



Università
per Stranieri
di Perugia



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

Livello A2

A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2

Hanno collaborato:

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

Capitolo I. Introduzione

1.1 Dall'interculturalismo alla prospettiva transculturale

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 Il Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Strutture e usi dell'italiano di livello A2

2.1 *La competenza d'uso*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2 Il livello A2 per gli immigrati

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

I destinatari si distinguono in base ai seguenti parametri:

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

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

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

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

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

2.3.1 Domini

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.2 Le abilità

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.3 Forme e azioni socio-comunicative

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.4 Lessico

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.3.5 Testi

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

- a) Canale orale:

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

b) Canale scritto:

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

2. 4. Alcune riflessioni importanti

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1. I requisiti di un test

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.1 Lo scopo del test

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

3.2.2 Il profilo di competenza del candidato

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

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

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

3.2.3 La progettazione del test e la sua implementazione

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

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

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

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

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

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

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

- la complessità linguistica
- la tipologia testuale

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

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

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

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

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

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

Tipologia testuale per le prove di scrittura

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

Tipologia testuale per le prove di parlato

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4 La costruzione delle prove

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

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

3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2.4.2 Prove soggettive o aperte e prove semistrutturate

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

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

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

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

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

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

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

3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

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

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

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

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

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

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

3.3. Struttura consigliata per un test di Livello A2

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

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

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

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

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

Tab. 4 - Indicazioni per la prova di Ascolto

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

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

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

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

Tab. 6 - Indicazioni per la prova di Produzione scritta

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

Tab. 7 - Indicazioni per la prova di Produzione orale

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

Premessa

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

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

4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

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

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

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

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

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

4.1.1 Scale di valutazione

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

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

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

4.1.2 Scale olistiche e analitiche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2. *Criteri e scale*

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

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

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

¹¹ Cfr. QCER: 231.

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

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

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

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

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

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

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

¹³ QCER: 234.

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

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

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

Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

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

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

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

¹⁵ Cfr. QCER: 222.

¹⁶ QCER: 222.

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

¹⁸ QCER: 237.

Critero dell'appropriatezza/accuratezza: lessico e morfosintassi

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

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

Critero della padronanza fonologica

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

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

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

Criterio dell'appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

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

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

Criterio dell'accuratezza: lessico e morfosintassi

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

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

Criterio della padronanza ortografica

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

4.3 *Peso dei punteggi delle singole componenti del test*

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

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

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

4.4 *Standard setting e punti di taglio*

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

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

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

¹⁹ QCER: 226.

Capitolo 5. Analisi statistiche applicate alla Valutazione in ambito linguistico

Premessa

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

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

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

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

5.1 Statistica classica e statistica Rasch

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

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

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

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

5.2 Statistica classica e statistica Rasch a confronto

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografia

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

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

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

Sitografia

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

ALTE, The Association of Language Testers in Europe

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

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment

<www.ealta.eu.org/>

ILTA, International Language Testing Association

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

Codici etici e Linea guida per la valutazione linguistica

ILTA, International Language Testing Association

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

ALTE, The Association of Language Testers in Europe

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

EALTA, European Association for Language Testing and Assessment

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