



Università  
per Stranieri  
di Perugia



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

### **Livello B2**

*A cura degli Enti certificatori dell'italiano L2*

*Hanno collaborato:*

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

## **1. Premessa**

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

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

## 2. La competenza d'uso

### 2.1 Il livello B2: domini e obiettivi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## *2.2 Il livello B2 per gli immigrati*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 2.3.1 Domini

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

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

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

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

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

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

### 2.3.2 Le abilità

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

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

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

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

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

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

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

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

**Tab. 5 - Descrittori di livello B2 relativi alla produzione orale (adattata da QCER: 73-76).**

<b>PRODUZIONE SCRITTA</b>	È in grado di scrivere testi chiari e articolati su diversi argomenti che si riferiscano al suo campo d'interesse, valutando informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti e sintetizzandole.	
	Scrittura creativa	È in grado di scrivere la recensione di un film, un libro e di una rappresentazione teatrale. È in grado di scrivere descrizioni chiare e articolate su diversi argomenti familiari che rientrano nel suo campo d'interesse. È in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze reali o immaginari, realizzando un testo coeso che segnali le relazioni tra i concetti. È in grado di attenersi alle convenzioni proprie del genere.  <i>Esempi: Scrive un'e-mail a un amico/a italiana e racconta la storia di un film che ha visto descrivendo dettagli e relazioni tra i protagonisti. Dopo essere stato coinvolto in un incidente, scrive una dettagliata descrizione dei fatti riempiendo correttamente i moduli forniti dall'agenzia assicurativa.</i>

	Relazioni	<p>È in grado di sintetizzare informazioni e argomentazioni tratte da diverse fonti.</p> <p>È in grado di scrivere una relazione sviluppando un'argomentazione, fornendo motivazioni a favore o contro un determinato punto di vista e spiegando vantaggi e svantaggi delle diverse opzioni.</p> <p>È in grado di valutare idee e soluzioni diverse a un problema.</p> <p>È in grado di scrivere un saggio o una relazione per sviluppare un argomento in modo sistematico, mettendo opportunamente in evidenza i punti significativi e gli elementi a loro sostegno.</p>
		<p>Esempi: <i>Nell'ambito del lavoro,</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>avendo responsabilità di un gruppo, sa scrivere una relazione sul lavoro svolto in un dato periodo;</i></li> <li>• <i>in occasione di un corso di aggiornamento, sa scrivere una relazione sui vari temi trattati, mettendo in evidenza le sue opinioni sull'utilità dei contenuti.</i></li> </ul>

**Tab. 6 - Descrittori di livello B2 relativi alla produzione scritta (adattata da QCER: 77-79).**

<b>INTERAZIONE ORALE</b>		<p>È in grado di interagire con spontaneità e scioltezza tali da consentire una normale interazione e rapporti agevoli con parlanti nativi, senza sforzi per nessuna delle due parti. Espone con chiarezza punti di vista sostenendoli con opportune spiegazioni e argomentazioni. Sa parlare di un'ampia gamma di argomenti di ordine generale, segnalando con chiarezza le relazioni tra i concetti. Comunica con buona padronanza grammaticale, dando raramente l'impressione di doversi limitare in ciò che vuole dire, adottando il livello di formalità adatto alle circostanze.</p>
	Comprensione di un interlocutore nativo	<p>È in grado di comprendere nei dettagli ciò che gli/le viene detto in lingua standard, anche in un ambiente rumoroso che potrebbe compromettere la comprensione.</p> <p>Esempi: <i>Alla biglietteria di una stazione riesce a spiegare il suo problema e a comprendere le informazioni relative a un itinerario complesso, a cambi di treno o a rimborsi di biglietto;</i> <i>In un ufficio pubblico comprende i passi da fare per ottenere un servizio o soddisfare degli obblighi.</i></p>
	Conversazione	<p>È in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze.</p> <p>È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo/a o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo.</p> <p>È in grado di impegnarsi in modo attivo in una lunga conversazione su quasi tutti gli argomenti di ordine generale, anche se l'ambiente è rumoroso.</p> <p>Esempi: <i>In occasione di una riunione di quartiere o presso la scuola dei figli partecipa al gruppo affrontando argomenti relativi alla vita quotidiana e a temi sociali;</i> <i>In una riunione amicale con parlanti nativi interviene con serenità esponendo le proprie tradizioni e convinzioni, utilizzando anche espressioni idiomatiche di uso frequente per esprimere ironia e/o passione;</i></p>
	Discussione informale	<p>Nel corso di una discussione è in grado di esprimere e sostenere le proprie opinioni, fornendo opportunamente spiegazioni, informazioni a sostegno e commenti.</p> <p>Con qualche sforzo riesce ad afferrare molto di ciò che viene detto in una discussione che ha luogo tra parlanti nativi che non modificano affatto il loro linguaggio.</p> <p>È in grado di prendere attivamente parte a una discussione informale in un contesto familiare facendo commenti, esponendo chiaramente il proprio punto di vista, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e reagendo a quelle avanzate da altri.</p> <p>È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, e di argomentare in modo convincente. È in grado di seguire una discussione che si svolge tra parlanti nativi.</p>

