

Approccio quantitativo alla valutazione di un test d'ingresso. Possibili percorsi

Francesca Pelliccia

Università per Stranieri di Perugia

Abstract

L'Università per Stranieri di Perugia, all'interno del progetto "Marco Polo Turandot", organizza corsi di lingua italiana per studenti sinofoni e ne ospita ogni anno numeri piuttosto elevati (A.A. 2013-2014, studenti iscritti: 312 unità; A.A. 2014-2015, studenti iscritti: 623 unità). La didattica della lingua italiana permette agli studenti cinesi di acquisire gli strumenti linguistici e culturali indispensabili per affrontare gli studi universitari in Italia. Al loro arrivo all'Università per Stranieri di Perugia, gli studenti vengono regolarmente testati, al fine di essere inseriti in gruppi-classe appropriati che consentono un ottimale sviluppo delle loro competenze linguistiche. Compito di chi scrive è stato quello di approntare, all'interno di un gruppo di lavoro, uno strumento agile ed efficace per la misurazione delle competenze linguistiche possedute dagli studenti al loro ingresso, al fine di formare gruppi-classe il più possibile omogenei. Il seguente contributo intende dare qualche indicazione su alcune possibili analisi che possono sostenerci nel migliorare e/o validare il nostro strumento di misurazione, meglio noto in letteratura come *test di piazzamento*, e si propone inoltre di mostrare quanto l'analisi quantitativa possa aiutarci a meglio comprendere ciò che avviene quando somministriamo un test. L'analisi quantitativa, basandosi su dati, ci fornisce informazioni più fondate su quello che gli studenti fanno quando si trovano a interagire con un test e svolgono determinati compiti, e risulta pertanto un ottimo strumento di sostegno alla ricerca.

Keywords: test di piazzamento, verifica e valutazione, competenze linguistiche, analisi quantitativa, lingua italiana

Introduzione

L'Università per Stranieri di Perugia, nell'ambito del programma "Marco Polo Turandot",¹ organizza corsi di lingua italiana per studenti sinofoni e ne ospita ogni anno numeri piuttosto elevati.² Al loro arrivo gli studenti vengono regolarmente testati al fine di essere inseriti in gruppi-classe appropriati, che consentano un ottimale sviluppo delle loro competenze linguistiche. Alla fine del percorso formativo, che prevede una durata totale di 8 mesi (gennaio-agosto), gli studenti devono raggiungere possibilmente il livello B1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (Consiglio d'Europa 2002),³ ovvero il livello minimo di

competenza linguistica necessaria per poter accedere alle facoltà universitarie che gli stessi intendono frequentare in Italia.⁴ Questo studio fa riferimento ai dati raccolti nel corso dell'anno accademico 2014-2015. Nostro compito era quello di approntare un test, uno strumento per la misurazione delle competenze linguistiche, e di somministrarlo agli studenti cinesi al loro ingresso all'Università per Stranieri di Perugia al fine di formare dei gruppi-classe con competenze il più possibile omogenee, costituiti da massimo 30 unità. Il seguente contributo intende dare alcune indicazioni su come un approccio di tipo analitico, supportato da analisi quantitative, possa sostenerci nel migliorare e validare il nostro strumento di misurazione meglio noto in letteratura come *test di piazzamento*.

1. Test di piazzamento

Per la formazione dei gruppi-classe è dunque necessario produrre e somministrare un test di piazzamento, conosciuto anche in letteratura come *placement test* o test d'ingresso. Il test di piazzamento viene somministrato prima dell'inizio dei corsi di lingua e pertanto non ha la funzione di verificare esiti o risultati dell'intervento didattico, ma piuttosto accerta le capacità d'uso della lingua obiettivo nella fase iniziale del percorso di apprendimento al fine di assegnare gli studenti al corso di livello più adeguato alle competenze possedute. Ne consegue che i contenuti di ogni livello debbano essere stati preventivamente definiti all'interno di un sillabo, in modo da permettere uno smistamento il più omogeneo possibile e assicurare una corrispondenza effettiva tra livello del corso e conoscenza della lingua dello studente. Oltre a *validità* e *affidabilità*,⁵ proprietà generali pertinenti ad ogni

elaborata dal Consiglio d'Europa e si pone come punto di riferimento per l'apprendimento e la valutazione linguistica, in quanto descrive, in modo esaustivo, ciò che chi studia una lingua deve apprendere per usarla e per comunicare, e indica quali conoscenze deve sviluppare per poter agire in modo efficace (cfr. Consiglio d'Europa 2002).

1 Il programma "Marco Polo e Turandot", progettato dalla CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) su diretta sollecitazione della Presidenza della Repubblica, è stato sottoscritto nel 2004 per incrementare la presenza di studenti cinesi nelle Università italiane. L'Università per Stranieri di Perugia propone un percorso per l'apprendimento della lingua italiana, dedicato agli studenti cinesi afferenti al programma e orientati con crescente intensità verso le nostre Università, accademie, conservatori ed istituti di moda e design. La didattica della lingua italiana permette agli studenti cinesi di acquisire gli strumenti linguistici e culturali indispensabili ad affrontare gli studi universitari in Italia.

2 A.A. 2013-2014 studenti iscritti: 312 unità; A.A. 2014-2015 studenti iscritti: 623 unità.

3 Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (QCER) pubblicato in italiano nel 2002, definisce i livelli sulla base di una scala

4 Effettivamente solo a livello B2 si prevede il raggiungimento di competenze linguistiche atte ad affrontare un percorso di studi di tipo universitario o accademico, (*ibidem* 2002), ma nella nostra esperienza solo una percentuale minima di studenti sinofoni consegue tale livello nell'arco degli 8 mesi di corso. Questo per due ordini di motivi: in primo luogo le competenze degli studenti in ingresso sono generalmente piuttosto elementari (A1-A2), in secondo luogo la distanza linguistica fra l'italiano e il cinese è tale da determinare tempi di apprendimento più lenti rispetto a quelli normalmente necessari ad un utenza parlante lingue europee.

5 La *validità* di una prova è data dalla misura in cui la prova stessa riesca a misurare una specifica abilità o competenza, o tratto di abilità o competenza e non altro. La validità è pertanto un concetto relativo in primo luogo alla definizione dell'abilità e alla sua operazionalizzazione in contesti di verifica. *L'affidabilità*

tipo di test (di natura linguistica o meno), il test di piazzamento, per essere efficace, deve avere una serie di caratteristiche essenziali che andremo brevemente a descrivere. Il test deve essere costituito da prove di difficoltà crescente, tarate sui livelli di competenza caratterizzanti i livelli dei corsi nei quali si intendono inserire gli studenti. Il numero di prove e di *item* che compongono il test deve essere contenuto, in quanto gli studenti devono poterlo svolgere in un tempo limitato. Le istruzioni relative al come affrontare il test e il tempo massimo concesso agli studenti per l'esecuzione dello stesso devono essere chiari e ben soppesati.⁶ Il test deve essere uno strumento snello ed efficace in quanto i tempi che intercorrono tra l'arrivo degli studenti e il momento della formazione dei gruppi-classe sono piuttosto stretti, quindi, sia la somministrazione che la correzione devono essere di facile e veloce esecuzione.

1.1. Il test di piazzamento dell'Università per Stranieri di Perugia

Premettiamo che normalmente un test di piazzamento, come ogni altro tipo di test, richiederebbe di essere sperimentato e validato prima di essere utilizzato come strumento di misurazione: non potendo, però, noi procedere ad una adeguata sperimentazione per motivi di ordine pratico e organizzativo, per la definizione dei contenuti delle varie prove abbiamo dovuto far affidamento esclusivamente sul nostro giudizio di esperti informati.⁷

Abbiamo prodotto il nostro test di piazzamento avvalendoci sia dell'esperienza sviluppata in anni di lavoro in ambito di verifica e valutazione delle competenze linguistiche all'interno del CVCL,⁸ sia sulla

base della nostra pratica di insegnamento della lingua italiana e di realizzazione di test per i corsi di lingua ordinari che si svolgono regolarmente all'Università per Stranieri di Perugia.⁹ Per la definizione dei contenuti da testare nelle varie prove abbiamo fatto riferimento al sillabo attualmente in vigore nei nostri corsi di lingua e cultura italiana, affidandoci al fatto che, per ovvi motivi, i test di piazzamento che sembrano funzionare meglio, sono quelli creati dalle stesse istituzioni che offrono i corsi di lingua, in quanto si suppone siano calibrati sui punti chiave dei programmi, ovvero, del sillabo, ai vari livelli (cfr. Hughes 2003, pp. 16-17). Il sillabo dell'Università per Stranieri di Perugia, a cura di Mauro Pichiassi (2008), si basa sulle specifiche del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue e si pone come punto di riferimento per i docenti dei corsi di lingua, in modo da garantire percorsi omogenei e simili per gli studenti frequentanti corsi dello stesso livello. Il sillabo propone una serie di linee-guida da presentare alla propria classe e le relative azioni didattiche con le quali attuare efficacemente i contenuti esplicitati dal sillabo stesso (cfr. Pichiassi 2008, pp.1-2).

