portare a termine un compito in modo autonomo e con la maggior efficacia comunicativa possibile, esprimendosi in maniera grammaticalmente e socialmente accettabile. Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello B2, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario iniziare a dare maggiore importanza agli aspetti formali, cioè alla conoscenza analitica della grammatica.

Altrettanto rilievo deve essere dato alla competenza sociolinguistica e a quella pragmatica: il nostro parlante di livello B2, nel suo soggiorno in Italia, ha sviluppato un grado abbastanza elevato di tali competenze da poter utilizzare la distinzione fra detto e non detto, fra esplicito ed implicito, fra assertito e lasciato inferire ai fini di scelte che tengano conto del fenomeno della cortesia linguistica sia in termini di comprensione che di produzione. Il controllo delle sottili sfumature della L2 per cui può, in maniera cortese, respingere un invito, fare una richiesta d'azione, mitigare un'offesa o un'affermazione si può ritenere raggiunto almeno in parte. Il parlante è da ritenersi, inoltre, un conversatore competente nella L2, in quanto sa intervenire al momento appropriato, sa prendere la parola, sa affrontare situazioni che presentino fraintendimenti; per quanto riguarda l'appropriatezza sociolinguistica è in grado di utilizzare già una gamma di scelte linguistiche e comunicative che gli permettono di distinguere un registro formale da uno informale, nei domini e contesti d'uso in cui si trova più frequentemente a interagire. Possiamo ritenerlo, in definitiva, un utente autonomo, abbastanza sensibile al contesto socio-situazionale, capace di prestare attenzione all'organizzazione della conversazione e alla struttura dei testi/discorsi, con un buon controllo della grammatica e del lessico.

Tutto ciò deve essere tenuto in considerazione, come vedremo nei capitoli successivi, in tutte le fasi del processo di valutazione:

- nell'identificare gli obiettivi di una prova di verifica di livello B2;
- nella realizzazione del test;
- nella scelta dei compiti comunicativi;
- nella scelta degli item;
- nella scelta della tipologia delle domande.

Per ultimo, in ordine temporale ma non di rilevanza:

- nella fissazione dei parametri valutativi.

3. La produzione di test di qualità: procedure coerenti con gli obiettivi

Il processo di valutazione della competenza linguistico-comunicativa è complesso e delicato, perché il suo obiettivo è fornire informazioni in grado di garantire sia chi si sottopone al test sia chi ne utilizza i risultati sulla loro correttezza ed equità. Occorre quindi che i giudizi espressi per mezzo del test e a seguito delle scelte di valutazione siano in grado di elicitarne e descrivere in modo adeguato il grado di competenza linguistico-comunicativa richiesta.

In questo senso non è possibile non interpretare il processo di valutazione come una pratica socio-politico-culturale, collegata strettamente ai soggetti, ai fini e al contesto in cui ha luogo. Le sue conseguenze investono direttamente chi vi si sottopone come attore sociale, e con lui l'intera società. Coinvolgono il piano della politica, intesa come processo di gestione della relazionalità sociale, e il piano dell'etica, dei valori che soggiacciono alle scelte individuali e collettive, e delle conseguenze che tali scelte possono avere a livello individuale e collettivo. Dai risultati ottenuti in un test linguistico, come quello previsto dal Decreto 4 giugno 2010, conseguono decisioni che condizioneranno pesantemente la vita di chi a essi si è dovuto sottoporre. Chi valuta deve quindi agire secondo il paradigma della ricerca scientifica ed essere in grado di portare avanti i tre momenti fondamentali del processo di valutazione e, cioè, la descrizione delle scelte effettuate a livello teorico e metodologico sull'oggetto della valutazione; la formalizzazione delle procedure di misurazione di valutazione; il resoconto esplicito della loro verificabilità, affidabilità e validità.

3.1. I requisiti di un test

Prima di soffermarci sulla descrizione delle procedure necessarie per la costruzione di test di qualità coerenti con gli obiettivi occorre ricordare che per realizzare un *buon* test si deve cercare un equilibrio tra *validità*, *affidabilità*, *impatto* e *economia della realizzazione*.

1. La **validità** rappresenta il requisito principale che un test deve possedere. Un test deve costituire un esempio paradigmatico delle abilità che sono oggetto di misurazione perché descrittive della competenza linguistico-comunicativa definita come oggetto di verifica. Deve quindi essere in grado di misurare accuratamente ciò che si era proposto di misurare. Occorre quindi avere sempre presente che la validità non è una caratteristica univocamente definibile e determinabile. Il focus non è solo nel test in sé e nemmeno nei punteggi, ma nel modo in cui entrambi sono utilizzati per “dire” qualcosa su chi si sottopone al test in una particolare situazione e per un particolare scopo. Questo significa che non esiste un test valido in assoluto, ma un test valido per un preciso tipo di utente, per un preciso contesto e

per una precisa funzione. Le prove del livello B2 devono mirare ad attestare la piena autonomia nella competenza comunicativa in italiano L2. Questo livello permette di comunicare efficacemente durante un soggiorno in Italia per motivi di studio e di gestire i contatti con la lingua e la cultura italiana anche per motivi di lavoro. È il livello minimo di competenza per l'accesso al sistema universitario italiano, per realizzare un ciclo di studi entro un progetto di mobilità breve di studenti ma anche di docenti e ricercatori, per fruire di borse di studio assegnate dallo Stato italiano e per svolgere un periodo di tirocinio presso un corso di diploma o presso aziende.

2. L'**affidabilità** di un test rappresenta la sua consistenza, la sua stabilità: un test è affidabile se è in grado di fornire risultati uguali se somministrato o valutato in tempi differenti e da persone differenti. In sostanza l'affidabilità di un test consiste nell'evitare il più possibile errori di misurazione, che possono essere causati da vari fattori come una inadeguata selezione degli item da cui un test è composto, una inadeguata quantità di tempo concesso per lo svolgimento del test, inadeguati criteri utilizzati da un valutatore nel processo di valutazione degli elaborati, oppure anche carenze nella formazione teorica, metodologica e tecnica di chi è chiamato ad esprimere giudizi di valutazione. Esistono vari metodi per verificare l'affidabilità di un test e per incrementarla. La differenza fra le due qualità di un test, validità e affidabilità, è in teoria chiara. La validità è focalizzata su questioni teoriche inerenti la definizione del modello di lingua, di competenza e degli strumenti operativi per misurarla, l'affidabilità si concentra su aspetti empirici del processo di misurazione. L'affidabilità viene però messa in discussione proprio in relazione agli oggetti di valutazione, cioè la lingua, la competenza e l'abilità che non si lasciano facilmente descrivere solo da strumenti statistici, deterministici, correlativi attraverso i quali viene misurata.
3. L'**impatto** riguarda gli effetti che il test produce, le conseguenze che possono derivare dall'utilizzo di un test. Pertanto chi progetta e produce un test deve sempre tenere presente sia gli scopi per i quali il test viene realizzato, sia i valori sociali che conseguono dall'utilizzo di quel test. Questo requisito implica considerazioni di discriminazione e di equità, riconducibili all'eticità di un test. Chi produce e somministra il test, e poi esprime un giudizio di valutazione sulle produzioni del candidato, deve essere sempre consapevole della propria diretta responsabilità nel processo di valutazione.
4. L'**economicità**, collegata con la **praticabilità**, concerne l'equilibrio tra somministrazione e risorse disponibili. Questo requisito implica la considerazione di vari fattori, come la

lunghezza di un test e la sua facilità di somministrazione, la disponibilità di aule e di attrezzature adeguate (per es. riproduttori audio se il test prevede una sezione dedicata all'abilità di ascolto), il tempo necessario alla sua valutazione, la quantità di valutatori necessari, ecc., e la considerazione dei costi di un test sia al momento della sua progettazione sia della sua somministrazione. Nel caso del test di livello B2 occorrerà sia dare la possibilità a chi si sottopone alla prova di esibire la propria competenza nelle abilità ritenute pertinenti, sia tener conto del tempo, degli spazi, degli strumenti, delle persone che producono, somministrano e valutano le prove.

3.2. Le procedure per la realizzazione di un buon test

Nella elaborazione, realizzazione e somministrazione di un test occorre compiere le seguenti azioni:

- definire lo scopo per cui si costruisce il test;
- definire il profilo di competenza del candidato;
- selezionare criteri e tecniche di costruzione del test: il suo contenuto; il metodo di verifica adottato, che comprende sia la scelta dei testi, sia le tecniche per la verifica delle abilità ricettive sia i tipi di compiti per la verifica delle abilità produttive;
- definire le modalità di somministrazione.