		Esempio: <i>Coinvolto nell'organizzazione di un evento sociale, è in grado di esporre le proprie idee progettuali e di rispondere in modo appropriato alle argomentazioni degli altri.</i>
	Discussioni e incontri formali	<p>È in grado di dare contributi esprimendo e sostenendo la propria opinione, valutando proposte alternative, avanzando ipotesi e rispondendo a quelle avanzate da altri.</p> <p>È in grado di seguire una discussione su argomenti che rientrano nel suo settore e comprendere nei dettagli i punti messi in evidenza da chi parla.</p> <p>È in grado di partecipare attivamente a discussioni formali su argomenti di routine.</p> <p>È in grado di esprimere con precisione le proprie idee e opinioni, presentare argomentazioni e rispondere in modo convincente a quelle presentate da altri.</p> <p>È in grado di seguire una discussione, identificando con precisione gli argomenti a favore e contro i singoli punti di vista.</p>
		Esempio: <i>In una riunione di lavoro o sindacale in cui vengono affrontati argomenti relativi ai contratti, interviene per esprimere il proprio punto di vista e per mettere in discussione i pareri espressi da altri.</i>
	Cooperazione finalizzata a uno scopo	<p>È in grado di delineare con chiarezza una questione o un problema, riflettendo su cause e conseguenze, soppesando vantaggi e svantaggi di approcci differenti.</p> <p>È in grado di fare avanzare il lavoro invitando altri a prendervi parte, a dire che cosa pensano, ecc..</p> <p>È in grado di comprendere in modo affidabile istruzioni dettagliate.</p>
		Esempio: <i>Durante una fase del lavoro in cui è impegnato insieme ad altri, interviene per facilitare le operazioni spiegando vantaggi, svantaggi e conseguenze di determinate azioni.</i>
	Ottenere servizi e beni	<p>È in grado di spiegare un problema insorto, chiarendo che chi eroga il servizio o il cliente deve fare una concessione.</p> <p>È in grado di formulare una richiesta di risarcimento usando un linguaggio persuasivo per chiedere soddisfazione e definendo chiaramente i limiti delle eventuali concessioni a cui è disposto/a.</p> <p>È in grado di affrontare una negoziazione per risolvere una situazione conflittuale.</p>
		Esempi: <i>In un ufficio pubblico, illustra i motivi di una richiesta, motivando e negoziando le richieste avanzate.</i> <i>Multato ingiustamente, affronta il vigile per spiegare la propria posizione e richiede l'annullamento della multa.</i>
	Scambio di informazioni	<p>È in grado di sintetizzare e riferire dati traendoli da fonti diverse.</p> <p>È in grado di descrivere una procedura in modo chiaro e dettagliato..</p> <p>È in grado di trasmettere informazioni dettagliate in modo affidabile.</p> <p>È in grado di comprendere e scambiare informazioni e consigli complessi su tutta la gamma di argomenti che si riferiscono al suo ruolo professionale.</p>
		Esempi: <i>Spiega il funzionamento di un programma (ad es. informatico) a un collega che deve utilizzarlo, rispondendo alle sue richieste di chiarimento.</i> <i>Riferisce a un amico le informazioni necessarie per avviare un'attività commerciale dopo averle tratte da un testo scritto o dal sito Internet.</i>
	Intervistare ed essere intervistati	<p>È in grado di prendere l'iniziativa in un'intervista, sviluppando e approfondendo i concetti, con poco bisogno di aiuto, e sollecitazioni dall'intervistatore.</p> <p>È in grado di condurre un'intervista sciolta ed efficace, allontanandosi in modo spontaneo dalle domande predisposte e sfruttando le risposte interessanti per indagare oltre.</p>

		<p>Esempi: <i>Intervistato da una radio locale sulle difficoltà che ha avuto nell’inserimento nel mondo del lavoro, risponde con dovizia di particolari ed estende la propria presentazione commentando i contesti in cui si è trovato/a a lavorare.</i></p> <p><i>Sostiene un colloquio di lavoro interagendo con disinvoltura e raccontando esperienze lavorative passate.</i></p>
--	--	--

**Tab. 7 - Descrittori di livello B2 relativi all’interazione orale (adattata da QCER: 93-101).**

<b>INTERAZIONE SCRITTA</b>	È in grado di dare notizie ed esprimere punti di vista per iscritto in modo efficace e riferendosi a quanto scritto da altri.	
	Corrispondenza	Nelle lettere è in grado di esprimere emozioni di diversa intensità, mettendo in evidenza il significato che attribuisce ad avvenimenti ed esperienze e commentando le notizie e i punti di vista del corrispondente.
		Esempio: <i>In un blog attivato da un’associazione di volontariato, scrive della propria esperienza e delle proprie reazioni emotive.</i>
	Appunti messaggi e moduli	È in grado di scrivere messaggi con informazioni di interesse immediato da trasmettere ad amici, persone di servizio, insegnanti e altre persone frequentate nella vita di tutti i giorni, riuscendo a far comprendere i punti che ritiene importanti. È in grado di prendere nota di messaggi che trasmettono una richiesta o espongono un problema.
Esempi: <i>Scrive un messaggio a un collega o al datore di lavoro per informarlo di un cambio di turno o di una sua imprevista assenza.</i> <i>Scrive una giustificazione al dirigente della scuola dei propri figli per dare informazioni in relazione a un problema sorto a casa che non consentirà ai figli di partecipare a una gita scolastica.</i>		

**Tab. 8 - Descrittori di livello B2 relativi all’interazione scritta (adattata da QCER: 102-103).**

Nelle tabelle 3-8 abbiamo riportato i principali descrittori di abilità proposti dal QCER. Per ogni sezione abbiamo inserito un suggerimento di applicabilità dedicato espressamente a un’utenza costituita da migranti. Alla base delle scelte compiute per isolare le diverse applicazioni vi è la costante riflessione volta a identificare ciascuna sottoabilità nei vari domini e contesti d’uso proposti nella nostra classificazione. Si tratta a ogni modo di un’indicazione esemplificativa che – ovviamente – può essere ampliata, sempre nel rispetto dei descrittori e dei domini indicati nel QCER.