1.2. Come abbiamo definito intuitivamente i livelli e le prove

I livelli su cui tarare le prove sono stati identificati tenendo conto dell'esperienza fatta negli anni precedenti nell'ambito del progetto "Marco Polo Turandot". Tale esperienza ha mostrato che la preparazione linguistica degli studenti cinesi, al loro ingresso in Italia, risulta essere generalmente piuttosto bassa e, pertanto, a seguito del test di piazzamento, questi vengono

di una prova è data, invece, dal grado di accuratezza nella misurazione ed è pertanto un concetto tecnico relativo alla costanza o stabilità dei risultati, sia all'interno della medesima prova, sia attraverso somministrazioni successive. L'affidabilità è essenzialmente un concetto relativo ai metodi e alle procedure seguite nella somministrazione delle prove (cfr. Weir 1993).

6 Esempio di istruzioni: "Questo è un test di piazzamento, avete 40 minuti di tempo totale; "Iniziate dalla prova 1 e proseguite con le prove successive"; Fermatevi quando il test diventa troppo difficile; "Seguite le istruzioni per ogni parte del test. Scrivete in stampatello. Usate la penna".

7 Aspettavamo nel giro di pochi giorni, l'arrivo di oltre 500 studenti provenienti da varie regioni della Cina. Gli arrivi erano previsti a partire dall'8 gennaio 2015 e le classi dovevano essere formate al più presto, poiché i corsi, che per accordi precedenti dovevano durare 8 mesi, sarebbero terminati al più tardi a metà agosto. È stato pertanto necessario approntare lo strumento in tempi stretti, affidandoci esclusivamente alle competenze del gruppo di lavoro composto dalla scrivente, dal direttore del CVCL, la professoressa Giuliana Grego Bolli e dalla collega C.E.L., la dottoressa Claudia Fedeli, esperta nella produzione di item ed esami.

8 «Il Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia, promuove

e sviluppa attività di studio e di ricerca nell'ambito della verifica e della valutazione di abilità e competenze linguistiche. Costitutosi nel 2005 come centro universitario autonomo, consolida una tradizionale esperienza nel campo della certificazione della conoscenza dell'italiano L2, maturata sin dal 1987 dall'Università per Stranieri di Perugia»: <http://www.cvcl.it/home.aspx>.

9 «I corsi ordinari di lingua e cultura italiana, aperti a cittadini stranieri e italiani residenti all'estero, sono strutturati sul modello del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)* in corso elementare (A1-A2), intermedio (B1-B2), avanzato (C1-C2). Per chi si iscrive per la prima volta, il livello del corso si stabilisce tramite il *test di ingresso* che si svolge durante i primi due giorni del corso. I corsi possono avere durata trimestrale o mensile. I *corsi trimestrali*, attivi per i livelli A2-B1-B2-C1-C2, hanno inizio nei mesi di gennaio, aprile, luglio e ottobre. Se lo richiedono almeno 30 studenti, si possono attivare anche corsi di durata bimestrale (due mesi). L'ateneo offre inoltre, tutto l'anno, *corsi mensili* per i livelli A1-A2-B1-B2. Per i livelli C1-C2 i corsi mensili sono attivati soltanto nei mesi estivi (luglio, agosto e settembre); nel resto dell'anno chi può frequentare solo uno o due mesi, sarà inserito in un corso trimestrale»: <https://www.unistrapg.it/node/30>.

prevalentemente collocati ai livelli A1 (principianti assoluti) o A2, mentre numeri più limitati raggiungono il livello B1 e solo poche rare unità il livello B2. Le varie prove che compongono il nostro test sono state quindi tarate esclusivamente sui livelli A1, A2, B1 e B2. Per quanto concerne il tipo di prove da proporre nel test, ovvero la selezione di testi, item e metodi da utilizzare, si è fatta una scelta adeguata a garantire i prerequisiti di efficacia e snellezza pocanzi descritti, e si è quindi optato per prove oggettive del tipo scelta multipla e/o completamento libero o con scelta multipla. Per maggiore chiarezza ricordiamo che quando si parla di prove oggettive, in letteratura, si fa riferimento a quelle prove che prevedono una sola risposta corretta o, comunque, le opzioni possibili sono limitate e predeterminate: pertanto, per l'attribuzione del punteggio, non è previsto un giudizio soggettivo, ma solo il confronto con chiavi precedentemente elaborate, contenenti risposte chiare e univoche. Ovviamente se le prove oggettive risultano più facili ed agevoli in fase di correzione,¹⁰ la realizzazione delle stesse richiede una maggiore esperienza e delle competenze specifiche (cfr. Bolli; Spiti 2004).

Sempre al fine di garantire la velocità di esecuzione del test da parte degli studenti, si è deciso di proporre un totale di 4 prove, ciascuna tarata in termini di contenuti su un livello ben definito, così organizzate:

Prova 1	Livello A1 (10 Item) scelta multipla a 3 opzioni del tipo: Quanti studenti _____ in classe? A c'è B è C ci sono
Prova 2	Livello A2 (10 Item) scelta multipla a 3 opzioni del tipo: Non ho _____ visitato Roma, ci vado domenica. A mai B appena C già
Prova 3	Livello B1 (10 Item) completamento di un breve testo (80/90 parole) tipo lettera/mail.
Prova 4	Livello B2 (12 Item) completamento (con scelta multipla a 4 opzioni) di un breve testo (180/200 parole) del tipo breve articolo di cronaca.

Sulla base della tipologia delle prove proposte, ciascuna contenente un numero limitato di item (10/12), e della popolazione che si sarebbe sottoposta al test, si è calcolato che il tempo massimo consentito per l'esecuzione di tutte e quattro le prove sarebbe stato di 40 minuti. Dopo che il test è stato prodotto, è stato somministrato e immediatamente corretto e, nel giro di pochi giorni, si è stati in grado di formare i gruppi-classe. Tali gruppi hanno mostrato fin dall'avvio

delle lezioni vari gradi di omogeneità.

1.3. Prime rilevazioni intuitive sul funzionamento del test di piazzamento

Già in fase di correzione del test, prima che si procedesse ad un'analisi accurata dei dati, si è rilevato un comportamento apparentemente anomalo, da parte di un certo numero di studenti, in relazione alle quattro prove di presupposta difficoltà crescente da noi proposte. Molto spesso, la prova 3, da noi definita di livello B1, viene saltata completamente o eseguita molto parzialmente, mentre la prova 4, da noi definita di livello B2, viene affrontata anche da coloro che nel test totale ottengono un punteggio complessivo piuttosto basso.¹¹ La prova 3 sembra quindi costituire una sorta di blocco per un significativo numero di studenti (129 unità). Ricordiamo che la prova 3, testualmente piuttosto semplice, è costituita da una breve mail di risposta ad un annuncio pubblicitario in internet, e deve essere liberamente completata con una sola parola, mentre la prova 4, un breve articolo di cronaca, testualmente molto più complesso, prevede un completamento a scelta multipla, pertanto le risposte devono semplicemente essere selezionate. La rilevazione di questo comportamento anomalo, già in fase di correzione, ci ha portato a riflettere su quanto i metodi da noi identificati per le prove 3 e 4 (completamento libero *versus* completamento con scelta multipla) possano avere influito sull'esecuzione delle due prove. La nostra prima ipotesi intuitiva, è stata quella di supporre che gli studenti cinesi, soprattutto quelli con competenze linguistiche più limitate, avendo una maggiore familiarità con il metodo della scelta multipla e una minore esperienza nella produzione di testi, per quanto limitata ad una sola parola, non abbiano affrontato la prova 3 ed abbiano azzardato piuttosto la risposta nella prova 4, accumulando così casualmente punti e alterando il loro posizionamento.¹²

È comprensibile quindi quanto l'analisi delle risposte che gli studenti danno alle varie prove, come anche ai singoli quesiti, possa da subito aiutarci a identificare i punti di debolezza del test e possa contribuire quindi a reindirizzare le nostre scelte future.

