



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	Letture	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.

COMPrensione 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).

COMPrensione	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 fluenza, 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></p> <p><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	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. Esempio: <i>Sa realizzare il suo obiettivo comunicativo ricorrendo a lessemi appropriati al campo semantico in questione, anche facendo uso di circonlocuzioni</i>

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, ammobiliato, 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 (affidenti 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.