Come si è visto, il livello B2 si caratterizza per una maggiore capacità di interazione. Appare quindi opportuno descrivere in maniera adeguata (tabella 9) le competenze richieste in questo tipo di “azione”, che potrebbero guidare in particolare la costruzione e i criteri di valutazione delle prove di interazione orale.

<b>PRENDERE LA PAROLA</b> (alternandosi nei turni di parola)	È in grado di usare frasi fatte per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire. Esempio: <i>sa usare espressioni fisse per segnalare che non ha terminato l’esposizione del suo pensiero o che sta riflettendo e che non ha terminato la propria esposizione.</i>
<b>COOPERARE</b>	È in grado di contribuire a sostenere una conversazione su un terreno familiare, mostrando comprensione, sollecitando gli altri ad intervenire,

	<p>ecc..          È in grado di contribuire allo sviluppo della discussione formulando enunciati che mostrino che ha capito e portando avanti il ragionamento con asserzioni e inferenze.          Esempio: <i>In una riunione sa invitare gli altri ad esprimere eventuali opinioni diverse.</i></p>
<b>CHIEDERE CHIARIMENTI</b>	<p>È in grado di porre domande di approfondimento per controllare di avere capito ciò che l'interlocutore intendeva dire e farsi chiarire i punti ambigui.          Esempio: <i>In una riunione sa chiedere ulteriori dati per formarsi un'opinione attinente all'esposizione dei fatti.</i></p>

**Tab. 9 - Descrittori di livello B2 relativi alle strategie dell'interazione orale (adattati dal QCER pp. 106-107)**

### 2.3.3 Forme e azioni socio-comunicative

Le azioni socio-comunicative che un candidato deve essere in grado di realizzare al livello B2 vanno definite considerando i diversi contesti in cui si troverà a interagire socialmente, le macroabilità (ascoltare, parlare, leggere, scrivere e interagire) coinvolte nelle loro diverse sotto-articolazioni, i tipi di testo che risulteranno come prodotto finito dall'uso della lingua nel contesto sociale. Le forme, cioè le strutture linguistiche, sono le risorse tratte dalla grammatica della lingua che il candidato deve utilizzare per realizzare tali azioni. Nelle tabelle che seguono indichiamo la relazione fra *azioni, abilità, tipi di testo e strutture grammaticali*; in particolare, per poter svolgere una delle funzioni comunicative indicate nella colonna di sinistra della tabella 10, il candidato deve realizzare il tipo testuale appropriato (elencato nella colonna destra della stessa tabella) e ulteriormente specificato nella tabella 11, dimostrando così di saper padroneggiare le strutture riportate, accompagnate da esempi, nella tabella 12.

Si può anche notare che nell'esplicitazione delle funzioni sono state considerate le abilità nella loro variata articolazione della produzione e dell'interazione (scritta e orale), nella convinzione che ogni parlante, nativo o non nativo, è in grado di produrre quanto è in grado di comprendere (e non viceversa). In altri termini ciò che si riesce a produrre di una L2, a qualsiasi livello di competenza, deve necessariamente essere prima compreso.

Appare infine rilevante sottolineare, che gli studi acquisizionali, compresi quelli sull'italiano L2, dimostrano l'esistenza di un *continuum* ai cui poli da una parte – a livello iniziale – si collocano l'efficacia comunicativa e la dipendenza dall'interlocutore e all'estremo opposto – nei momenti più avanzati del percorso di apprendimento guidato – la correttezza grammaticale e la capacità di gestione autonoma della comunicazione nella L2. È pertanto di grande importanza, ai nostri scopi, tenere presente che gli apprendenti in questa fase possono dominare in modo abbastanza accurato gli aspetti micro-linguistici dell'italiano, soprattutto quelli il cui possibile controllo è dimostrato dalle ricerche e dalle banche dati ora disponibili. Ne consegue che – come si vedrà nei capitoli successivi – nello scrivere un test di livello B2, vale a dire nello scegliere i testi input o gli item, nel formulare i quesiti e nello stabilire i parametri di valutazione, è necessario tenere sempre presente l'obiettivo al quale la prova deve tendere. Al candidato-utente di una prova di questo livello di

competenza si deve offrire insomma la possibilità di dimostrare di saper agire non solo con la maggior efficacia comunicativa possibile, e in modo quanto più possibile autonomo, ma anche in modo rispettoso degli aspetti salienti della grammatica dell'italiano nonché degli aspetti sociolinguistici e pragmatici determinati dal contesto.

Per poter identificare le strutture e gli usi dell'italiano pertinenti al livello di competenza in questione (B2), e alle relative esigenze comunicative, anche in questo caso la dettagliata tassonomia presentata nel QCER è stata attentamente presa in considerazione come punto di partenza scientificamente condiviso. Successivamente ci si è basati sulle tassonomie elaborate da VEDOVELLI (2002a, 2002b), LO DUCA (2006) e SPINELLI/PARRIZZI (2010) e soprattutto sulle banche di dati scritti e parlati, di prestazioni di livello B2 prodotte da non nativi in italiano. Nelle tabelle che seguono – elaborate appositamente al nostro scopo – vengono presentati i suggerimenti e le indicazioni contenute in varie forme in tutti gli strumenti di riferimento utilizzati.