1.4. Come hanno funzionato le prove

Passiamo ora a vedere come una più attenta analisi di tipo quantitativo ci permetta di comprendere

10 La correzione di test contenenti esclusivamente prove oggettive può essere, infatti, eseguita da personale non specializzato o da scanner ottici.

11 La prova 4 viene affrontata anche dagli studenti che risultano, poi, nella valutazione finale, collocati ai livelli A1 e A2.

12 Per un tentativo di verifica di questa ipotesi, si veda il paragrafo 1.5 del presente articolo.

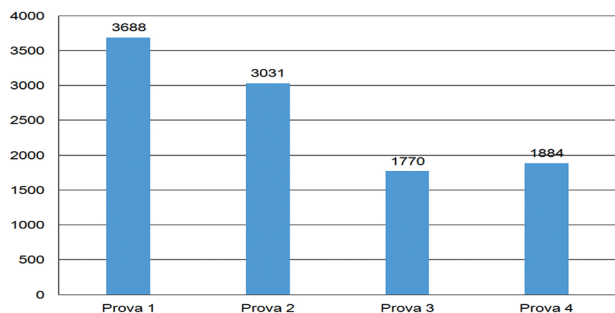
meglio come hanno funzionato le 4 prove da noi proposte nel test. Per la raccolta dei dati da analizzare ci siamo avvalsi di un foglio Excel, che ci è servito anzitutto per accelerare la procedura di assegnazione dei livelli subito dopo la correzione dei test,¹³ mentre in seguito tale documento ha costituito il database per le successive analisi. Come possiamo vedere nell'intestazione del seguente esempio di foglio Excel (fig.1), oltre ad alcuni dati personali relativi agli studenti (cognome e nome, data di nascita, sesso), vi compaiono i risultati complessivi ottenuti nelle singole prove e il livello conseguito, definito dalla somma dei punteggi parziali (totale scritto).

Test d'ingresso - PROGETTO MARCO POLO												
N°	Cognome e nome	Data di nascita	Sesso	Codice studente	Progetto	Facoltà universitaria	Prova 1	Prova 2	Prova 3	Prova 4	Totale scritto	Livello conseguito

(fig. 1) Esempio di foglio Excel per raccolta-dati ed assegnazione-livello:

Per meglio comprendere come ha funzionato il test, siamo andati anzitutto ad identificare quanto ogni singola prova abbia contribuito al punteggio finale e conseguentemente all'assegnazione del livello.

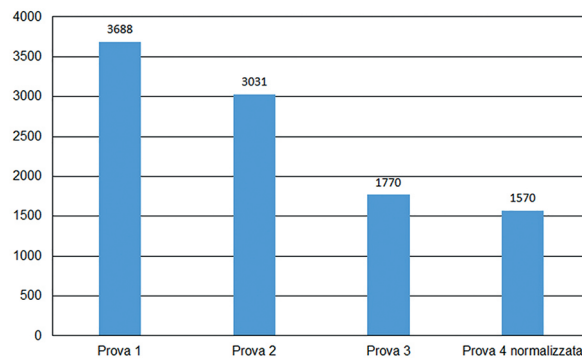
In figura 2, la somma dei punteggi totali accumulati dai partecipanti al test per ogni singola prova ci ha permesso di vedere in che modo ogni singola prova sia stata affrontata.



(fig. 2) Somma punteggi aggregati con 542 studenti

Dai punteggi totali, la prova 4 sembrerebbe risultare più facile della 3, in quanto presenta un numero di risposte corrette superiore (1884 *versus* 1770,5), ma, poiché le prove 1-2-3 contengono 10 item ciascuna, corrispondenti a 10 punti, mentre la 4 ne ha 12 (12 punti), abbiamo normalizzato quest'ultima per avere una visione più chiara sull'andamento delle prove.

Normalizzazione di $(Tot / 12 * 10)$

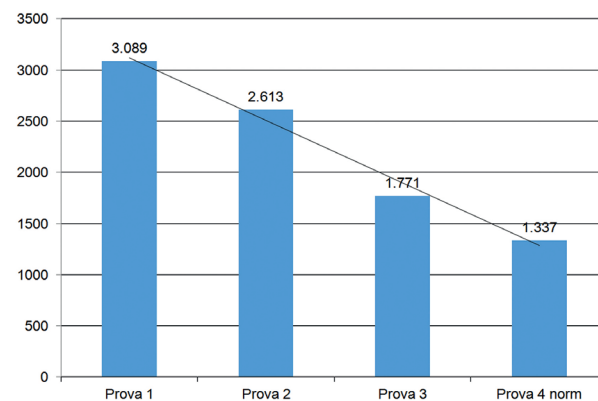


(fig. 3) Somma punteggi aggregati con la prova 4 normalizzata

Come si può vedere nel grafico in figura 3, a seguito di tale normalizzazione, le prove risultano più congrue in termini di difficoltà crescente. Notiamo, però, ancora che in figura 3 le prove 3 e 4 risultano molto vicine in termini di difficoltà, riportando punteggi totali simili e molto distanti dalle prove 1 e 2.

Per verificare la correttezza o meno della strutturazione del nostro test di piazzamento (item appropriati ai livelli A1-A2-B1 e B2 di difficoltà uniformemente crescente nelle prove 1-2-3-4), abbiamo deciso di escludere tutti i casi nei quali gli studenti hanno saltato la prova 3 o vi hanno realizzato punteggio pari a zero. Gli studenti da escludere sono risultati essere nel totale 129.

Come possiamo vedere dal grafico seguente (fig.4), che analizza solamente il sottoinsieme di 413 studenti che hanno eseguito la prova 3, si rileva chiaramente una maggiore linearità nell'andamento decrescente dei punteggi a supporto dell'ipotesi progettuale di difficoltà uniformemente crescente delle prove.



(fig. 4) Somma punteggi delle prove (con 4 normalizzata) per gli studenti che hanno affrontato la prova 3

Il grafico in figura 4 mostra, quindi, che, quando gli studenti seguono le istruzioni, non saltando alcuna prova e interrompendosi solo quando il test diventa troppo difficile per loro, il nostro strumento sembra funzionare bene come metro di misurazione delle

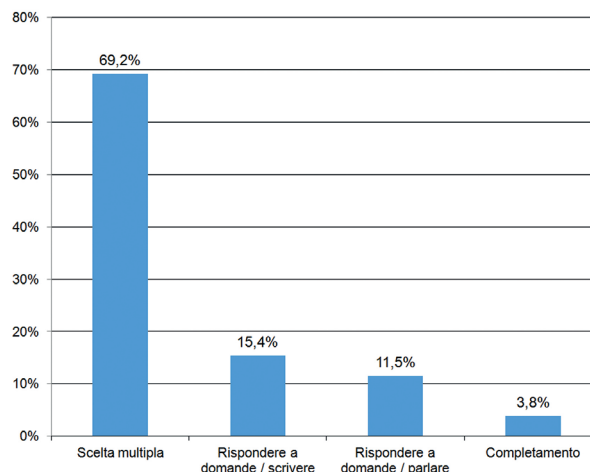
13 Il foglio Excel contiene formule relative ai punteggi di taglio che definiscono i 4 livelli da noi identificati nel test, ovvero A1-A2-B1-B2. Inserendo i punteggi complessivi relativi alle 4 prove, si ottiene un punteggio totale che permette di collocare lo studente ad un determinato livello in maniera veloce ed efficace. Anche i punteggi di taglio sono stati definiti su base intuitiva dal gruppo di esperti informati.

competenze linguistiche.