3.2.1 Lo scopo del test

Occorre prima di tutto definire lo **scopo** per il quale il test viene costruito. Il test previsto dal decreto ha l'obiettivo di verificare lo stato della competenza linguistico-comunicativa di uno straniero, ai fini della sua permanenza in Italia. Considerato il riferimento al QCER, oggetto di verifica del test è la competenza intesa come capacità di uso della lingua italiana in contesti quotidiani in Italia. Dal test dovrà essere possibile inferire se la competenza del candidato gli permetterà di gestire quelle situazioni comunicative che sono previste nel livello di competenza B2 (v. cap. 2).

3.2.2 Il profilo di competenza del candidato

Il **profilo di competenza del candidato** è quello descritto nel Livello B2 del QCER, così come definito nei paragrafi precedenti. Occorre tenere presente che il documento europeo adotta una visione pragmatica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale. La lingua non è considerata come una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici che si attuano in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati. Fra l'utente/apprendente e la lingua si stabilisce una rete di relazioni che comprende ed è legata inscindibilmente alla società e al contesto d'uso. L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce entro il gruppo sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso. Pertanto la competenza in una lingua non si definisce esclusivamente in termini di "sapere", di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche in termini di "saper fare, usare", di capacità di agire in particolari contesti di comunicazione, e di gestione del codice semiotico 'lingua' da parte dei suoi utenti/apprendenti.

In questa fase è necessario delineare le caratteristiche del pubblico cui il test è destinato e i suoi bisogni linguistico-comunicativi. Occorre cioè selezionare e adattare i descrittori del QCER al pubblico al quale il test è destinato, gli stranieri che vivono in Italia. Si rimanda alla tabella 2 della sezione relativa a "strutture ed usi dell'italiano"(cap. 2).

3.2.3 *La progettazione del test e la sua implementazione*

La **realizzazione** del test comprende la fase di sua progettazione, in cui si decide quali abilità sottoporre a valutazione in relazione allo scopo, all'utente e al profilo di competenza previsto, su quali e quanti testi e con quali e quante prove. Si definiscono la struttura generale del test, le tecniche di verifica, l'articolazione e durata del test e delle parti che lo compongono e le procedure di correzione e di valutazione. In questa fase si deve anche prevedere l'analisi del contesto in cui il test verrà somministrato e delle risorse fisiche e finanziarie a disposizione, evidenziando la praticabilità ed economicità del test stesso. Tecnicamente questa fase si concretizza nella scrittura delle specificazioni del test, cioè dell'insieme delle specifiche che servono per poi realizzarlo operativamente, e per riscriverne nuove versioni in futuro. Segue la fase più strettamente operativa, quella di elaborazione, che porta alla scrittura del test. In questa fase si attuano le operazioni procedurali, che comprendono la definizione del contenuto del test, la scelta dei testi su cui basare le prove, la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione e la scrittura delle prove.

Fra le fasi che compongono il processo appena descritto ci soffermiamo in particolare sulla fase di selezione testuale e di costruzione delle prove.

La **selezione testuale** costituisce un momento di attenta riflessione. Un testo rappresenta infatti l'*input* da gestire (nel caso delle prove di comprensione dell'ascolto e di comprensione della lettura)

o il compito da svolgere come prova (nel caso delle prove di produzione scritta e di produzione orale) e rappresenta il mezzo attraverso il quale la competenza di chi vi si sottopone viene elicitata e poi valutata. Sul tema dell'importanza del testo e della individuazione dei criteri da seguire nella sua selezione si sofferma anche il QCER, che, nel par. 4.6, sottolinea la centralità del testo nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa.

Secondo il documento europeo il testo è l'unità segnica fondamentale, ogni manifestazione di lingua parlata e scritta che un locutore/apprendente riceva, produca o scambi, ed è quindi un'unità complessa, caratterizzata da aspetti diversi. Di conseguenza la definizione dei criteri di scelta di un testo è un'operazione complessa. Si devono tenere sotto controllo, infatti, numerose variabili: la dimensione puramente testuale delle regole di testualità, la classificazione delle tipologie e dei generi testuali, la dimensione dell'apprendente con un suo livello di competenza linguistico-comunicativa, con interessi e motivazioni specifiche nell'approccio con la L2 e, infine, la comunicazione stessa, con la sua dimensione pragmatica e sociale.

I criteri individuati dal QCER ai fini della selezione testuale sono i seguenti:

- la complessità linguistica;
- la tipologia testuale;
- la struttura del discorso;
- la presentazione fisica del testo;
- la lunghezza del testo;
- la rilevanza per l'apprendente.

Tutte queste dimensioni devono essere contemporaneamente tenute sotto controllo al fine di selezionare il testo adeguato per l'abilità da sottoporre a verifica, per il tipo di apprendente e per la competenza da quest'ultimo posseduta.

Il criterio della **complessità linguistica** riguarda la complessità sintattica, lessicale, testuale che deve essere adeguata al livello di competenza dell'apprendente; un testo troppo complesso per un apprendente che non è in grado di gestirlo rende nulla la validità di una prova. Il testo, inoltre, deve essere rappresentativo della tipologia testuale a cui si riferisce e selezionato in base alla capacità di gestirla da parte di chi deve sostenerlo. Con il criterio della **tipologia testuale** il QCER indica che il testo da proporre deve appartenere a tipologie testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo) e a generi testuali compatibili con il livello di competenza e la tipologia dei candidati. Nel caso del Livello B2 per immigrati, ampliando l'esempio riportato nel cap. 2, riportiamo di seguito tipi e generi testuali utilizzabili per la costruzione di test.

<i>Tipologia testuale per le prove di ascolto</i>
<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - dialoghi della comunicazione quotidiana e di argomento generale, legati al dominio personale, educativo e pubblico; • parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - conversazioni telefoniche, interviste; • parlato monodirezionale o bidirezionale a distanza: <ul style="list-style-type: none"> - testi di istruzioni - audioguide - presentazioni e discorsi rivolti ad un pubblico - trasmissioni radiofoniche - giornali radio - vari altri generi di comunicazione
<i>Tipologia testuale per le prove di lettura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - articoli informativo-divulgativi - testi narrativi - istruzioni per l'uso - messaggi pubblicitari
<i>Tipologia testuale per le prove di scrittura</i>
<ul style="list-style-type: none"> - descrizioni (di persone, di luoghi familiari) - racconti immaginari o di episodi reali - diari, testi autobiografici - lettere personali o e-mail a parenti e amici
<i>Tipologia testuale per le prove di parlato</i>
<ul style="list-style-type: none"> • parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> - conversazione libera informale su argomenti personali (sport; cibi preferiti; musica; ...) • parlato monodirezionale faccia a faccia: <ul style="list-style-type: none"> - descrizione di immagini - descrizione di esperienze - racconto di episodi - esposizione di argomenti - espressione di opinioni

Tab. 1 - Tipologie e generi testuali per immigrati adulti, livello B2

Il criterio della **struttura del discorso** si riferisce alle regole strutturali interne al testo: sono adeguati per il processo di valutazione testi chiari e precisi, coerenti e ben articolati a livello tematico.

La **presentazione fisica** si riferisce, nel caso di testi scritti, alla loro presentazione grafica (la scelta del carattere, la spaziatura, la nitidezza del segno, la coerenza delle eventuali illustrazioni con il testo, ecc.), nei testi orali a fattori quali presenza di rumori o di interferenze, numero dei parlanti, varietà e velocità del parlato ecc.

La **lunghezza del testo** va considerata in relazione alle caratteristiche dell'apprendente (età, capacità cognitive, ecc.) e al grado di competenza posseduta. In questo criterio, secondo il QCER, rientra anche la considerazione della densità informativa e della ridondanza: un testo lungo ma ridondante può risultare più semplice da comprendere che un testo breve ma con un'alta densità informativa.

La **rilevanza** riguarda infine la considerazione degli interessi, dei bisogni di interazione e delle motivazioni dell'apprendente e anche della cultura di appartenenza. Occorre ad esempio evitare testi il cui argomento risulti in qualche modo offensivo dei sentimenti e dei principi religiosi, culturali, morali, politici di chi a esso si sottopone. In particolare si suggerisce di evitare riferimenti a: guerra, morte, gravi lesioni, abusi, violenza, malattia, politica, religione, sesso, visioni sessiste o classiste, divise ed eserciti, peccati capitali, disastri naturali, imperialismo e colonialismo, stereotipi, visioni etnocentriche, posizioni connotate sul piano diatonico ed approcci sarcastici.