Ci sembra necessario qui sottolineare che la formulazione di un buon test di livello B2 basato sul QCER deve prevedere che la verifica delle competenze di determinate strutture avvenga tramite *task* orientati all'azione: la competenza linguistica e sociolinguistica dell'italiano L2 deve emergere sempre dallo svolgimento di determinate azioni linguistiche e non da semplici e tradizionali quesiti grammaticali. Sempre nel rispetto dei contenuti delle tabelle 10, 11 e 12, anche la valutazione dovrà essere fondata sulla misurazione del grado di controllo di quegli aspetti micro-linguistici che gli studi descrittivi dell'italiano L2 di livello B2 segnalano come controllabili da parte di un parlante non nativo: la morfologia nominale e aggettivale, la morfologia flessiva e l'uso dei tempi del verbo per esprimere la semantica aspettuale e temporale, la sintassi della frase semplice e della frase complessa, i meccanismi di base del discorso e della conversazione (come i segnali discorsivi, i meccanismi di coesione testuale, la gestione del turno, gli usi indiretti, ecc.). Ricordando che i tratti fonologici sono quelli nei quali si osserva più frequentemente il fenomeno del transfer negativo, è bene tener presente che, anche a questo livello di competenza, non è scientificamente sostenibile pretendere una pronuncia dell'italiano senza o con scarse tracce della madrelingua del candidato. In altre parole, rispetto alle altre componenti di una lingua – sintassi, morfologia e lessico –, la fonologia è la componente della competenza linguistica nella quale più evidenti si mantengono le tracce della propria L1.

Tenendo infine presente che chi ha raggiunto il livello di competenza B2, seppur con inciampi grammaticali, è in grado di gestire situazioni comunicative variate e anche complesse, riteniamo utile dedicare maggiore attenzione alle tipologie testuali appena elencate. La tabella 11 riprende i tipi di testo e li illustra con numerosi esempi che potranno offrire suggerimenti nel momento della selezione dei contenuti da presentare ai candidati-utenti nelle appropriate parti dei test.

Azioni socio-comunicative	Abilità / Tipi di testo
<p><b>Fare previsioni, elaborare progetti.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La nostra impresa di trasporti/servizi prevede di fatturare nel 2012...</i></li> <li>• <i>Il prossimo anno torneremo tutti a casa, se tutto va bene.</i></li> <li>• <i>Quanti siete? Avete prenotato? No? C'è da aspettare una mezz'ora per un tavolo.</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testi di lunghezza media</li> <li>• Interazioni faccia a faccia</li> <li>• Monologhi con pubblico</li> </ul>
<p><b>Ricevere e dare raccomandazioni e consigli; chiedere consigli.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Perché non provi a chiamarlo?</i></li> <li>• <i>Secondo me dovresti preoccuparti di meno.</i></li> <li>• <i>Prendi un'aspirina!</i></li> <li>• <i>Per la febbre dei bambini è meglio usare il paracetamolo.</i></li> <li>• <i>Devo chiamare il dottore? È meglio?</i></li> <li>• <i>Pensi che devo chiamare il dottore?</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazioni faccia a faccia</li> </ul>
<p><b>Dare e comprendere istruzioni in un registro formale.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>È severamente vietato gettare oggetti dal finestrino.</i></li> <li>• <i>È obbligatorio indossare il casco, i guanti di gomma e le scarpe da lavoro.</i></li> <li>• <i>I signori sono pregati di tenere la destra e di lasciare uno spazio a sinistra.</i></li> </ul> <p><b>Permettere e vietare.</b> Es:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Si accomodi, prego.</i></li> <li>• <i>Fai/faccia pure.</i></li> <li>• <i>Preferirei che non fumassi qui.</i></li> <li>• <i>Si prega di non fumare.</i></li> <li>• <i>Vietato fumare.</i></li> <li>• <i>Non è permesso oltrepassare la linea gialla.</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testi scritti e orali</li> <li>• Monologhi con pubblico</li> </ul>
<p><b>Descrivere con registro tecnico-formale.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>La macchina lavasciuga è capace di un carico di 15 kg. Si raccomanda di non inserire nel cestello carichi più pesanti.</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testi scritti e orali</li> <li>• Testi di lunghezza media</li> </ul>
<p><b>Raccontare di sé e di altri</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Quando Maria Concepcion vide l'incidente crollò a terra svenuta.</i></li> <li>• <i>Ho 31 anni e faccio il meccanico. Ho imparato il mestiere nel mio paese. In Eritrea ci sono bravi meccanici!</i></li> <li>• <i>Sono nato a... poi a 13 anni sono venuto qui e sono andato a scuola. Mi hanno messo in prima media. A 14 anni ho cominciato a lavorare con mio zio.</i></li> </ul> <p><b>Narrare una sequenza di eventi</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Sono stato prima in Germania per lavoro, poi mi sono trasferito in Italia. Preferisco vivere qui.</i></li> </ul> <p><b>Riportare il discorso altrui.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Amr giorni fa mi ha detto che poteva lavorare con noi. Ora non so se è ancora disoccupato.</i></li> <li>• <i>Ho sentito Ahmed urlare che non voleva più vivere</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Testi scritti di lunghezza media</li> <li>• Interazioni faccia a faccia</li> <li>• Monologhi con pubblico</li> </ul>