1.5. Come indagare ulteriormente sul funzionamento del test mediante un questionario

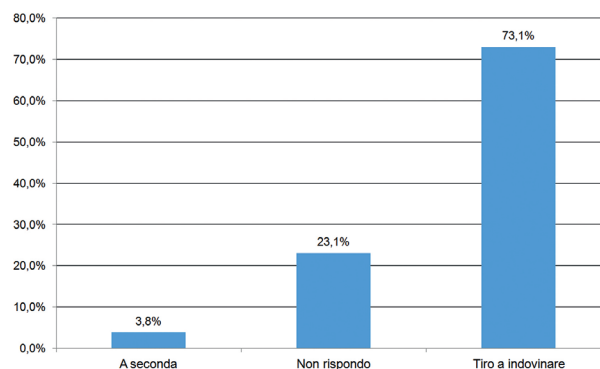
A questo punto abbiamo, però, deciso di indagare ulteriormente sul perché un numero di 129 studenti non abbia affrontato o abbia sbagliato totalmente la prova 3. A questo scopo abbiamo cercato di raccogliere informazioni sul test dagli stessi studenti, tramite un apposito questionario. Somministrare un questionario immediatamente dopo il test, a mente fresca, può essere molto utile per raccogliere informazioni sul punto di vista dell'utenza. Infatti il questionario può contenere domande relative alla chiarezza o meno delle istruzioni, al come gli studenti hanno affrontato le varie prove, alle loro preferenze nei metodi adottati, all'adeguatezza o meno del tempo concesso per l'esecuzione del test e altro ancora. Successivamente le risposte date dagli studenti possono essere parametrizzate e, una volta analizzate, possono supportare o confutare le nostre ipotesi sull'efficacia e adeguatezza del nostro strumento di misurazione. Nel creare il nostro questionario abbiamo delimitato il campo d'indagine alle nostre specifiche esigenze, e pertanto, avendo noi ipotizzato che la prova 3, essendo una prova di produzione, risultasse naturalmente più ostica per gli studenti sinofoni, siamo andati a vedere nello specifico quanto il metodo scelto abbia potuto incidere sul posizionamento degli studenti. Abbiamo distribuito il nostro questionario ad un gruppo campione al fine di raccogliere sia informazioni generali sul curriculum linguistico degli studenti, ma anche e soprattutto per comprendere le difficoltà da loro incontrate nell'esecuzione del test e la loro percezione di corretto posizionamento nel gruppo-classe di appartenenza.¹⁴ I quesiti sono stati poi parametrizzati, quantificati e analizzati. Abbiamo anzitutto cercato di verificare una prima ipotesi, ovvero se realmente gli studenti cinesi, rappresentati dal nostro gruppo-campione, preferissero il metodo scelta multipla ai metodi completamento e/o risposta aperta (scritta o orale) e per questo saltassero la prova 3 del nostro test. Il grafico seguente (fig.5), sostiene ampiamente

la nostra ipotesi con il 69% di risposte a favore della scelta multipla come metodo preferito.



(fig. 5) Preferenze mostrate per i vari metodi di test (% su 26 studenti)

Siamo poi andati a verificare una seconda ipotesi, ovvero, se gli studenti, trovandosi di fronte a quesiti del test ai quali non sanno dare una risposta certa, evitano di perdere tempo e li saltano per passare piuttosto ai quesiti successivi. L'analisi svolta sulle risposte degli studenti sembra sostenere anche questa nostra seconda ipotesi, in quanto la maggior parte del gruppo-campione, come mostra il grafico seguente (fig. 6), nel caso in cui non sappia affrontare un quesito del test, dichiara di adottare la strategia del *guessing* ovvero, tira a indovinare.¹⁵



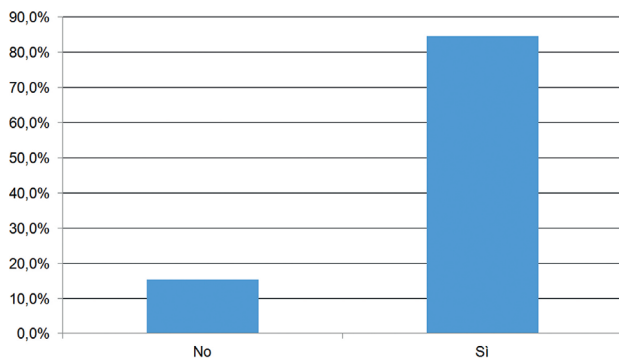
(fig.6) Comportamento in caso di difficoltà nel rispondere (% su 26 studenti)

Infine l'ultimo quesito della nostra ricerca, ma forse il più significativo per la successiva azione didattica, quello relativo alla percezione da parte degli studen-

14 All'interno dell'articolo un esempio del questionario utilizzato. Per motivi pratico-organizzativi, non è stato possibile intervenire con il questionario in tutti i gruppi-classe che si erano ormai costituiti, in quanto si temeva che i quesiti potessero ingenerare una richiesta diffusa e non motivata di cambiamento di livello. Il questionario è stato pertanto distribuito solo agli studenti del corso MC10 di livello B1, corso nel quale la scrivente insegnava e che abbiamo identificato come "gruppo campione".

15 Questo è quello che sembra accadere con gli item della prova 4 del nostro test, dove un gruppo di 129 studenti su un totale di 542 evita o sbaglia molti degli item della prova 3 (completamento), perché non ha le competenze per rispondere e passa direttamente alla prova 4 (scelta multipla), nella quale, anche se non conosce le risposte corrette, ha comunque un 25% di possibilità di indovinare la risposta giusta.

ti di essere stati inseriti nel gruppo-classe a loro più idoneo, è supportato dal grafico seguente (fig.7). Il grafico mostra, infatti, che su un totale di 26 studenti che hanno risposto al questionario, solo 4 su 26 dichiarano di non sentirsi inseriti nel gruppo-classe appropriato; questo dato sembra pertanto confermare una discreta efficienza del nostro test come strumento di misurazione delle competenze linguistiche.



(fig. 7) Percezione correttezza livello assegnato (% su 26 studenti)

In conclusione, potremmo dire che i risultati delle analisi svolte sulle risposte degli studenti al questionario hanno di gran lunga soddisfatto le nostre ipotesi e ci hanno aiutato a riflettere, in maniera più documentata, sia su attitudini e preferenze della popolazione che si sottopone al nostro test, sia sull'opportunità dei metodi di *testing* da noi selezionati a livello intuitivo, sia sulle modalità di assegnazione dei punteggi alle varie prove, consentendoci, così, dove necessario, di rettificare per il futuro il nostro lavoro.¹⁶

2. Il caso Nanchino: analisi comparativa tra il posizionamento di un sottogruppo di studenti a seguito dei risultati agli esami CELI di livello A1/A2 e il posizionamento conseguito dagli stessi, a seguito del test di piazzamento.

All'interno del totale numero di studenti cinesi che sono arrivati a Perugia per iscriversi ai nostri corsi di lingua, ce n'era una parte, proveniente da Nanchi-

no, costituita da 63 unità, che aveva già un livello di competenza definito. Questi studenti si erano infatti sottoposti, nel mese precedente al loro arrivo in Italia, agli esami di certificazione delle competenze linguistiche prodotti dal Centro per la Verifica e Valutazione delle Competenze Linguistiche della nostra Università, ovvero, agli esami CELI.¹⁷ Tali studenti sono stati naturalmente esonerati dal fare il test di piazzamento e, sulla base dei risultati ottenuti nell'esame CELI a cui si erano sottoposti, sono stati assegnati d'ufficio al livello pertinente.¹⁸ La presenza di un gruppo così ben definito ha stimolato in noi un'ulteriore idea per poter controllare, mediante analisi comparative, la qualità del nostro test di piazzamento in relazione ai 4 livelli (A1-A2-B1-B2) da noi identificati e definiti intuitivamente. Dopo circa una settimana dall'inizio dei corsi di lingua si è deciso, quindi, di rintracciare tutti gli studenti di Nanchino, ormai inseriti nei vari gruppi-classe, e di chiedere loro di sottoporsi al nostro test di piazzamento. Il fine era quello di confrontare i risultati nelle due performance e di fare le dovute correlazioni. Qui di seguito mostriamo i risultati di questa ulteriore ricerca.

