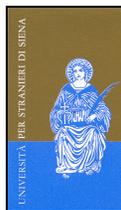




Università
per Stranieri
di Perugia



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

Livello A1

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

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

1. Introduzione

1.1 Premessa

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

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

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

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

1.2 Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

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

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

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

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

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

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

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

2. Strutture e usi dell'italiano di livello A1

2.1 La competenza d'uso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Il livello A1 per gli immigrati

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.1 Domini

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Le abilità

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 *Forme e azioni socio-comunicative*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.4 *Lessico*

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5 Testi

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

a) Canale orale:

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

b) Canale scritto:

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

2. 4. *Alcune riflessioni importanti*

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

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

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

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

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

3.1. I requisiti di un test

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

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

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

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

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

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

3.2. Le procedure per la realizzazione di un buon test

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

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

3.2.1 Lo scopo del test

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

3.2.2 Il profilo di competenza del candidato

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

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

3.2.3 La progettazione del test e la sua implementazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4 La costruzione delle prove

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

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

3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4.2 *Prove soggettive (o aperte) e semistrutturate*

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

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

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

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

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

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

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

3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

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

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

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

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

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

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello A1

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

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

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

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di ascolto.

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

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

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

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

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

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

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

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

Premessa

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

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

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

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

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

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

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

4.1.1 *Scale di valutazione*

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

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

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

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

4.1.2 Scale olistiche e analitiche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. *Criteri e scale*

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

¹⁰ Cfr. QCER: 231.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ QCER: 234.

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

¹⁵ Cfr. QCER: 222.

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

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

Criterio dell’appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

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

Criterio dell’orientamento lessicale e grammaticale.

Qui il punteggio assegnato si deve poi moltiplicare per 5.

¹⁶ QCER: 222.

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

¹⁸ QCER: 237.

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

Criterio dell'orientamento fonologico.

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

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

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

Criterio dell'appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa.

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

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

Criterio dell'orientamento lessicale e grammaticale.

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

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

Criterio dell'orientamento ortografico.

4.3 *Peso dei punteggi delle singole componenti del test*

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

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

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

4.4 *“Standard setting” e punti di taglio*

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

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

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

¹⁹ QCER: 226

Bibliografia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sitografia

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

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

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

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

Codici etici e Linea guida per la valutazione linguistica

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

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

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