<p><i>in quel modo.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mi ha detto che non potrà arrivare in tempo.</i></li> <li>• <i>Mi hanno detto che l'esame non è difficile.</i></li> </ul> <p><b>Esporre i contenuti di un testo, scritto o orale.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il racconto narra la vita di una donna che ha lasciato la sua terra e la sua famiglia.</i></li> </ul> <p><b>Esporre i risultati di uno studio o di una ricerca</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Da questo articolo si capisce bene che la produzione mondiale di greggio non è sufficiente per tutti.</i></li> </ul>	
<p><b>Esprimere e argomentare pareri su fatti, persone, atteggiamenti, ecc..</b> Es.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Secondo me dovresti lavorare di meno perché hai un'aria molto stanca.</i></li> </ul> <p><b>Motivare un'idea, una posizione, una scelta, anche esprimendo accordo o disaccordo con qualcuno.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Non sono proprio d'accordo con Yassim perché ...</i></li> </ul> <p><b>Argomentare brevemente a favore di, o contro qualcosa.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Secondo me, Juanita sbaglia a parlare così della figlia. Le nuove generazioni sono diverse da noi...</i></li> <li>• <i>Penso che Roman farà strada. Lavora molto e vuole fare bene le cose.</i></li> </ul> <p><b>Esprimere dubbi, paure.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ho paura di tornare a casa e trovare che la guerra ha distrutto tutto.</i></li> <li>• <i>Chissà se ce la farò?</i></li> </ul> <p><b>Fare paragoni.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>È meglio mangiare a casa perché lì mangio i piatti tradizionali del mio paese.</i></li> <li>• <i>Quando ho saputo dell'incidente che era capitato a mio marito, ho cominciato a tremare come una foglia.</i></li> </ul> <p><b>Chiedere ad altri di esprimere le proprie opinioni.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Che cosa ne pensi della situazione politica nel nord Africa?</i></li> </ul> <p><b>Lamentarsi, protestare in un registro formale. Protestare con le autorità rispetto a una contestazione argomentando le proprie ragioni</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Desidero segnalare che la distribuzione dei turni non tiene conto delle indicazioni del nuovo contratto di lavoro.</i></li> </ul> <p><b>Capire ed esprimere emozioni, sentimenti anche complessi (rammarico, rimprovero, rimpianto ecc.).</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Mi pento di non aver studiato quando potevo farlo.</i></li> <li>• <i>Ti sei perso una cerimonia bellissima! Che</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazioni faccia a faccia</li> <li>• Testi scritti di lunghezza media</li> </ul>

<p><i>peccato!</i></p> <p><b>Riflettere sulla lingua. Chiedere e fornire spiegazioni metalinguistiche e meta-comunicative.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>In italiano si usa la lettera h per il verbo avere alla terza persona del presente.</i></li> <li>• <i>Come si scrive la parola 'terrazzo'? Con due erre e due zeta?</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazioni faccia a faccia.</li> </ul>
<p><b>Gestire la conversazione e la sua organizzazione. Alternarsi nei turni.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ma stavo parlando io!</i></li> <li>• <i>Scusa, adesso tocca a me!</i></li> <li>• <i>Non mi interrompere, per favore, lasciami parlare!</i></li> <li>• <i>Lasciami pensare un momento!</i></li> <li>• <i>Un momento, non mi parlare sopra!</i></li> <li>• <i>Fammi finire,...</i></li> <li>• <i>Vorrei dire una cosa, ...</i></li> </ul> <p><b>Strutturare la conversazione.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Per prima cosa,...</i></li> <li>• <i>Ho perso il filo del discorso,...</i></li> <li>• <i>Per riprendere il filo del discorso,...</i></li> <li>• <i>Cambiando discorso, ...</i></li> <li>• <i>Per concludere, ...</i></li> </ul> <p><b>Gestire i fraintendimenti.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Non ho capito.</i></li> <li>• <i>Le / ti dispiace ripetere?</i></li> <li>• <i>Puoi parlare più forte? Non sento.</i></li> <li>• <i>Scusi, non ho capito.</i></li> <li>• <i>Non si sente bene.</i></li> </ul> <p><b>Usare formulazioni e formule.</b> Es.:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Non vorrei essere nei tuoi panni, ...</i></li> <li>• <i>Per fare l'avvocato del diavolo, ...</i></li> </ul>	<p>Produzione e comprensione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazioni faccia a faccia</li> </ul>
<p><b>Cortesìa linguistica.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>"Ti piace la mia minestra?" "È squisita!"</i></li> </ul> <p><b>Atti linguistici indiretti e comunicazione implicita. Richieste.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Le dispiace passarmi quel modulo?</i></li> <li>• <i>Hai una sigaretta?</i></li> <li>• <i>Sai l'ora?</i></li> <li>• <i>Ti dispiacerebbe aprire la finestra?</i></li> </ul> <p><b>Risposta negativa.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>"Posso entrare?" "Riapriamo alle 4".</i></li> </ul> <p><b>Risposta affermativa.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>"Mi scusi, c'è una farmacia qui vicino?" "È dietro l'angolo".</i></li> </ul> <p><b>Invito.</b> Es.</p>	<p>Comprensione e produzione</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interazioni faccia a faccia.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hai da fare oggi?</i></li> </ul> <p><b>Mitigazione.</b> Es.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Non saprei ...</i></li> <li>• <i>Ho comprato un regalino per te.</i></li> <li>• <i>Non è proprio bellissimo!</i></li> <li>• <i>Solo un pochino.</i></li> </ul>	
--	--