2.1 Analisi del grado di coerenza

I 63 studenti di Nanchino sono stati convocati e sottoposti al nostro test di piazzamento; successiva-

¹⁷ A partire dal giugno 1993, l'Università per Stranieri di Perugia ha avviato un sistema certificatorio dell'italiano generale denominato CELI. Gli esami CELI si possono sostenere in molte sedi sia in Italia che all'estero, in Centri d'esame convenzionati. Gli obiettivi di apprendimento dei vari livelli dei certificati CELI fanno riferimento agli obiettivi di apprendimento specificati nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento e valutazione. A partire dal 2004, all'interno di un più ampio progetto del Consiglio d'Europa guidato dall'ALTE (Association of Language Testers in Europe), associazione di cui l'Università per Stranieri di Perugia è socio fondatore, si è proceduto alla validazione degli item contenuti negli esami CELI. Si può oggi affermare che gli item degli esami CELI, in quanto qualitativamente e quantitativamente analizzati siano "standardizzati" e possano quindi costituire un ottimo strumento di confronto per test/prove di supposto livello equivalente (cfr. Grego Bolli G.; Pelliccia F.; Hardcastle P. 2007).

¹⁸ Gli esami di certificazione CELI si compongono di due parti, una prova scritta e una prova orale, e per ottenere la certificazione linguistica e l'assegnazione del livello i candidati sono tenuti a superarle entrambe. Per quanto riguarda gli studenti di Nanchino, nell'assegnazione d'ufficio del livello del corso da seguire, si è proceduti con la stessa logica. Ne consegue che solo gli studenti che avevano superato entrambe le parti dell'esame CELI sono stati assegnati d'ufficio al livello successivo a quello provato, mentre coloro che lo avevano superato solo parzialmente (solo scritto o solo orale superato) sono stati inseriti in un corso di livello equivalente a quello dell'esame CELI provato.

¹⁶ Potremmo, ad esempio, in un prossimo test, decidere di modificare il metodo nella prova 3 (completamento libero o *cloze* mirato *versus* completamento con scelta multipla), che spesso induce gli studenti a saltarla, oppure decidere di modificare l'assegnazione del punteggio alle scelte multiple in modo da scoraggiare chi tira a indovinare e incentivare le risposte consapevoli nel seguente modo:

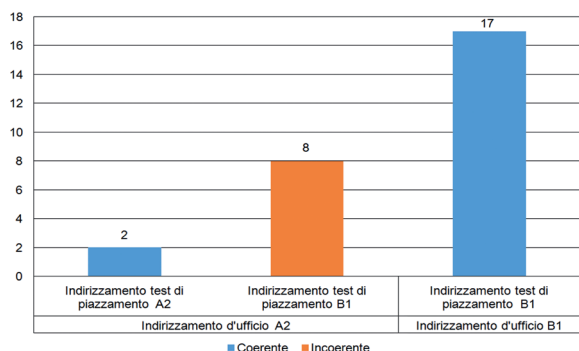
+1 punto= per ogni risposta corretta, 0 punti= per ogni risposta mancante, -1 punto= per ogni risposta errata. Questo approccio ai punteggi, molto discusso in letteratura in quanto distante da un *real life approach*, potrebbe comunque risultare utile nella nostra situazione (cfr. Weir 2004).

mente i test sono stati corretti, e i dati, dopo essere stati inseriti in un foglio Excel, sono stati analizzati confrontando l'assegnazione di livello data dal nostro test di piazzamento con l'assegnazione data d'ufficio, a seguito dei risultati ottenuti nell'esame CELI sostenuto.¹⁹ Qui di seguito saranno illustrati i risultati di questo confronto. In totale gli studenti sono 63, di cui 27 hanno sostenuto l'esame Celi 1 (livello A2) e 36 l'esame Celi Impatto (livello A1). Vediamo nella tabella seguente (fig. 8) la performance del sottogruppo che ha affrontato l'esame Celi 1 (Livello A2).

Risultati esame CELI 1	Percorso assegnato d'ufficio	Percorso assegnato dal test di piazzamento	Livello di coerenza
17 studenti: superato scritto e orale.	C/B1	C/B1	COERENTE
8 studenti: superato parzialmente (prova scritta o orale superata) o respinti ad entrambe le prove.	B/A2	C/B1	INCOERENTE
2 studenti: 1 studente prova scritta superata; 1 studente respinto ad entrambe le prove.	B/A2	B/A2	COERENTE

(fig.8) Confronto fra l'assegnazione data d'ufficio sulla base dei risultati dell'esame celi 1 e quella data dal test di piazzamento su un totale di 27 studenti

Il grafico seguente (fig. 9) mostra in sintesi il livello di coerenza tra i risultati nelle 2 performance.



(fig. 9) Grafico relativo ai dati della tabella in fig. 8

Proviamo ora a ragionare su quanto è illustrato nel grafico.

I 17 studenti che hanno sostenuto l'esame CELI 1 (livello A2 del QCER), superandolo completamente (prova scritta e prova orale superata), sono stati collocati d'ufficio al percorso C (B1) e risultano collocabili allo

19 Ricordiamo che nell'assegnazione d'ufficio si era deciso di far passare al livello successivo rispetto a quello provato solo coloro che avevano ottenuto la certificazione del livello, superando sia la prova scritta che quella orale.

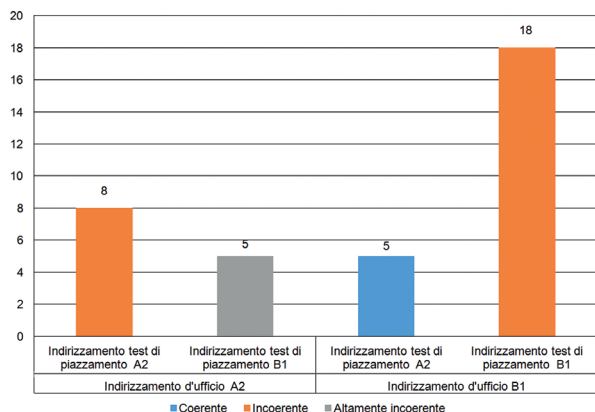
stesso livello dal nostro test di piazzamento. Questo dato ci porta a sostenere che c'è coerenza tra il livello assegnato dagli esami CELI e dal nostro test di piazzamento. Gli 8 studenti che hanno superato solo parzialmente l'esame CELI 1 (prova scritta o orale superata) o sono stati addirittura respinti ad entrambe le prove, sono stati collocati d'ufficio al percorso B (A2), mentre risultano dal nostro test collocabili al percorso C (B1). Questo dato sembra mostrare incoerenza tra il livello assegnato dagli esami CELI e dal test di piazzamento in quanto, se gli studenti fossero stati da noi testati, sarebbero passati dal percorso B (A2) in cui si trovano attualmente al percorso C (B1).²⁰ I 2 studenti, di cui, uno ha superato solo parzialmente l'esame CELI 1 (prova scritta) mentre l'altro è stato respinto ad entrambe le prove, sono stati collocati d'ufficio al percorso B (A2) e risultano anche dal nostro test collocabili al percorso B (A2). Anche questo dato mostra coerenza tra le due performance. Passiamo ora alla tabella seguente (fig. 10), dove troviamo illustrata in sintesi la performance del sottogruppo di 36 studenti che ha affrontato l'esame Celi Impatto (Livello A1).

Risultati esame CELI IMPATTO	Percorso assegnato d'ufficio	Percorso assegnato dal test di piazzamento	Livello di coerenza
4 studenti: superato scritto e orale	B/A2	B/A2	COERENTE
1 studente: solo scritto superato	B/A2	B/A2	COERENTE
18 studenti: superato scritto e orale	B/A2	C/B1	INCOERENTE
8 studenti: solo scritto superato	A/A1	B/A2	INCOERENTE
5 studenti: solo scritto superato	A/A1	C/B1	Fortemente INCOERENTE

(fig. 10) Confronto fra l'assegnazione data d'ufficio sulla base dei risultati dell'esame CELI Impatto e quella data dal test di piazzamento su un totale di 36 studenti

Il grafico seguente (fig. 11) mostra in sintesi il livello di coerenza tra i risultati nelle 2 performance.

20 Per spiegare questa incoerenza, potremmo indagare ulteriormente andando a vedere il punteggio assegnato agli 8 studenti nella parte superata dell'esame CELI 1. Infatti è possibile che questi studenti avessero ottenuto punteggi alti nelle parti superate e risultassero pertanto quasi A2 completi. In realtà è anche possibile che tali studenti, dopo aver sostenuto l'esame CELI 1 in vista dell'imminente partenza per l'Italia, abbiano continuato a studiare accrescendo le proprie competenze; anche in questo caso un'indagine sui punteggi o un questionario costruito ad hoc potrebbero aiutarci a meglio comprendere la situazione.