Un ulteriore fattore da tenere presente al momento della selezione del testo è lo scopo della prova cui il testo fa da *input*. Il creatore di test deve cioè chiedersi quale abilità intende testare con una determinata prova e indirettamente con un determinato testo e scegliere di conseguenza il testo più adeguato.

Fasi	Progettazione del test	Elaborazione del test
Azioni	Definizione delle abilità da sottoporre a valutazione; della struttura generale del test, delle tecniche di verifica; del numero di testi e prove; della durata dei test; delle procedure di correzione e di valutazione; scrittura delle specificazioni del test.	Definizione del contenuto del test; la scelta dei testi; la selezione dei tratti da sottoporre a misurazione; la scrittura delle prove; definizione dei punteggi.

Tab.2 –Riepilogo delle fasi e delle azioni per la realizzazione del test

3.2.4 La costruzione delle prove

Come abbiamo appena sottolineato per la selezione dei testi, anche la scelta dei tipi di prove da utilizzare nei test dipende dal tipo di abilità che si intende sottoporre a verifica. Una prova si dice diretta quando è possibile verificare direttamente l'abilità del candidato nell'eseguirla. Ad esempio una prova di produzione orale in cui si chiede a due studenti di fare una conversazione su un determinato argomento è una prova diretta; il valutatore ascolta e può direttamente valutare le produzioni dei suoi studenti in base a criteri predefiniti. Prove di questo tipo di solito si utilizzano per verificare le abilità produttive, cioè la scrittura e il parlato, le cui esecuzioni sono direttamente osservabili. Invece le abilità ricettive, cioè la lettura e l'ascolto oppure la conoscenza di alcuni

aspetti del sistema linguistico, non possono essere osservate direttamente: per verificarle è necessario costruire test che indirettamente ci aiutino a capire se quella abilità è posseduta o no. Sono queste le prove indirette. Per verificare se uno studente ha capito un testo è necessario ricorrere a una prova indiretta, composta ad esempio da una serie di domande che riguardano quel testo.

La più comune ed utilizzata classificazione delle prove è quella che le suddivide in soggettive e oggettive, in base alla modalità di assegnazione dei punteggi.

3.2.4.1 *Prove oggettive o chiuse*

Una prova è oggettiva se l'assegnazione del punteggio non richiede alcun tipo di giudizio da parte del valutatore. Al momento della costruzione della prova sono già stati individuati la risposta esatta e i punteggi da attribuire. Il compito del valutatore sarà esclusivamente quello di utilizzare il foglio con le chiavi delle risposte già preparato da chi ha realizzato la prova e, seguendo alla lettera i criteri dati, decidere se accettare o rifiutare la risposta fornita dallo studente e assegnargli il punteggio. Anche il punteggio da assegnare al singolo item è stabilito da chi ha preparato la prova e ha fornito al valutatore il foglio delle chiavi.

Il vantaggio delle prove oggettive risiede nella loro grande affidabilità, cioè nella consistenza della misurazione. Pertanto, proprio per il fatto che di queste prove è possibile ridurre al minimo l'inaffidabilità, esse vengono spesso largamente utilizzate e addirittura preferite ad altre prove. Il rischio, però, è che la ricerca dell'affidabilità venga fatta a scapito dell'altra fondamentale caratteristica che un test deve possedere, cioè la validità. Al momento della costruzione di un test, la scelta del tipo di prova da utilizzare dovrà essere quindi dettata dal tipo di abilità o competenza che si intende verificare.

Le prove oggettive possono essere realizzate con varie tecniche. Le più utilizzate sono le prove a scelta multipla, i *cloze*, gli abbinamenti o i riordini, l'individuazione di informazioni presenti o meno in un testo.

Le prove a scelta multipla consistono in una domanda, o frase da completare, seguita da tre risposte, o affermazioni, di cui solo una è esatta. Chi costruisce la prova deve indicare tra le alternative proposte la risposta esatta. Le altre risposte, o alternative, non esatte, si chiamano *distrattori*, perché appunto devono distrarre chi si sottopone al test, nel senso che devono essere alternative plausibili, tanto da indurlo a un'attenta analisi, senza poterle scartare immediatamente come palesemente false. Le prove a scelta multipla si usano soprattutto per la verifica della comprensione scritta e orale: si può infatti sottoporre a verifica la comprensione di ampie porzioni di testi, scritti o parlati, le intenzioni e opinioni di chi scrive o parla, le funzioni di un testo, la

capacità di seguire i punti importanti di un testo e di orientarsi nel testo pur non conoscendo il significato di alcune parole e/o espressioni, la capacità di fare inferenze.

Il *cloze* è una tecnica che consiste nella cancellazione di parole da un testo: ogni parola omessa viene sostituita da uno spazio vuoto. Compito di chi si sottopone a questa prova è riempire lo spazio vuoto inserendo la parola mancante. La cancellazione può essere sistematica: una parola ogni x, in genere ogni 5 o 7; oppure mirata (come si consiglia), per es. a un tipo di elementi, come gli articoli, le preposizioni o altro, scelti in base al profilo del livello. È una delle prove più valide per verificare la competenza metalinguistica, la capacità di ricostruire un testo attraverso i legami di coesione. È sempre necessario lasciare intatta la parte iniziale del testo, allo scopo di permettere a chi si sottopone a questa prova una contestualizzazione. La validità di questo tipo di prova consiste anche nella possibilità per il valutatore, nella fase di correzione e attribuzione dei punteggi, di accettare come esatta qualunque sostituzione adeguata in quel determinato contesto.

L'individuazione di informazioni è un tipo di prova utilizzabile per la verifica della comprensione scritta e orale. Consiste nel presentare una serie di affermazioni/frasi su un testo letto o ascoltato: compito di chi si sottopone alla prova è individuare se queste sono presenti o non presenti in quel testo. Si tratta di una forma più elaborata della prova di Vero/Falso, il cui limite risiede nel fatto che la probabilità di riuscire nella prova è del 50%, anche se il candidato non ha compreso il testo.

Il riordino consiste nella ricostruzione di un testo che è stato suddiviso in varie parti. La sequenza delle parti è stata cambiata. Compito di chi si sottopone a questa prova è riordinare le parti e ricostruire il testo originale. Si tratta di una prova adeguata alla verifica della comprensione di un testo: si basa infatti sull'analisi e individuazione di legami testuali. Per questo tipo di prova è necessario selezionare un testo narrativo, con una precisa scansione temporale.

La prova ad abbinamento consiste nel mettere in corrispondenza due serie di elementi, presentati in ordine casuale, come frasi o parti di frasi, testi o parti di testi. Gli elementi di una delle due serie, in genere la seconda, devono essere in numero superiore rispetto all'altra, per non rendere automatico l'ultimo abbinamento.

3.2.4.2 *Prove soggettive o aperte e prove semistrutturate*

Le prove soggettive o aperte sono quelle in cui, al momento dell'assegnazione del punteggio, si richiede un giudizio da parte del valutatore. È quindi il valutatore che decide in maniera soggettiva quale punteggio assegnare. Per decidere, e quindi fornire un giudizio globale sulla produzione di un candidato, può servirsi di particolari criteri (scale o griglie: v. cap. 4). Le prove soggettive vengono utilizzate soprattutto per verificare quelle abilità che non si prestano a verifica attraverso prove oggettive. Si utilizzano quindi per le abilità produttive, come la scrittura di un testo su un determinato argomento oppure la capacità di prendere parte a una interazione faccia a faccia o di

produrre un parlato monodirezionale. Sono quindi soggettive le prove che verificano in modo diretto la capacità di uso della lingua.

Anche per la costruzione di questo tipo di prova occorre tenere in considerazione vari fattori relativi sia all'*input* testuale su cui si può basare la prova sia al compito che si richiede di svolgere. In particolare occorre considerare la complessità linguistica del testo input e del compito richiesto, la tipologia testuale di riferimento, la struttura del discorso, la lunghezza del testo da produrre, la rilevanza del tema e del compito per l'apprendente. Il focus di tali prove è comunque spostato al momento della valutazione: il giudizio del valutatore deve essere guidato da criteri che rendano il meno pensante possibile il comunque inevitabile peso della soggettività (v. cap. 4).