**Tab. 10 - Azioni socio-comunicative dell'italiano L2, relative ad abilità e tipi di testo:  
Livello B2**

<p><b>Tipi di testo</b></p>
<p><b>TESTI ORALI</b></p> <p><b>Testi monologici (a distanza)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• notiziari radiofonici e televisivi</li> <li>• previsioni del tempo (alla radio, alla televisione)</li> <li>• bollettini di viabilità (alla radio, alla televisione)</li> <li>• oroscopi (alla radio, alla televisione)</li> <li>• avvisi e divieti pubblici (di accesso e utilizzo di strutture pubbliche e private, in aeroporti, stazioni ferroviarie, ecc.)</li> <li>• messaggi pubblicitari complessi (alla radio, in televisione)</li> <li>• commenti a eventi sportivi</li> <li>• documentari</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Testi monologici (in presenza)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• istruzioni sulle regole di un gioco, di uno sport</li> <li>• dimostrazioni di funzionamento di macchinari</li> <li>• narrazioni di aneddoti e di tradizioni</li> <li>• resoconti di incontri pubblici</li> <li>• narrazioni di vicende legate alla storia nazionale</li> <li>• ...</li> </ul> <p><b>Testi dialogici (con partecipazione)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• conversazioni (faccia a faccia, al telefono)</li> <li>• colloqui (con insegnanti e colleghi di lavoro, con medici, con impiegati pubblici, con addetti ai servizi, con uffici di segreteria, con istruttori di scuola-guida, ...)</li> <li>• interviste formali e informali</li> </ul> <p><b>Testi dialogici (senza partecipazione)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• dibattiti (ad esempio, sulle previsioni relative ai risultati di competizioni politiche o sportive)</li> <li>• interviste ad altri</li> <li>• discussioni fra altri</li> </ul> <p><b>TESTI SCRITTI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• previsioni del tempo (sui giornali, in internet)</li> <li>• oroscopi (sui giornali e riviste)</li> <li>• bozze di progetti</li> <li>• messaggi di posta elettronica, chat</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• messaggi pubblicitari complessi</li> <li>• ricerca di personale specializzato</li> <li>• detti e proverbi</li> <li>• norme di sicurezza in luoghi pubblici</li> <li>• avvisi pubblici complessi</li> <li>• manuali d'uso di strumenti e apparecchi</li> <li>• certificati medici e istruzioni scritte sull'uso di farmaci</li> <li>• contratti</li> <li>• garanzie</li> <li>• regolamenti per l'uso di mezzi di trasporto, per bandi di concorso per un lavoro o borse di studio per i figli</li> <li>• ricette di cucina complesse</li> <li>• messaggi di posta elettronica, chat, forum (ad esempio tutor on-line)</li> <li>• biografie di uomini illustri italiani</li> <li>• programmi di viaggio e guide turistiche</li> </ul>
--

**Tabella 11. Tipologie testuali: Livello B2**

<b>FONOLOGIA E SCRITTURA</b>	
Elisione dell' articolo con nomi maschili e femminili	<i>l'albero, l'uomo, l'Italia</i>
Uso dell' apostrofo	<i>c'è, ce l'ho</i>
<b>PARTI DEL DISCORSO: NOME</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flessione del nome per genere e numero</li> <li>• Uso di suffissi derivativi</li> <li>• Nomi derivati</li> <li>• Nomi alterati</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>lavoratore, autista, elettricista, giornalista</i></li> <li>• <i>scatoletta, cagnolino, nipotino</i></li> </ul>
<b>PARTI DEL DISCORSO: ARTICOLO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flessione per genere e numero</li> <li>• Uso e funzione dell' articolo determinativo ed indeterminativo</li> </ul>	<i>Ho incontrato un bel ragazzo; è il ragazzo di Nuri</i>
<b>PARTI DEL DISCORSO: AGGETTIVO QUALIFICATIVO</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flessione dell' aggettivo per genere e numero</li> <li>• Posizione e funzione</li> <li>• Gradi dell' aggettivo</li> <li>• Comparativi e superlativi regolari e irregolari di buono, cattivo, grande, piccolo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Un bel cane; un cane bello</i></li> <li>• <i>Mariam è bella</i></li> <li>• <i>Faduma è più bella</i></li> <li>• <i>Juanita è bellissima</i></li> <li>• <i>Edis è la più bella di tutte</i></li> </ul>
<b>PARTI DEL DISCORSO: VERBO</b>	
<b>Morfologia:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coniugazione dei verbi regolari all' indicativo nei tempi presente, imperfetto, futuro, e nel passato prossimo. A livello ricettivo anche il passato remoto</li> <li>• Coniugazione dei verbi irregolari più frequenti (<i>correre, fare, vivere, ecc.</i>), all' indicativo nei tempi presente, imperfetto, futuro e passato prossimo</li> <li>• Coniugazione dei verbi regolari al condizionale semplice</li> <li>• Coniugazione dei verbi modali all' indicativo nei tempi semplici e nei tempi composti limitatamente al passato prossimo e al futuro anteriore</li> <li>• Coniugazione dei verbi regolari ed irregolari più frequenti al condizionale presente</li> </ul>	