(fig. 11) Grafico relativo ai dati della tabella in fig. 10

Come evidenziato in fig. 11, la situazione in questo caso risulta complessivamente molto più incoerente. 4 studenti, che hanno superato il CELI Impatto, e 1 studente, che ha superato solo parzialmente il CELI Impatto (prova scritta), sono stati collocati d'ufficio al percorso B (A2) e risultano collocabili allo stesso livello anche dal test di piazzamento. Questo dato mostra coerenza tra il livello assegnato dall'esame CELI Impatto e quello identificato dal nostro test di piazzamento, ma risulta essere un caso isolato.²¹

18 studenti che hanno superato completamente (scritto e orale) il CELI Impatto sono stati collocati d'ufficio nel percorso B (A2), mentre risultano dal nostro test collocabili nel percorso C (B1). Questo dato mostra incoerenza tra il livello assegnato dagli esami CELI e quello identificato dal nostro test di piazzamento, in quanto se gli studenti fossero stati da noi testati, sarebbero passati dal percorso B (A2) in cui si trovano attualmente al percorso C (B1).²² 8 studenti che hanno superato solo parzialmente l'esame CELI

21 Per lo studente che ha superato solo lo scritto, sarebbe interessante capire perché, contrariamente a quanto avviene in tutti gli altri casi, è stata fatta d'ufficio la scelta di assegnarlo al livello successivo rispetto a quello provato. Forse il punteggio assegnato nella prova scritta dell'esame CELI Impatto era molto alto? Forse si è trattato di una svista? Comunque si è contravenuti alla procedura stabilita.

22 Anche in questo caso sarebbe interessante vedere il punteggio assegnato ai 18 studenti nella parte dell'esame CELI Impatto superata (scritto), per verificare se hanno ottenuto punteggi molto alti. Comunque sia, il punteggio ottenuto non giustifica il salto del livello A2, pertanto dobbiamo ipotizzare altre motivazioni. Come già detto in precedenza (cfr. nota 21) è possibile che tali studenti, dopo aver sostenuto l'esame CELI Impatto in vista dell'imminente partenza per l'Italia, abbiano continuato a studiare seguendo corsi intensivi o privati e accrescendo così le proprie competenze, o altrimenti che tali studenti volessero comunque avere una certificazione al loro arrivo in Italia e abbiano preferito sottoporsi ad un livello di esame CELI inferiore alle loro competenze, consapevolmente, per avere la certezza di superarlo, o ancora, che siano stati mal consigliati dai loro insegnanti in relazione all'esame da affrontare. Di nuovo un questionario potrebbe aiutarci a capire meglio la situazione.

Impatto (prova scritta) sono stati collocati d'ufficio al percorso A (A1), mentre risultano dal test collocabili al percorso B (A2). Questo dato mostra incoerenza tra il livello assegnato dagli esami CELI e quello assegnato dal test di piazzamento, in quanto se gli studenti fossero stati da noi testati sarebbero passati dal percorso A (A1) in cui si trovano attualmente al percorso B (A2). 5 studenti che hanno superato parzialmente il CELI Impatto (solo scritto) sono stati collocati d'ufficio al percorso A (A1), mentre risultano dal test collocabili nel percorso C (B1). Questo dato mostra la maggiore incoerenza tra il livello assegnato d'ufficio e quello derivato dal test di piazzamento, in quanto, se gli studenti fossero stati da noi testati, sarebbero passati dal percorso A (A1) in cui si trovano attualmente al percorso C (B1) e in questo caso ci sarebbe stato addirittura un doppio salto di livello.

2.2 Alcune considerazioni e possibili suggerimenti a seguito delle nostre analisi comparative

Possiamo a questo punto sintetizzare i risultati delle nostre analisi e fare alcune considerazioni. Abbiamo visto che per quanto riguarda gli studenti che hanno affrontato l'esame CELI 1 e lo hanno superato, il posizionamento ottenuto con il nostro test risulta prevalentemente coerente, mentre l'incoerenza è piuttosto forte in relazione al posizionamento degli studenti che hanno superato solo parzialmente l'esame CELI sostenuto e ancor più per quelli che hanno affrontato il CELI Impatto, sia che lo abbiano superato o meno.²³ Possiamo quindi dire che il nostro test funziona bene per l'assegnazione del livello? Forse no. Dobbiamo indagare ulteriormente? Sicuramente sì.

È possibile, infatti, che gli item da noi proposti per le prove non siano sufficientemente affidabili, perché poco numerosi e quindi quantitativamente non adeguati a rilevare le competenze, o altrimenti poco validi, perché non adatti al livello per cui sono stati proposti o perché mal strutturati. In entrambi i casi, un approccio quantitativo basato sulla statistica descrittiva potrebbe aiutarci ad identificare sia i coefficienti di affidabilità sia gli indici di facilità degli item e a rettificare la situazione ove necessario. Altresì è possibile che molti degli studenti che hanno affrontato gli esami CELI Impatto e CELI 1, superandoli o meno, avessero in realtà competenze non congrue al livello d'esame provato. In questo caso appositi questionari potrebbero aiutarci a meglio identificare il problema. Queste ipotesi, così come altre, potrebbe-

23 In un caso si assiste, infatti, addirittura ad un salto di 2 livelli nelle due diverse assegnazioni (da A1 a B1).

ro quindi essere ulteriormente indagate con appositi strumenti e/o metodologie di analisi quantitativa/statistica al fine di consentire una più accurata validazione del nostro strumento.

A seguito di questo breve studio comparativo c'è, però, un'azione che potremmo correggere per rendere più efficace la procedura generale di formazione dei gruppi-classe, ovvero: piuttosto che procedere ad un'assegnazione d'ufficio del livello, sarebbe preferibile che tanto agli studenti che non hanno superato l'esame certificatorio (completamente o parzialmente), quanto a coloro che lo hanno superato, fosse sempre consentito di fare il test di piazzamento al fine di verificare il livello di competenza linguistica attuale. Tali studenti potrebbero, infatti, aver continuato ad apprendere la lingua italiana dopo l'esame certificatorio o, altresì, aver affrontato un esame di livello inferiore alle proprie competenze effettive per ragioni di cautela, pertanto l'inserimento d'ufficio in un gruppo-classe di livello inferiore potrebbe avere per loro serie ricadute sul piano motivazionale, in quanto l'azione didattica si incentrerebbe necessariamente sui bisogni del gruppo maggioritario.²⁴ Questo studio comparativo ci ha permesso inoltre di rilevare che la nostra procedura di assegnazione d'ufficio dovrebbe essere resa più coerente con l'impianto generale del nostro test di piazzamento, in quanto, essendo il nostro test costituito solo da una prova scritta,²⁵ sarebbe corretto mandare sempre al livello superiore rispetto a quello provato tutti coloro che hanno superato anche solo la parte scritta di un esame di certificazione.

3. Test di piazzamento: contributo della prova orale all'attribuzione del livello

Nell'anno accademico 2014-2015, differentemente da quanto accadeva negli anni precedenti, si è deciso di non sottoporre gli studenti dei corsi "Marco Polo Turandot" alla prova orale in fase di test di piazzamento. Questo cambiamento è stato dettato soprattutto da ragioni di fattibilità (oltre 500 unità da testare e collocare in classe in pochi giorni), ma anche da motivazioni di natura metodologica, visto che ormai

nella maggior parte delle istituzioni dove si insegna una lingua straniera si ricorre generalmente solo ad un test scritto per l'assegnazione del livello. Se questo dovrà rimanere in futuro l'approccio operativo preferito, riteniamo sia necessario controllare quanto vantaggiosa questa scelta possa risultare per il successivo lavoro didattico, ovvero quanto omogenee possano risultare le classi così formate.