Ci sono poi prove in cui si richiede agli studenti la realizzazione di un compito definito e ben strutturato, con la possibilità di eseguirlo in maniera piuttosto libera, ma sempre seguendo i vincoli dettati dal compito. Queste prove sono chiamate semistrutturate. Classici esempi di prove semistrutturate sono le trasformazioni di frasi o di testi partendo da elementi dati, la costruzione di frasi partendo da parole date, i riassunti, le risposte brevi. La valutazione di queste prove è meno soggettiva, perché è comunque vincolata dalle richieste fatte, ma deve essere svolta in base a criteri predeterminati e precisi.

3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

Un ulteriore aspetto mirante a incrementare la validità di un test riguarda la formulazione delle istruzioni, del compito richiesto nella prova. Perché un test sia valido è necessario che chi esegue una prova comprenda chiaramente il compito che è chiamato a svolgere. Le istruzioni devono presentare al candidato nel modo più semplice, chiaro e diretto possibile le operazioni che deve mettere in atto. La chiarezza riguarda sia le prove di ascolto, che di solito prevedono istruzioni registrate su un supporto audio (audiocassetta, CD), sia le prove scritte, sia le prove di produzione orale.

Quando si redigono le istruzioni di una prova dobbiamo sempre tenere presenti i seguenti accorgimenti:

- devono essere chiare, cioè non devono dare adito a interpretazioni diverse e soggettive del compito da svolgere;
- devono essere adeguate da un punto di vista linguistico al livello di competenza del candidato, e non contenere forme e strutture non previste nel profilo di competenza;
- devono essere complete, cioè devono dare tutte le informazioni sulle operazioni da compiere;
- devono essere essenziali, cioè devono dare solo le informazioni necessarie e non altre informazioni, per evitare che chi fa il test si concentri troppo sulla comprensione delle istruzioni e perda concentrazione per l'esecuzione della prova. Occorre tuttavia precisare che l'essenzialità non deve andare a scapito della comprensibilità del compito: è preferibile che un'istruzione presenti degli elementi di ridondanza, se questi ultimi incrementano la loro comprensione;
- è preferibile che siano comprensive di un esempio del compito da svolgere, per facilitare la sua comprensione. Questo accorgimento riguarda ad esempio le prove di *cloze*, nelle quali è sempre consigliabile inserire un esempio della modalità di riempimento degli spazi vuoti e degli elementi da inserire. L'esempio accresce il grado di familiarità con la prova.

È inoltre importante che siano redatte istruzioni generali per la somministrazione delle prove, che siano a disposizione di coloro che hanno il compito di somministrarle. Nelle istruzioni devono essere ben specificate le modalità e le condizioni di somministrazione, i compiti del somministratore, i modi, i tempi e i gli eventuali vincoli nell'esecuzione della prova.

Anche le istruzioni per la somministrazione delle prove devono essere fissate a priori e devono essere precise e chiare, al fine di assicurare le stesse condizioni a tutti coloro che si devono sottoporre a un test. È importante infatti evitare criticità che possano condizionare l'esito delle

prove (ad es. nel caso di prove di ascolto, un'aula con un'acustica non buona, un registratore o un riproduttore di CD che non funzionano, presenza di rumori che provengono dall'esterno e che disturbano l'ascolto, ecc.). Si consiglia altresì di prevedere personale di sorveglianza adeguato, comunque non inferiore in termini di rapporto relativo ai candidati alla proporzione 1:25.

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello B2

Riassumendo le procedure, le scelte e le azioni finora descritte, proponiamo di seguito un esempio di batteria di prove suddivise per abilità, adeguate per valutare il livello B2 di competenza linguistico-comunicativa.

Si sottolinea, al fine di garantire la validità e l'equità delle prove, che:

- tutti i materiali devono essere sempre creati *ex novo*;
- gli stessi materiali non possono essere riutilizzati per somministrazioni successive (ivi compresi gli eventuali *input* per la prova orale, in merito alla quale si dovranno produrre, per ogni sessione, almeno 10 *input* diversi l'uno dall'altro);
- non è possibile riutilizzare, anche solo parzialmente, materiali precedentemente somministrati.

Profilo	Il candidato comprende il senso globale e le principali informazioni presenti in testi di contenuto generale, anche se non strettamente legati a situazioni quotidiane. Il candidato è in grado di comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici con cui può frequentemente avere a che fare nella vita sociale, professionale e accademica e identificare, oltre al contenuto informativo il punto di vista di chi parla. Sa riconoscere i suoni dell'italiano e individuare i principali profili intonativi delle frasi.
Generi di parlato	Scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: dialoghi della comunicazione quotidiana e di argomento generale, legati al dominio personale, educativo e pubblico; scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche, interviste; scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: testi di istruzioni, audioguide, presentazioni e discorsi rivolti a un pubblico, trasmissioni radiofoniche, giornali radio e vari altri generi di comunicazione.
Fonti dei testi	Comunicazione quotidiana e mezzi di comunicazione di massa.
Numero di interlocutori	Due parlanti nativi.
Caratteristiche del parlato	Testi registrati in studio e registrati da mezzi di comunicazione di massa; varietà: italiano standard; velocità: media.
Numero delle prove	3
Tipi di prova	Dettato, scelta multipla e individuazione di informazioni.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 800 ad un massimo di 1000 parole.
Modalità di svolgimento	I testi sono fatti ascoltare due volte, nella registrazione sono compresi i tempi per lo svolgimento delle prove e per la trascrizione delle risposte nei fogli delle risposte.
Durata del sotto-test di Ascolto	30 minuti circa.

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di Ascolto

Profilo	Il candidato sa comprendere il senso globale e le principali informazioni presenti in tre testi di argomento generale, ma non strettamente legati alle situazioni quotidiane. Il candidato è in grado di comprendere articoli di attualità relativi alla società, al mondo del lavoro e della formazione riuscendo a cogliere il punto di vista dell'autore. Il candidato sa comprendere testi di istruzioni, comprese le condizioni d'uso di un servizio e le avvertenze. Il candidato è in grado di comprendere testi narrativi cogliendone la concatenazione logico-temporale.
Generi testuali	Articoli informativo-divulgativi, testi narrativi, istruzioni per l'uso, messaggi pubblicitari ecc. Si presume che i testi siano comprensibili ad un italofono nativo con istruzione di base.
Fonti dei testi	Libri, giornali, riviste, opere di narrativa, cataloghi, istruzioni, regolamenti, mezzi di comunicazione di massa ecc.
Numero delle prove	3
Tipi di prova	Scelta multipla, individuazione di informazioni, ricostruzione di un testo.
Lunghezza complessiva dei testi	Da un minimo di 1200 ad un massimo di 1400 parole.
Durata del sotto-test di Comprensione della lettura	50 minuti circa.

Tab. 5 - Indicazioni per la prova di Comprensione della lettura

Profilo	Il candidato è in grado di produrre testi scritti non troppo complessi, ma che trasmettano chiaramente il contenuto informativo attraverso forme semplici e ben strutturate. Il candidato è in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze realizzando un testo coeso e coerente che segnali le relazioni tra concetti.
Numero delle prove	2
Tipi di prova	Descrizione o narrazione, recensione di un film/ un libro/ uno spettacolo, saggio breve; lettera formale.
Lunghezza complessiva dei testi	Prova n. 1: da 120 a 140 parole; Prova n. 2: da 80 a 100 parole con una tolleranza ammessa (sia in eccesso che in difetto) del 10%.
Durata del sotto-test di Produzione scritta	1 ora e 10 minuti circa.

Tab. 6 - Indicazioni per la prova di Produzione scritta

Profilo	Il candidato sa esprimersi in modo chiaro: sa produrre testi orali coerenti e ben strutturati, sa gestire una varietà ampia di situazioni, utilizzando con sicurezza le strutture fondamentali della lingua italiana, e comunicare efficacemente i messaggi orali. Il candidato sa esprimersi in italiano in modo fluente e appropriato alle situazioni di comunicazione quotidiana. È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo adeguato utilizzando efficacemente i turni di parola, inoltre è in grado di contribuire alla discussione mostrando di comprendere e saper sviluppare il ragionamento con il proprio contributo. Il candidato sa realizzare una descrizione, una narrazione o un'argomentazione chiara su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
Formato	1 esaminato: 2 esaminatori (uno interagisce con il candidato, l'altro esprime il giudizio)

Numero delle prove	2 + qualche minuto previsto per la presentazione personale.
Tipi di prova	Dialogo con l'esaminatore Monologo
Durata complessiva del sotto-test di Produzione orale	10 minuti circa in totale. Durata del dialogo: 2/3 minuti; durata del monologo: 2 minuti circa.