<b>Valore aspettuale e temporale dei tempi verbali</b>	
Tempi e narrazione <ul style="list-style-type: none"> <li>• presente</li> <li>• imperfetto</li> <li>• passato prossimo</li> <li>• presente storico</li> </ul>	
<b>VALORI E FUNZIONI DEI MODI</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indicativo, congiuntivo e condizionale</li> <li>• Condizionale di cortesia</li> <li>• Condizionale giornalistico</li> <li>• Condizionale di incertezza</li> <li>• Indicativo al posto del congiuntivo nel parlato informale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Se posso vi raggiungo</i></li> <li>• <i>Se vuole l'accompagno</i></li> <li>• <i>Se avessi tempo andrei a ...</i></li> <li>• <i>Mi darebbe una mano?</i></li> <li>• <i>Il Governo starebbe per cadere.</i></li> <li>• <i>Sarebbero 5 le ore di straordinario che devo pagarti</i></li> <li>• <i>Penso che viene</i></li> </ul>
<b>PARTI DEL DISCORSO: Pronomi e aggettivi pronominali (o determinativi)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomi soggetto e pronomi complemento</li> <li>• Assenza del pronome personale soggetto nelle frasi non marcate</li> <li>• Usi di <i>ne</i>:</li> <li>• Il <i>si</i> impersonale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vengo domani</i></li> <li>• <i>Partono tutti insieme.</i></li> <li>• <i>Funziona benissimo.</i></li> <li>• <i>Sai che cosa ha fatto Assim? Non me ne parlare.</i></li> <li>• <i>Quanta frutta prende? Ne prendo un chilo</i></li> <li>• <i>Quando si mangia?</i></li> <li>• <i>A Roma si vive bene.</i></li> </ul>
<b>PARTI DEL DISCORSO: Pronome relativo</b>	
Forme, funzioni e ambiti d'uso del pronome relativo variabile <i>il / la quale</i>	
<b>Parti del discorso: Pronomi e aggettivi possessivi</b>	
<b>Parti del discorso: Pronomi e aggettivi quantitativi</b>	
<b>Parti del discorso: Pronomi e aggettivi indefiniti</b>	
<b>Parti del discorso: Pronomi e aggettivi numerali cardinali e ordinali</b>	
<b>Parti del discorso: Preposizioni semplici e articolate più frequenti</b> (rapporti spaziali e temporali; causa / effetto)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>da stamattina</i></li> <li>• <i>dalla finestra</i></li> <li>• <i>nel cassetto</i></li> <li>• <i>per la pioggia</i></li> </ul>
<b>Verbi di uso frequente con argomenti retti da particolari preposizioni</b> (reggenze)	<i>abituarsi a, accettare di, accorgersi di, accusare qualcuno di, occuparsi di, cercare di, chiedere a/chiedere di/chiedere qualcosa</i>
<b>Preposizioni e loro funzione sintattica (complementi)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'ho fatto per te</i></li> <li>• <i>Sono venuto con il</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>motorino</i></li> <li>• <i>Si cura degli anziani con pazienza</i></li> </ul>
<b>Parti del discorso: Avverbi</b>	
Formazione degli avverbi (suffisso: <i>-mente</i> ) Posizione degli avverbi Gradi e formazione irregolare di avverbi frequenti ( <i>bene/meglio; male/peggio</i> )	
<b>Parti del discorso: Congiunzioni</b>	
Coordinative e principali subordinate	
<b>Parti del discorso: Interiezioni ed espressioni esclamative/interrogative fatiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Accidenti!, Oh!</i></li> <li>• <i>Ah! ah!,</i></li> <li>• <i>Aiuto!,</i></li> <li>• <i>Magari!</i></li> <li>• <i>Eeh, eeh!?,</i></li> <li>• <i>Davvero?, Cosa?!,</i></li> <li>• <i>Come?!</i></li> <li>• <i>Non mi dire!</i></li> <li>• <i>Ma dai!?</i></li> </ul>
<b>Sintassi</b>	
Frasi coordinate <ul style="list-style-type: none"> <li>• Additive</li> <li>• Avversative</li> <li>• Disgiuntive</li> <li>• Correlative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>e, anche...</i></li> <li>• <i>ma, però, ...</i></li> <li>• <i>... o...</i></li> <li>• <i>sia... sia; tanto .. quanto</i></li> </ul>
Frasi subordinate implicite ed esplicite <ul style="list-style-type: none"> <li>• Temporali</li> <li>• Causali</li> <li>• Finali</li> <li>• Concessive</li> <li>• ipotetiche di I grado all'indicativo</li> <li>• oggettive e soggettive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>mentre, prima, poi, ...</i></li> <li>• <i>perché</i></li> <li>• <i>per</i></li> <li>• <i>purché</i></li> <li>• <i>se vinco alla lotteria,...</i></li> <li>• <i>è bello passeggiare nel parco; Ha detto che viene subito</i></li> </ul>
<b>Testo e coesione testuale</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <sup>1</sup> anafora pronominale ed incapsulatori</li> <li>• Connettivi</li> <li>• Segnali discorsivi</li> <li>• Scansione ed organizzazione del testo con espressioni con valore <sup>2</sup> di formulazione</li> <li>• Formulazioni che esplicitano funzioni di parti del testo o discorso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Il filosofo non affermava questo;</i></li> <li>• <i>Quello che hai detto è interessante</i></li> <li>• <i>Sull'autostrada si sono tamponate dieci macchine e due Tir; nell'incidente ...</i></li> <li>• <i>Bene, magari, forse, dunque, allora</i></li> <li>• <i>In primo luogo, per</i></li> </ul>

<sup>1</sup> Colosimo/D'Addio (1988).

<sup>2</sup> Orletti (1983) e (2000)

	<p><i>prima cosa, per finire, per concludere, in conclusione.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cosa stavo/stavamo dicendo?</i></li> <li>• <i>Come stavo dicendo, ...</i></li> <li>• <i>Per riprendere il discorso,...</i></li> <li>• <i>Per esemplificare, per dare un chiarimento, ad esempio, ...</i></li> </ul>
--	---

**Tab. 12 - Strutture dell'italiano L2: Livello B2**

Nella concezione accettata della competenza in una L2 ricordiamo che il livello B2 è definito come quello della piena autonomia e della capacità di gestione delle strutture in maniera sociolinguisticamente appropriata, oltreché in maniera pragmaticamente sensibile. Ci dobbiamo aspettare, quindi, un grado piuttosto accettabile di accuratezza e di controllo delle componenti pragmatiche e sociolinguistiche della comunicazione.

Riteniamo ora necessario richiamare i descrittori proposti dal QCER riguardo agli aspetti relativi all'accuratezza grammaticale (Tabella 13), alla padronanza fonologica (Tabella 14) e alla padronanza ortografica (Tabella 15) che un parlante non nativo di una L2 con competenza di livello B2 è ormai in grado di controllare.

<b>Correttezza grammaticale</b>	
<b>B 2</b>	Mostra una padronanza grammaticale piuttosto buona. Non fa errori che possano provocare fraintendimenti. Ha una buona padronanza grammaticale; nella struttura delle frasi possono ancora verificarsi sbagli occasionali, errori non sistematici e difetti minori, che sono però rari e vengono per lo più corretti a posteriori.