Abbiamo deciso, quindi, di analizzare i dati contenuti in un file Excel dell'anno 2013, anno in cui gli studenti dei corsi "Marco Polo e Turandot" al loro ingresso all'Università per Stranieri di Perugia, venivano regolarmente sottoposti sia alla prova scritta che a quella orale, con l'intento di confrontare i punteggi assegnati alla performance dell'orale con il livello individuato dallo scritto. Prima di addentrarci in questo nostro studio, apriamo, però, una parentesi per spiegare le differenze organizzative sia dei corsi di lingua che del test di piazzamento nell'anno di riferimento, ovvero, A.A. 2013-2014. Poiché gli studenti che arrivavano nel nostro Ateneo negli anni passati avevano, al loro ingresso, una conoscenza ancor più limitata della lingua italiana rispetto ad oggi,²⁶ il loro percorso di studio all'Università per Stranieri di Perugia, prevedeva corsi modulati su bimestri con un passaggio di livello ogni due mesi, e i corsi a cui gli studenti potevano accedere a seguito del test di piazzamento erano, differentemente da quanto avviene oggi, modulati non su cinque, ma su ben sette livelli, ovvero: A1a; A1b; A2a; A2b; B1; B2; C1. Conseguentemente, anche i punteggi di taglio del test di piazzamento erano tarati su sette livelli. Questo tipo di organizzazione era stata pensata sia per creare gruppi con competenze più omogenee che per meglio distribuire, dilatandoli, i contenuti da apprendere nei corsi iniziali.²⁷ Prima di analizzare e confrontare le due performance (test scritto *versus* test orale), abbiamo riflettuto sulle nostre esperienze pregresse di insegnamento con studenti sinofoni ed abbiamo prodotto la nostra ipotesi. Questo tipo di studenti mostra avere generalmente maggiore facilità d'azione con test di natura grammaticale e/o strutturale, mentre ha grosse difficoltà con test che implicano produzione, tanto scritta quanto e forse ancor più, orale; essendo il test di piazzamento generalmente costituito da prove oggettive o semi-ogget-

24 Ovviamente, se all'interno di un gruppo-classe l'insegnante individuasse studenti "mal collocati", la procedura dovrebbe comunque sempre prevedere la possibilità di riposizionamento di tali studenti, in tempi brevi, al livello più appropriato.

25 Quest'anno, per motivi di ordine pratico, per la prima volta si è deciso di eliminare nel test di piazzamento la prova orale. Tale prova veniva normalmente svolta subito dopo aver ottenuto i risultati della prova scritta, per confermare o rettificare il livello assegnato dal test. Possiamo dire che per la prima volta ci siamo affidati al test scritto come unico strumento di misurazione.

26 Di recente gli studenti cinesi hanno iniziato a formarsi linguisticamente in Cina, prima del loro arrivo in Italia, per poter così affrontare il loro percorso di studio della lingua in maniera più adeguata al raggiungimento dei livelli B1/B2.

27 Il livello A1 era scomposto in due moduli (A1a e A1b) e così anche il livello A2 (A2a e A2b). Questa suddivisione era stata attuata in considerazione del fatto che per una lingua distante come il cinese il processo di apprendimento procede molto più lentamente, e le fasi iniziali risultano generalmente le più delicate.

tive, incentrate maggiormente su strutture e lessico, ci aspettavamo che l'orale, che prevede produzione, avrebbe costituito una prova più difficile per questo tipo di utenza. Ci aspettavamo, pertanto, che, confrontando la performance dello scritto e dell'orale, l'orale rappresentasse un punto di debolezza e contribuisse in misura inferiore al punteggio totale e al conseguimento di un determinato livello.

3.1 Cosa abbiamo fatto

Si è preso un file (Progetto "Marco Polo e Turandot" di marzo 2013) contenente i punteggi, sia scritti che orali, di un gruppo di 219 studenti. In tale file si sono filtrati solamente i casi nei quali entrambi i punteggi erano maggiori di zero, ad indicare che gli studenti avevano eseguito sia la prova scritta che quella orale.

²⁸ Abbiamo identificato i punteggi di taglio e abbiamo constatato che il punteggio massimo ottenibile facendo perfettamente entrambe le prove era di 60 punti, costituiti dalla somma di un punteggio massimo di 30 punti tanto per lo scritto quanto per l'orale. In base a ciò abbiamo scorporato lo scritto e l'orale ed abbiamo ridefinito l'assegnazione ai vari livelli risultante dalla sola prova scritta, utilizzando i punteggi di taglio riproporzionati da 60 a 30. Quindi abbiamo isolato i casi con punteggio scritto maggiore del punteggio orale e viceversa. Come si può vedere dalla tabella seguente (fig. 12), l'ipotesi che i sinofoni si trovino meglio con le prove oggettive che con quelle di produzione orale è confermata dal fatto che su 219 studenti solamente 58 mostrano un punteggio orale maggiore del punteggio scritto.

Punteggio scritto maggiore di punteggio Orale S>O	161
tra 1 e 2 volte maggiore	93
tra 2 e 3 volte maggiore	30
tra 3 e 4 volte maggiore	13
tra 4 e 5 volte maggiore	11
tra 5 e 6 volte maggiore	5
tra 6 e 7 volte maggiore	1
tutti i valori maggiori di 7 volte fino a 12 volte	8
Punteggio orale maggiore di punteggio scritto O>S	58
Punteggio scritto inferiore all'orale	58
Totale complessivo	219

(fig. 12) Distribuzione del rapporto tra i punteggi (scritto e orale) per 219 studenti

I casi più frequenti (161) per i quali il punteggio

scritto è maggiore del punteggio orale vengono riportati in tabella distribuiti per classi di rapporto con 93 studenti che mostrano un punteggio scritto tra 1 e 2 volte maggiore dell'orale, 30 studenti tra 2 e 3 volte maggiore e così via. A questo punto abbiamo analizzato il grado di coerenza tra l'assegnazione basata sul punteggio totale (scritto e orale) e quello relativo alla sola prova scritta. Nella tabella seguente (fig. 13) è riportato il numero di studenti per livello conseguito in base al punteggio totale (totale complessivo con scala da 0 a 60) e si evidenzia come gli stessi si sarebbero distribuiti sui vari livelli in base al solo punteggio scritto (con scala da 0 a 30).

Livello conseguito su scala 0-60 considerando il punteggio totale scritto e orale	Livello conseguito su scala 0-30 considerando il solo punteggio scritto						Totale complessivo	Rapporto di congruenza sui livelli assegnati
	A1a	A1b	A2a	A2b	B1	B2		
A1a	18	27					45	40,00%
A1b	6	42	20	3			71	59,15%
A2a	1	8	28	16	2	2	57	49,12%
A2b		2	13	16	1		32	50,00%
B1			1	8	2	2	13	15,38%
B2						1	1	
Totale complessivo	25	79	62	43	6	4	219	48,40%

(fig. 13) Confronto assegnazione sulla base del test completo (scritto e orale) e del solo test scritto (livelli A1a-A1b-A2a-A2b-B1-B2)

La tabella mostra che il punteggio totale e conseguente livello assegnato può essere notevolmente variato dalla prova orale. Ad esempio la prima riga ci dice che solamente 18 studenti su 45 corrispondenti al 40% conseguono lo stesso livello (A1a) sia con la sola prova scritta che con entrambe le prove. In riga 2 notiamo invece che circa il 60% conseguono lo stesso livello (A1b) sia con la sola prova scritta che con entrambe le prove. Le percentuali che evidenziano la congruenza variano da un minimo del 15% a un massimo del 59% con un valore medio pari al 48%. Abbiamo però spiegato precedentemente che nel 2013, per rendere i gruppi classe più omogenei, il livello A1 era stato suddiviso in 2 sottolivelli (A1a e A1b) e così anche il livello A2 (A2a e A2b). Se unifichiamo i due sottolivelli riportandoli ad un unico livello A1 e A2, come possiamo vedere nella tabella seguente (fig. 14), le cose risultano molto più coerenti con ben l'80% degli studenti di livello A1 piazzati correttamente sia dal solo scritto che dalla somma dello scritto e dell'orale e il livello A2 con l'82% di coerenza.²⁹

²⁸ Nel file si presentano, infatti, dei casi con punteggio scritto pari a zero in quanto talvolta, quando gli studenti arrivavano in fasi successive alle date ufficiali fissate per il test di piazzamento, per motivi di fattibilità si procedeva solo ad un'intervista orale. In tale situazione la scala di punteggi che il valutatore era tenuto ad utilizzare all'orale doveva arrivare fino a 60, in modo da poter indirizzare lo studente al livello opportuno in base al punteggio complessivo: questi casi non sono stati da noi utilizzati, in quanto non avrebbero permesso una comparazione delle due performance, scritta e orale.