Tab. 7 - Indicazioni per la prova di Produzione orale

4. Attribuzione dei punteggi - Espressione dei giudizi - Criteri e scale di valutazione.

Premessa

Fase importante nel processo di sviluppo di un test o di una prova linguistica è quella relativa all'attribuzione dei punteggi e alla conseguente comunicazione dei risultati.

È utile osservare che, nel caso specifico di un test utilizzato in contesto di migrazione, tale fase è destinata a incidere in modo significativo e immediato nelle prospettive di vita futura dei migranti. È necessario pertanto definire approcci e procedure che garantiscano, al massimo livello possibile, professionalità e rigore, comportamenti coerenti e sistematici, equità e rispetto nei confronti dell'utenza, da parte di tutte le istituzioni chiamate a produrre e somministrare il test.

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

Nel caso di prove cosiddette *oggettive* l'attribuzione dei punteggi a prove di verifica linguistica può essere automatica o affidata a persone non necessariamente esperte³; nel caso invece di prove cosiddette *soggettive*, quali sono le prove di produzione e interazione scritta e orale, l'attribuzione dei punteggi può richiedere il ricorso al giudizio di esaminatori/valutatori⁴ esperti. La differenza di significato fra i due termini, *oggettivo* e *soggettivo*, rimanda alle due suddette modalità di attribuzione dei punteggi. Soprattutto nel caso delle *prove soggettive* si corre il rischio, più che ragionevole, che non vi sia uniformità nell'espressione dei giudizi, producendo scarti, anche determinanti, nei punteggi finali. Tale variabilità può riguardare sia i giudizi espressi da esaminatori diversi (*inter rater reliability*), sia i giudizi espressi dallo stesso esaminatore in momenti diversi (*intra rater reliability*). Inoltre, al fine di garantire che l'attribuzione del punteggio nelle *prove soggettive* sia quanto più possibile accurata e affidabile, è necessario predisporre criteri e scale di valutazione che siano non solo appropriati e coerenti con gli obiettivi e i contenuti della verifica stessa, ma anche condivisi da chi li dovrà, di fatto, applicare nelle varie sedi in cui le prove verranno somministrate, vale a dire gli esaminatori.

Tale fondamentale condivisione delle scale e dei criteri predisposti, e la conseguente sistematicità e uniformità nell'applicazione nei diversi contesti valutativi, possono essere garantite solo attraverso un lavoro costante di formazione degli esaminatori, nonché attraverso un monitoraggio

³ Il personale incaricato a tal fine dovrà verificare che le risposte dei candidati corrispondano alle chiavi precedentemente stabilite. E' molto importante che le chiavi siano corrette e, comprendano ogni possibile risposta. Nel caso di correzione automatica, è necessario predisporre oltre ai fascicoli d'esame, i relativi fogli delle risposte, nonché un adeguato supporto tecnologico che ne consenta la lettura ottica.

⁴ Da qui in avanti si continuerà ad usare il termine esaminatori

continuo del loro operato, predisponendo e apportando i necessari correttivi laddove si evidenziassero dei problemi.

4.1.1 *Scale di valutazione: olistiche e analitiche*

Per ridurre la variabilità dei giudizi, connessa alla soggettività propria dei giudizi umani, si ricorre normalmente all'uso di scale cosiddette di valutazione, riferendo il termine alla fase del processo valutativo, relativa alla attribuzione dei punteggi. Fra i vari usi figurati del termine *scala* quello che meglio si adatta alle sue applicazioni in ambito di valutazione linguistica è 'graduazione', nel senso proprio di ordinamento per gradi di una serie di cose (nel caso specifico conoscenze, competenze d'uso, comportamenti linguistici) stabilendo un ordine di successione, ad esempio dal più semplice al più complesso.

A questo proposito ALDERSON (1991) distingue, a seconda degli obiettivi della loro costruzione, tre tipi di scale utili ai fini della verifica e della valutazione in ambito linguistico: *user-oriented*, *assessor-oriented*, *constructor oriented*. Sintetizzando il pensiero di Alderson in merito alle funzioni delle tre suddette tipologie di scale si può affermare che la prima scala, *user-oriented*, è finalizzata alla descrizione di livelli diversi di competenza linguistica, la seconda, *assessor-oriented*, a guidare la fase di espressione dei giudizi e la conseguente attribuzione dei punteggi (con particolare riferimento alle prove cosiddette soggettive), la terza, *constructor oriented*, mira piuttosto a fornire linee guida nella costruzione di prove linguistiche, consentendo il monitoraggio dell'intero processo.

Mentre le scale definite da Alderson *user oriented* sono ben rappresentate dalle scale del QCER, le scale utili ai fini di questo capitolo sono quelle *assessor oriented*, che possiamo definire "scale di valutazione"; queste ultime, a loro volta, che possono essere di vario tipo, nella loro costruzione rispondono ad approcci diversi. Per i nostri gli scopi è però importante distinguere fra *scale olistiche* e *scale analitiche*, come è importante soffermarsi su come sia possibile formulare un giudizio sintetico ricorrendo a termini relativi, vale a dire legati a un determinato contesto – del tipo "scarso", "adeguato", "buono" –, o utilizzando piuttosto (ed è la scelta che si intende qui di seguito proporre) termini non dipendenti da uno specifico contesto, ricorrendo ai descrittori delle scale del QCER come fonte utile anche per la costruzione di scale di valutazione.

È possibile attribuire un punteggio unico a una *performance* scritta o orale ricorrendo a un'unica scala che descriva globalmente ciascun livello della *performance* sulla base di una serie di tratti distintivi e caratterizzanti. In questo caso l'esaminatore sceglie il livello che meglio descrive la *performance* che sta valutando. Alternativamente è possibile sviluppare singole scale per una serie di criteri (per es. accuratezza, appropriatezza, ecc.). In questo caso l'esaminatore utilizza i singoli

criteri e le relative scale di punteggi per valutare la prestazione di un candidato, sommando poi i risultati parziali. È tuttavia anche possibile combinare i due approcci nel medesimo test, come è possibile adottarne uno solo.

Spesso gli esaminatori hanno difficoltà a ritrovare nelle scale olistiche una descrizione che ben si adatti ai vari aspetti della *performance* che stanno valutando, come a volte scale analitiche troppo dettagliate rischiano di risultare di difficile gestione⁵. Di conseguenza è importante trovare un accettabile compromesso o punto di equilibrio fra i due diversi problemi, proponendo, nel caso delle scale olistiche, una descrizione quanto più possibile dettagliata, nel caso delle scale analitiche una serie quanto più possibile ridotta di criteri e una scala altrettanto ridotta di punteggi⁶. Nel nostro caso si è deciso di adottare scale analitiche, piuttosto che olistiche, proponendo criteri coerenti con gli obiettivi e i contenuti del capitolo 2, oltre che noti e applicabili da parte dei futuri esaminatori.

Come si vedrà, sono due le scale analitiche qui di seguito proposte, una per la valutazione della produzione e interazione orale, l'altra per la valutazione della produzione e interazione scritta. Entrambe risultano costituite da quattro criteri, e mentre sono limitate a tre le relative fasce di punteggio.

Perché la fase della valutazione possa “funzionare” correttamente, quindi, è necessario che gli esaminatori abbiano una buona e consolidata conoscenza del livello, in termini di abilità, sottoabilità e competenze richieste. È importante, a tal fine, che gli esaminatori possano riferirsi a esempi condivisi di *performance*, ai quali costantemente poter rapportare le prestazioni che si trovino a valutare. Questa indispensabile professionalità si ottiene solo attraverso una formazione continua che richiede da un lato una costante familiarizzazione con il QCER e le sue scale di descrittori, dall'altro una formazione specifica all'uso delle scale di valutazione adottate.

Fondamentale ai fini della formazione degli esaminatori risulta l'uso di materiali esemplificativi (cartacei e multimediali). In particolare, per consolidare la familiarità con il livello di competenza, gli esempi devono riguardare il tipo di *performance* che identifica un utente di livello B2; per poter limitare al massimo eventuali incongruenze nell'attribuzione dei punteggi gli esempi devono essere relativi alle produzioni scritte e orali precedentemente valutate da esaminatori esperti. Nelle pagine che seguono viene specificato e descritto nel dettaglio il set di criteri adottato per la valutazione della produzione e interazione orale e scritta con le relative scale di punteggi.