²⁹ Il livello B1 mostra un basso grado di coerenza, ma ciò potrebbe essere dovuto al basso numero di dati analizzati.

Livello conseguito su scala 0-60 considerando il punteggio totale scritto e orale	Livello conseguito su scala 0-30 considerando il solo punteggio scritto					Indice di coerenza
	A1	A2	B1	B2	Totale	
A1	93	23			116	80,17%
A2	11	73	3	2	89	82,02%
B1		9	2	2	13	15,38%
B2			1		1	
Totale complessivo	104	105	6	4	219	

(fig. 14) Confronto assegnazione sulla base del test completo (scritto e orale) e del solo test scritto (livelli a1-a2-b1-b2)

Questo risultato ci porta ad affermare che l’eliminazione della prova orale può risultare accettabile nei casi in cui la procedura di somministrazione della stessa possa entrare in conflitto con l’economia generale della somministrazione del test di piazzamento, mentre allorquando le condizioni generali lo permettano, o nel caso in cui l’intento sia quello di creare sottogruppi con competenze più omogenee, è sempre preferibile testare anche oralmente gli studenti.

Conclusioni

Il test di piazzamento è uno strumento fondamentale per ogni istituzione che si occupi di insegnamento di lingue straniere ed in particolare per chi si trovi a gestire grandi numeri, in quanto, se ben strutturato, consente di formare, in tempi brevi, gruppi-classe adeguati sia alle esigenze dell’utenza che a quelle di chi insegna. Dovendo noi, in qualità di C.E.L. (Collaboratori Esperti Linguistici) e docenti di lingua e cultura italiana presso l’Università per Stranieri di Perugia, affrontare il problema della formazione delle classi su base regolare, con questo contributo abbiamo tentato di analizzare i molteplici fattori di cui è necessario tener conto per la produzione e la somministrazione di un test di piazzamento, fattori che, evidentemente, risultano essere non solo di natura linguistica, ma anche metodologica e procedurale. Da quanto illustrato risulta chiaro che la realizzazione di un buon test di piazzamento richiede competenze specifiche di settore. Tali competenze non sono sempre possedute dagli addetti ai lavori, gli insegnanti di lingue, la cui formazione umanistica, poco basata su numeri e dati, fa sì che test ed esami vengano prevalentemente prodotti a livello intuitivo e soggettivo. Il *language testing*, la verifica e valutazione delle competenze linguistiche è, di fatto, in Italia, un settore ancora poco studiato, e ancor meno lo è al suo interno il test di piazzamento, sulle cui relative problematicità a tutt’oggi non molto è stato scritto. Con questo contributo abbiamo voluto mettere in evidenza la complessità del lavoro sotteso alla produzione di un test di piazzamento e, nel contempo, abbiamo voluto mostrare quanto un approccio quantitativo possa assisterci nel realizzare uno strumento di misurazione più attento e preciso. L’analisi

quantitativa ci aiuta a meglio comprendere ciò che avviene quando somministriamo un test, in quanto, basandosi su dati, può fornire informazioni più fondate su quello che si verifica nell’interazione fra una popolazione di studenti e il test. L’analisi quantitativa può consentirci di identificare potenziali anomalie, sviluppare ipotesi sulle loro cause, verificare il grado di fondatezza di tali ipotesi e conseguentemente, può sostenerci nel rettificare le nostre scelte o nell’indirizzare l’indagine verso analisi più approfondite e/o rigorose.³⁰ Un approccio quantitativo, ancor meglio quando supportato da raccolta di informazioni mediante questionari o interviste, risulta quindi essere un ottimo ausilio alla messa a punto di test di ogni natura e conseguentemente può contribuire a migliorare la nostra pratica didattica. Ovviamente questo tipo di analisi non si potrà mai sostituire completamente a quella qualitativa, fatta da esperti di settore informati e altamente competenti, quali sono appunto gli insegnanti, ma la può sicuramente integrare in modo proficuo.

SCHEDA INFORMATIVA 信息登记表

Nome e Cognome 姓名	
Data di nascita 出生日期	
Codice tessera studente 学生证号	
Codice del corso di iscrizione 注册班级号码	
Indirizzo mail 邮箱	
Ha già studiato italiano in Cina? 你在中国学过意大利语吗?	<input type="checkbox"/> SÌ 是 <input type="checkbox"/> NO 否
Se sì, per quanto tempo? 如果是,学了多久?	
Dove? 在哪里学过?	<input type="checkbox"/> Università 大学 <input type="checkbox"/> Scuola privata 私立学校 <input type="checkbox"/> Altro 其它
Votazione conseguita al test d’ingresso 入学考试分数	
Il tempo per fare il test è stato sufficiente? 入学考试时间对你来说足够吗?	<input type="checkbox"/> SÌ 是 <input type="checkbox"/> NO 否
Quando non conosce la risposta ad una domanda di un test cosa fa? 如果碰到看不懂的问题你会怎样做?	<input type="checkbox"/> A) Ci provo lo stesso e tiro a indovinare 碰运气试试看 <input type="checkbox"/> B) Non rispondo e passo alla successiva 不作答,直接进入下一题
Ritiene il livello del corso in cui si trova sia appropriato alle Sue conoscenze? 你认为你现在的课程级别符合自身的语言程度吗?	<input type="checkbox"/> SÌ 是 <input type="checkbox"/> NO 否
Se NO perché? 如不符合,原因是什么?	<input type="checkbox"/> contenuti sono troppo facili 课程内容过于简单 <input type="checkbox"/> contenuti sono troppo difficili 课程内容过于难
Se lo desidera può indicare brevemente perché sono troppo facili o troppo difficili. 如果你愿意,请简要注明原因	_____

(fig. 15) Scheda informativa sugli studenti

30 A questo scopo potranno essere utilizzati sia metodi di statistica descrittiva (cfr. Pichiassi 2000) che ancor più avanzati metodi di statistica predittiva quali *l’item response theory* o l’analisi Rash (cfr. McNamara 1996).

Bibliografia

Alderson J.C., Clapham C.M., Well D., *Language Test Construction and Evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press, UK., 1995.

Bachman, L.F., *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.

Bachman, L.F., Palmer A.S., *Language Testing in Practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.

Canale M., Swain M., *Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing*, in «Applied Linguistics», 1(1), 1980, pp. 1-47.

Consiglio d' Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia OXFORD, 2002.

Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Grego Bolli, G., Spiti M.G., *La verifica delle competenze linguistiche. Misurare e valutare nella certificazione CELI. Linee guida alla certificazione dell'Università per Stranieri di Perugia*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

Grego Bolli, G., Pelliccia, F.S., *Breve guida ai certificati di italiano L2*, Perugia, Guerra Edizioni, 2005.

Grego Bolli G., Pelliccia F., Hardcastle P., *Using Classical Test Theory to Establish Test Version Equivalence and Stability in a European Language Test Suite - the Case of the CELI*, in Carlsen C.; Moe E. (eds.), *A Human Touch to Language Testing*, Oslo, Novus Press OSLO, June 2007.

Hughes A., *Testing for language teachers. Second Edition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Pelliccia F., *Modelli di competenza linguistico-comunicativa nelle certificazioni di italiano L2. I certificati di italiano generale CELI del Centro per la Valutazione e Certificazione Linguistica (CVCL) dell'Università per Stranieri di Perugia*, in Atti del XIV Congresso ILSA, Roma, EDILINGUA, ottobre 2006.

Pichiassi M., *Sillabo per i corsi di lingua e cultura italiana a stranieri*, Perugia, Università per Stranieri di Perugia, 2008.

Pichiassi M., *Misurazione e valutazione di test d'italiano L2*, Perugia, Edizioni Guerra, 2000.

McNamara T.F., *Measuring Second Language Performance*, Torino, Longman, 1996.

Weir J.C., *Understanding and Developing Language Tests*, New York, Prentice Hall, 1993.

Weir J.C., *Language Testing and validation: an Evidence Based Approach*, London, Palgrave, 2004.

Sitografia

<http://www.cvcl.it/home.aspx>
[url visitato il 24/08/2016]

<https://www.unistrapg.it/node/30>
[url visitato il 24/08/2016]

http://www.italychina.org/web/Pagine/leggi_area.asp?ART_ID=2062&MEC_ID=433&MEC_IDFiglie=0
[url visitato il 24/08/2016]