⁵

“Il tenere separate le categorie come nell'approccio analitico presenta il vantaggio di indurre il valutatore a un'osservazione minuziosa e fornisce un metalinguaggio che permette la negoziazione tra valutatori [...]. D'altra parte -e questo è lo svantaggio- è dimostrato che i valutatori non riescono a separare facilmente le categorie dal giudizio olistico; la gestione contemporanea di più di quattro o cinque categorie risulta essere un carico cognitivo eccessivo” (QCER: 233).

⁶

Cfr. QCER: 232. In particolare in contesto scolastico, è naturale che l'insegnante formuli un suo giudizio globale, sostanzialmente soggettivo e impressionistico su uno studente, sulla base dell'esperienza quotidiana e di quanto lo stesso studente produce in classe e a casa. Proprio per questo è importante che tale giudizio impressionistico venga supportato e reso più consapevole attraverso il riferimento a criteri specifici, trasformandosi da giudizio impressionistico a giudizio ponderato.

Come già accennato, è aspetto di fondamentale importanza nella formazione degli esaminatori che si arrivi a una condivisione dei criteri adottati, che gli stessi risultino noti e applicabili e che gli esaminatori acquisiscano familiarità e consuetudine nell'attribuzione dei punteggi. Tutto ciò al fine di:

1. garantire coerenza nell'attribuzione del punteggio;
2. utilizzare tutti i punti della scala;
3. attribuire a ogni singolo punto della scala il medesimo valore.

4.2 Criteri e scale

Al fine di garantire validità e affidabilità ai risultati e all'uso che ne viene fatto, tenendo presente che limitare la soggettività nella valutazione⁷ delle prove cosiddette dirette di produzione e interazione (scritta e orale) è uno degli obiettivi chiave dell'intero processo valutativo, si propongono, a seguire, criteri e scale di punteggi elaborati a uso degli esaminatori. Come si vedrà, tali criteri e le relative scale si focalizzano sulla qualità della performance e su come i candidati al test riescono a portare avanti un compito a livello B2, in relazione a criteri specifici, avendo come riferimento costante sia gli obiettivi descritti dal QCER per il medesimo livello⁸ sia le peculiarità dell'utenza di riferimento.

Il livello B2 si caratterizza per un' indipendenza ed autonomia comunicativa in situazioni di vario tipo: per l'apprendente sono certamente prioritarie la chiarezza e l'appropriatezza pragmatica dell'elaborato; parallelamente, però, anche gli aspetti relativi all'accuratezza formale rivestono un'importanza crescente, non contemplata nei livelli di fascia A e solo inizialmente prevista al livello B1. Nell'elaborazione di scale e criteri, pertanto, l'attenzione sarà focalizzata tanto sul significato quanto sulla forma e l'appropriatezza sociolinguistica - in termini, ad esempio, di controllo delle strutture morfologiche ed accuratezza lessicale -, che pertanto costituirà parametro di rilievo ai fini dell'attribuzione del punteggio.

Premesse indispensabili a una corretta lettura delle scale di cui sotto risultano essere le seguenti due precisazioni:

1. nel caso un errore, di qualsivoglia tipologia, sia ripetuto in maniera identica più volte, gli esaminatori (sia della prova scritta che della prova orale) dovranno considerarlo e farlo

⁷ Cfr. QCER: 231.

⁸ Cfr. QCER. Nel cap. 5 vengono presentate le competenze di chi apprende una lingua. Tali competenze sono suddivise in generali (afferenti al sapere, saper essere e saper apprendere) e linguistico-comunicative (legate al saper fare). Queste ultime sono, a loro volta, suddivise in competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche.

pesare come uno e non moltiplicarlo per n volte quante sono i medesimi errori commessi dal candidato, evitando così di penalizzare oltre modo quest'ultimo;

2. sempre al fine di non penalizzare eccessivamente il candidato, si precisa che nel caso in cui gli errori, ancora di qualsivoglia tipologia, riguardino forme e strutture non contemplate dal profilo qui proposto, gli stessi non dovranno essere considerati.

4.2.1 *Criteri e scale di punteggi per la valutazione della produzione ed interazione orale*

Alla luce di quanto sopra esposto, si propongono qui di seguito quattro criteri e le relative scale di punteggi della prova di produzione orale:

1. appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa;
2. accuratezza morfosintattica;
3. padronanza ed ampiezza lessicale;
4. padronanza fonologica.

I quattro criteri⁹ ben si adattano da un lato alle azioni socio-comunicative individuate nel cap. 2, dall'altro alle forme e al lessico, come descritti nel suddetto capitolo, garantendo la necessaria e già ribadita coerenza fra obiettivi e contenuti del test e criteri di valutazione. Al contempo i quattro criteri possono risultare noti e familiari ed essere facilmente condivisi e fatti propri dagli insegnanti/esaminatori che saranno chiamati a utilizzarli per attribuire i punteggi. Per ogni criterio è prevista una scala di punteggi per classificare¹⁰ i candidati.

I descrittori utilizzati ripropongono in gran parte i descrittori delle competenze del cap. 5 del QCER. Tali descrittori “permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l’elaborazione di un quadro condiviso dal gruppo di valutatori”¹¹. Analogamente si è operata una significativa riduzione delle quattordici categorie,

⁹

I quattro criteri ben si rapportano alle competenze presentate anche nel cap. 2 e descritte nel QCER in termini di: 1) competenza linguistica, suddivisa in: a) competenza lessicale: riferita sia al repertorio lessicale che il candidato dimostra di saper utilizzare (vocabolario) che alla capacità di trascrizione di tale repertorio (ortografia); b) competenza grammaticale: riferita alla capacità di utilizzare la lingua rispettando le regole della morfosintassi; c) competenza sociolinguistica: riferita alla capacità di utilizzare la lingua in situazioni concrete, nel rispetto delle finalità comunicative e delle relazioni di ruolo richieste in una particolare situazione e dell'argomento trattato; 2) competenza pragmatica (tripartita in competenza discorsiva, funzionale e di pianificazione): riferita alla capacità di portare a termine il compito assegnato creando un testo coerente sul piano logico e secondo le sue precise finalità, sviluppato in modo equilibrato nelle diverse parti.

¹⁰

Cfr. QCER: 222.

¹¹

QCER: 222.

rilevanti dal punto di vista qualitativo, suggerite dal QCER per la valutazione dell'orale¹². Tale riduzione ha determinato il configurarsi di “un insieme più limitato di criteri di valutazione, [...] al contempo adeguati ai bisogni degli apprendenti, alle esigenze della prova di verifica e alla cultura pedagogica propria del contesto”¹³. Come si emergerà dalle tabelle che seguono, a differenza di quanto stabilito nei sillabi dei precedenti livelli, a questo livello di competenza a tutte le quattro abilità viene assegnato lo stesso peso specifico. Tale decisione è sostenuta dalla considerazione che un candidato-utente di livello B2 deve essere in grado di gestire ogni occasione comunicativa, sia essa scritta od orale, ricorrendo a un repertorio lessicale ragionevolmente ampio nel rispetto non solo degli usi sociali ma, soprattutto nell'uso dell'italiano scritto, anche nel rispetto delle regole grammaticali. Ricordiamo ancora una volta quanto viene affermato nel QCER: «Corregge errori che hanno provocato dei fraintendimenti. Prende nota dei suoi errori più frequenti e li controlla consapevolmente. Generalmente corregge sbagli e errori di cui si rende conto. Pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo, tenendo conto dell'effetto che avrà sul destinatario» (QCER:44).

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	ad un candidato che...
2 punti	... dimostra di saper gestire la situazione comunicativa interagendo con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che lo scambio si sviluppa senza eccessiva fatica. Porta a termine il compito assegnato, dando risposte appropriate ed esponendo con chiarezza punti di vista segnalando appropriatamente le sue argomentazioni.
1 punto	... dimostra di interagire con difficoltà, riuscendo solo in parte a portare a termine il compito assegnato. Le risposte non sono sempre appropriate. Nel complesso l'esposizione risulta a volte poco chiara, caratterizzata da esitazioni e pause.
Non valutabile	... non porta a termine il compito assegnato; l'esposizione non è chiara e le risposte non sono appropriate.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Accuratezza morfosintattica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
--------------------------------	-----------------------

¹²

Cfr. QCER: 236. Questo l'elenco delle quattordici categorie: strategie per la presa di parola; strategie di cooperazione; richiesta di chiarimento; fluenza; flessibilità; coerenza; sviluppo tematico; precisione; competenza sociolinguistica; repertorio generale; ampiezza del vocabolario; correttezza grammaticale; padronanza del lessico; padronanza fonologica.

¹³

QCER: 237.

2 punti	...dimostra una padronanza grammaticale piuttosto buona, riesce a collegare sequenze di discorso utilizzando in maniera adeguata connettivi, segnali discorsivi e meccanismi di coesione. Può commettere errori occasionali, che comunque non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire e non provocano fraintendimenti.
1 punto	... utilizza in maniera a volte non corretta un repertorio di strutture linguistiche limitato; commette frequenti errori che a volte possono compromettere la chiarezza di ciò che vuole dire. Non sempre riesce a collegare in maniera adeguata sequenze di discorso, limitandosi all'utilizzo dei soli connettivi di base.
Non valutabile	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente, commette sistematici errori, tali da compromettere la chiarezza di ciò che vuole dire.

Si deve poi moltiplicare per **3** il punteggio assegnato.

Padronanza ed ampiezza lessicale

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	...dispone di un buon repertorio lessicale relativo a molti argomenti di carattere generale; commette sporadici errori che non compromettono mai la chiarezza di ciò che vuole dire ed è in grado di variare le formulazioni per sopperire a lacune ed evitare eccessive ripetizioni.
1 punto	...dispone di un repertorio lessicale limitato, commette errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire; spesso esita nel trovare le parole e non riesce quasi mai a variare le formulazioni.
Non valutabile	... dispone di un repertorio lessicale insufficiente, commettendo spesso errori tali da compromettere la comunicazione.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Padronanza fonologica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
3 punti	... si esprime con un'intonazione adeguata, la pronuncia è chiara anche se con evidenti interferenze native. È in grado di produrre sequenze discorsive con un ritmo abbastanza uniforme, facendo poche pause evidenti.
1 punto	... si esprime con un'intonazione quasi sempre adeguata; la pronuncia a volte non è chiara e gli errori sono frequenti. Il ritmo non è accettabile e le pause sono piuttosto evidenti.
Non valutabile	... si esprime con un'intonazione non adeguata e commettendo sistematici errori di pronuncia tali da compromettere spesso la comprensione.

Per facilitare il compito degli esaminatori, consolidando al contempo l'abitudine all'uso dei criteri, si ripropongono anche per la valutazione della produzione/interazione scritta gli stessi criteri, a eccezione della padronanza fonologica sostituita, ovviamente, dalla padronanza ortografica.

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	... porta a termine il compito assegnato sviluppando le argomentazioni in maniera chiara ed appropriata tanto al contesto quanto all'obiettivo comunicativo.
1 punto	... porta parzialmente a termine il compito assegnato, le argomentazioni non risultano sviluppate in modo chiaro ed appropriato al contesto e all'obiettivo comunicativo.
Non valutabile	... non porta a termine il compito assegnato, le argomentazioni sono sviluppate in maniera non sufficiente, con scarsa chiarezza ed in modo non appropriato.

Si deve poi moltiplicare per **3** il punteggio assegnato.

Accuratezza morfosintattica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	...dimostra una padronanza grammaticale piuttosto buona; riesce a produrre un testo chiaro ed articolato, collegando sequenze di discorso attraverso l'adeguato utilizzo di meccanismi di coesione. Può commettere errori occasionali, che comunque non compromettono la chiarezza di ciò che scrive.
1 punto	... utilizza in maniera a volte non corretta un repertorio di strutture linguistiche limitato, commettendo frequenti errori che possono compromettere la chiarezza di ciò che scrive. Non sempre riesce a collegare in maniera adeguata sequenze di discorso, limitandosi all'utilizzo dei soli connettivi di base.
Non valutabile	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente, commette sistematici errori, tali da compromettere costantemente la chiarezza di ciò che scrive.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Padronanza e ampiezza lessicale

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
2 punti	...dispone di un buon repertorio lessicale; commette sporadici errori che

	tuttavia non compromettono mai la chiarezza di ciò che scrive; per evitare eccessive ripetizioni è in grado di variare adeguatamente le formulazioni.
1 punto	...dispone di un repertorio lessicale limitato, commette errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che scrive e non riesce quasi mai a variare le formulazioni.
Non valutabile	... dispone di un repertorio lessicale insufficiente, commettendo spesso errori che compromettono la chiarezza di ciò che scrive.

Si deve poi moltiplicare per **4** il punteggio assegnato.

Padronanza ortografica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
3 punti	... è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso sempre chiaro: ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette.
1 punto	... commette frequenti errori di ortografia e punteggiatura che a volte rendono il contenuto del testo poco chiaro.
Non valutabile	... commette un numero tale di errori, soprattutto di ortografia, ma anche di punteggiatura, da compromettere la comprensione del testo.

4.3 Peso dei punteggi delle singole componenti del test

In base a quanto sopra detto, in base ai bisogni linguistici dell'utenza di riferimento in situazioni quotidiane d'uso della lingua, in base alle abilità e sottoabilità richieste dai descrittori del QCER per il livello B2, nonché tenendo presente che il test risulta costituito da 4 componenti dedicate alle 4 abilità linguistiche elementari, si è deciso di stabilire pesi specifici identici per ciascuna prova, coerentemente con quanto specificato nel cap. 2 e secondo lo schema seguente:

ABILITÀ	PESO SPECIFICO
Comprensione di lettura	25%
Comprensione d'ascolto	25%
Produzione/Interazione scritta	25%
Produzione/Interazione orale	25%

Un'ultima annotazione appare necessaria: a volte, nell'assegnare un punteggio alle prove oggettive, si assegnano punteggi negativi alle risposte non date o alle risposte sbagliate. Tale pratica è qui vivamente sconsigliata.

4.4 *Standard setting e punti di taglio*

Lo *standard setting* è il processo che mira a definire il punto di taglio in una prova o in un test, cioè il livello di sufficienza. Tale definizione non può derivare da una decisione soggettiva e arbitraria, ma si deve basare su una varietà di metodologie statistiche che servono a determinare quale punteggio o quale giudizio può essere usato come riferimento per definire se chi si è sottoposto alla prova (o alle prove) l'ha superata o no, ha ottenuto un livello di sufficienza o no. Tali metodologie sono in grado di mettere in evidenza la validità e l'affidabilità del punto di taglio individuato. Il punto di taglio può essere rappresentato da un semplice punteggio di sufficienza (ad esempio il punteggio 6, tradizionalmente considerato nella scuola italiana come il punto di taglio per la sufficienza) o da una scala a cui riferire la prestazione: ogni suo gradino rappresenta uno specifico standard. Gli standard possono essere espressi in vario modo: con punteggi in cifre, con lettere, con il semplice giudizio superato/non superato, con giudizi descrittivi più ampi e articolati. Le variabili che sono utilizzate nella definizione del punto di taglio e che vengono analizzate da esperti valutatori riguardano anche il contenuto di un test (il compito richiesto o gli item da cui è composto), la prestazione di chi si è sottoposto al test o la considerazione di entrambi i fattori. L'utilizzazione di una o dell'altra variabile classifica le varie metodologie statistiche che possono essere impiegate in approcci centrati sul test (*test-centered*) e approcci centrati su chi si sottopone al test (*examinee-centered*). Occorre comunque tenere sempre presente che i vari metodi non danno gli stessi risultati e che quindi non esiste un punto di taglio perfetto, come non esiste un metodo perfetto per individuarlo. Ancora una volta la statistica non può determinare decisioni da prendere, ma può dare un supporto affinché queste siano prese nel modo più accurato e affidabile. È infine necessario sottolineare che stabilire il punteggio di taglio, vale a dire la soglia di sufficienza che indica se l'esame è stato superato o meno, è operazione di grande responsabilità, in quanto dalla discriminazione che necessariamente si viene a operare conseguono, in contesto di migrazione, scelte gravi dalle evidenti ricadute sociali. Con specifico riferimento pertanto ai punti di taglio (nella definizione, offerta dal QCER, di "punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard"¹⁴), l'ipotesi avanzata in ragione sia del tradizionale approccio alla valutazione della scuola italiana di cui sopra, sia – più in generale – di quanto previsto dagli standard condivisi dalla comunità scientifica di riferimento e dalla letteratura di settore, è quella di un *cut-off point* posto in termini percentuali al 60%.

¹⁴ QCER: 226.

5. Analisi statistiche applicate alla Valutazione in ambito linguistico

Premessa

La necessità di applicare analisi statistiche alla verifica delle competenze linguistiche nasce dalla esigenza di garantire validità all'intero processo di elaborazione, produzione, somministrazione e valutazione delle prove con particolare riferimento all'affidabilità dei risultati.

L'applicazione delle analisi statistiche si rende particolarmente necessaria nel caso di grandi numeri di candidati e/o quando i risultati della verifica siano destinati a incidere pesantemente nella loro vita, come nel caso di test somministrati ai fini del conseguimento del permesso di soggiorno a lunga durata. Le analisi statistiche normalmente applicate nel testing linguistico, di seguito sinteticamente descritte, possono essere applicate in termini sia di *post test analysis* sia di *pretest analysis*. Mentre nel primo caso esercitano una funzione di controllo del buon funzionamento degli item in una o più somministrazioni della stessa tipologia di prova, nel secondo caso consentono la creazione di una banca di item calibrati con un valore noto di difficoltà in quanto su una scala comune.

Analisi statistiche possono essere applicate sia alle risposte agli item cosiddetti oggettivi, sia alla espressione dei giudizi degli esaminatori nelle prove soggettive di produzione scritta ed orale, valutandone l'uniformità e la coerenza attraverso sessioni successive.

5.1 Statistica classica e statistica Rasch

La statistica classica e la statistica Rasch (nota anche come *Item Response Theory*) sono due differenti approcci all'analisi quantitativa dei dati ricavabili da un test. Sebbene basati su presupposti diversi, i due approcci sono ben integrabili e spesso vengono applicati congiuntamente.

L'analisi statistica si applica ai dati ricavabili da un test per scopi diversi, tra cui:

1. verificare la qualità degli item;
2. verificare la qualità di un intero test o della componente di un test;
3. stabilire il livello di difficoltà di un item o di un intero test (ponendolo in relazione ad altri test).

Se per il raggiungimento degli scopi elencati ai punti 1 e 2 che precedono è possibile applicare sia la statistica classica che la statistica Rasch, quanto previsto al punto 3 si ottiene applicando la sola statistica Rasch.

5.2 Statistica classica e statistica Rasch a confronto

Applicare gli strumenti offerti dalla statistica classica è relativamente semplice, così come è semplice interpretare i suoi risultati. Questi i maggiori vantaggi che un tale approccio offre all'analisi quantitativa di un test. Due sono i principali indici a cui la statistica classica fa riferimento per fornire informazioni sulla qualità degli item di un test: l'indice di facilità (*facility index*) e l'indice di discriminazione (*discrimination index*). Il primo indice semplicemente ci dà la percentuale dei candidati che rispondono correttamente ad un item. L'indice di discriminazione ci permette invece di verificare se un item funziona correttamente al fine di distinguere i candidati con maggiore abilità da quelli con minore abilità. Il limite oggettivo della statistica classica risiede nel fatto che i risultati ottenuti non sono indipendenti dal campione selezionato e che non possono avere valore predittivo. Per esempio, se gli item di un test dovessero risultare estremamente facili, in base a quanto si ricava dall'indice di facilità, non è possibile comunque sapere con precisione se il motivo di tale facilità risiede nella scarsa qualità degli item o nell'elevata abilità dei candidati.

Gli strumenti che la statistica Rasch ci offre permettono di superare questo ostacolo, offrendo informazioni di carattere predittivo e dando risultati non inficiati dalle caratteristiche del campione selezionato. Per ogni item l'analisi Rasch fornisce una stima del suo livello di difficoltà, così come per ogni candidato viene stimato il suo livello di abilità. Item e candidati vengono collocati su un'unica scala di abilità/difficoltà, in base al progressivo aumentare della difficoltà degli item e la progressiva maggior abilità dei candidati. Tale modello permette di fare una previsione sul comportamento di un candidato nel rispondere ad un item, calcolandola sulla base del livello di abilità del candidato stesso e del livello di difficoltà dell'item.

Come già accennato, i risultati ottenuti da analisi impostate sul modello Rasch si prestano a una serie di impieghi come, ad esempio, la comparazione della difficoltà tra due differenti test (utilizzando item pre-calibrati con funzione di "ancora") o la comparazione dell'abilità di diversi gruppi di candidati. Ciò permette anche di assicurare la comparabilità tra differenti versioni dello stesso test in termini di gradazione di punteggi su cui collocare i candidati. Un test classifica infatti i candidati in diversi gruppi in base alla loro abilità. Ogni gruppo viene collocato nel grado appropriato, fissando i punteggi di taglio ai livelli di difficoltà corrispondenti. La comparabilità nella classificazione dei candidati può quindi essere assicurata collocando i punteggi di taglio di una determinata versione di un test agli stessi livelli di difficoltà della versione precedente dello stesso test. E così di seguito per tutte le successive versioni dello stesso test.

Per la creazione di banche in cui gli item vengono archiviati in base al loro livello di difficoltà, sono chiaramente intuibili, poi, le potenzialità che i risultati di un'analisi Rasch possono offrire.

Laddove subentra la soggettività di giudizio, principalmente per la valutazione di prove di produzione orale e scritta, un diverso tipo di analisi Rasch (*Many-Facet Rasch Measurement*) può infine essere applicato per valutare il comportamento di correttori ed esaminatori. Il modello permette di misurare il loro livello di severità (mettendoli a confronto tra di loro o con riferimento ad uno standard) e fornisce un quadro della loro coerenza nell'attribuzione dei giudizi.

Bibliografia

- Ambroso S., Stefancich, G., 2002. *Parole. Dieci percorsi nel lessico italiano*, Roma, Bonacci.
- Ambroso S., Bonvino E., 2008, Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus. In: M. Voghera (a cura di), *Testi e Linguaggi*, 2. Carocci Editore, Roma: 37-65. (www.parlaritaliano.it).
- Ambroso S., 2009a, La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L'esperienza di Roma Tre per l'italiano. In: M. Fatigante, L. Mariottini, M. E. Sciubba (a cura di), *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti*. Franco Angeli, Milano: 268-286.
- Ambroso S., 2009b, Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986. *ITALS*, VII (2).
- Beaugrande R. A. de, Dressler, W. U., 1981. *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Carter, R. & McCarthy M., (eds.), 1988. *Vocabulary and language teaching*. London, Longman.
- Colosimo d'Addio W., 1988, "Nominali anaforici e incapsulatori: un aspetto della coesione lessicale". In De Mauro, T., Gensini, S., Piemontese, M.E. (A cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX congresso internazionale SLI, Roma, Bulzoni, 143-151
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia, Oxford.
- De Mauro, T., Gensini, S., Piemontese, M.E., 1988, (A cura di). *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX congresso internazionale SLI, Roma, Bulzoni,
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etas-Fondazione IBM, Milano, Roma.
- Figueroa, E., 1995. *Sociolinguistic Metatheory*. London: Pergamon
- Hymes, Dell, 1972. "On Communicative Competence". In J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin 269-293
- Lewis M., 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis M., 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Nation I.S.P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation I.S.P., 2005. "Teaching and learning vocabulary" in E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, USA: LEA, pp 581-596.
- Orletti, F., 1973. "Linguaggio e contesto: verso una teoria della competenza comunicativa", *La critica sociologica* 26,77-96
- Orletti, F., 1983, 1983, "Pratiche di glossa", in Orletti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, pp. 77-103.
- Orletti, F., 2000, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci
- Orletti F., 2001. "The Conversational Construction of Social Identity in Native/non-Native Interaction". In: A. Di Luzio, S. Günthner, F. Orletti (eds.). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, pp. 271-294.
- Puglielli, A., Ciliberti, A., Giuliani, M.V., Serra Borneto, C.), 1988, "Adeguatezze e inadeguatezze dei Manuali di Istruzioni" in S. Gensini , E. Piemontese (a cura di), *La percezione del linguaggio*, Roma, Bulzoni, 1988.

- Puglielli, A., 1990, "Instruction for use: from macro to micro-linguistic analysis", in M.A.K. Halliday et alii (eds.), *Proceedings of the 8th World Congress of Applied Linguistics*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Puglielli, A., 1992, "Istruzioni per l'uso: dall'analisi macrolinguistica all'analisi microlinguistica" in Serra Borneto C., (A cura di), *Testi e macchine*, Milano, Franco Angeli
- Serra Borneto C., 1992, (A cura di), *Testi e macchine*, Milano, Franco Angeli
- Singleton, D., 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli B., Parizzi F., 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vedovelli M., 2002a. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2002b. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, con prefazione di Tullio De Mauro. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2006. Il testo nel "Quadro comune europeo per le lingue". In: Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Novara: UTET, pp. 120-142.
- Vedovelli M., 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci editore.