**Tab. 13 - Descrittore per il livello B2 della correttezza grammaticale (adattato da QCER: 140).**

<b>Padronanza fonologica</b>	
<b>B 2</b>	Ha acquisito una pronuncia e un'intonazione chiare e naturali.

**Tab. 14 - Descrittore per il livello B2 della padronanza fonologica (adattato da QCER: 144).**

<b>Padronanza ortografica</b>	
<b>B 2</b>	Ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette, ma possono presentare tracce dell'influenza della lingua madre. È in grado di stendere un testo scritto che rispetti standard convenzionali di impaginazione e strutturazione in paragrafi.

**Tab. 15 - Descrittore per il livello B2 della padronanza ortografica (adattato da QCER: 145).**

A differenza dei precedenti, come si evince dalle griglie presentate, al livello B2 vi è controllo degli aspetti relativi all'accuratezza e correttezza formale. Bisogna pur sempre tener presente che, anche per quanto riguarda il livello B2, sia a livello di accuratezza grammaticale sia al livello fonologico e ortografico non è importante che la produzione sia priva di errori, ma piuttosto che sia efficace dal punto di vista comunicativo (cfr. AMBROSO/BONVINO 2008). In altre parole la formulazione di un buon test basato sugli assunti teorici del QCER prevede che le competenze linguistiche siano sempre verificate attraverso *task* o compiti comunicativi che coinvolgano il candidato in azioni linguistiche attraverso la mediazione delle proprie capacità e l'uso di testi proposti nella prova.

Al livello B2, inoltre – come già accennato –, diventa maggiormente rilevante la dimensione più strettamente sociolinguistica, che si realizza nella capacità del parlante-candidato di padroneggiare specifiche aree dell'interazione linguistica (come le convenzioni per la presa di turno e la scelta del registro appropriato). È infatti solo a questo livello che si arriva a una consapevolezza di una L2 in quanto agita nel contesto sociale.

<b>Appropriatezza sociolinguistica</b>	
<b>B2</b>	<p>Riesce con qualche sforzo, ad intervenire in una discussione prendendovi parte, anche se gli interlocutori parlano velocemente e in modo colloquiale.</p> <p>È in grado di interagire con parlanti nativi senza rendersi involontariamente ridicolo e/o irritarli o metterli nella necessità di comportarsi in modo diverso da come farebbero con un interlocutore nativo.</p> <p>È in grado di esprimersi in modo adeguato alla situazione ed evita errori grossolani di formulazione.</p> <p>È in grado di esprimersi in modo sicuro, chiaro e cortese in registro formale o informale, a seconda della situazione e della persona implicata.</p>

**Tab. 16 - Appropriatezza sociolinguistica livello B2 (adattato dal QCER, p.149)**

<b>Flessibilità</b>	
<b>B2</b>	<p>È in grado di adattarsi ai cambiamenti di orientamento del discorso, stile ed enfasi che si verificano normalmente in una conversazione.</p> <p>È in grado di formulare ciò che vuole dire in modi diversi.</p> <p>È in grado di adattare ciò che dice e il modo di esprimersi alla situazione e al destinatario, adottando un livello di formalità adatto alle circostanze.</p>

**Tab. 17 - Competenze pragmatiche- Flessibilità - livello B2 (adattato dal QCER, p.152)**

<b>Prendere la parola (alternarsi nei turni)</b>	
<b>B2</b>	<p>È in grado di usare frasi fatte per guadagnare tempo e conservare il turno di parola mentre cerca di formulare ciò che vuole dire.</p> <p>È in grado di avviare il discorso, prendere la parola nel momento opportuno e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo.</p> <p>È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo appropriato, utilizzando efficacemente i turni di parola.</p> <p>È in grado di intervenire in modo appropriato in una discussione, utilizzando adeguate forme linguistiche.</p>

**Tab. 18 - Competenze pragmatiche - Presa di parola - livello B2 (adattato dal QCER, p.153)**

<b>Sviluppo tematico</b>	
<b>B2</b>	<p>È in grado di sviluppare una descrizione o una narrazione chiara, espandendone o sviluppandone i punti salienti con l'aggiunta di elementi ed esempi pertinenti.</p>

**Tab. 19 - Competenze pragmatiche - Sviluppo tematico - livello B2 (adattato dal QCER, p.153)**

#### 2.3.4 Lessico

Decidere quale deve essere la competenza lessicale di un apprendente al livello B2 di una L2 è un compito, se possibile, ancora più complesso di quanto si è visto per i livelli precedenti. La conoscenza che i parlanti non nativi hanno del lessico della L2 dipende da moltissimi fattori, che vanno dalla L1 di partenza al livello culturale, dal grado di scolarizzazione agli interessi personali,

e, ovviamente, alla loro esperienza quotidiana e professionale. È pertanto difficilissimo quantificare, scalare, suddividere questa competenza.

Le nuove tendenze della ricerca (cfr. LEWIS 1993 e 1997; CARTER/McCARTHY 1988; SINGLETON 1999; NATION 2001 E 2005) conferiscono al lessico una funzione di “traino” della competenza morfosintattica. Questa concezione sembra adottata anche nel QCER, là dove si suggerisce che la competenza lessicale comprenda sia elementi lessicali veri e propri (parole isolate o espressioni fisse) sia elementi appartenenti a classi chiuse (elementi grammaticali). Riteniamo che anche la realizzazione di un test di livello B2 debba basarsi su tale consapevolezza. Appropriati compiti comunicativi, che sembrano fondati solo sul lessico, nascondono spesso una verifica indiretta dei principali fenomeni linguistico-morfologici, come la segnalazione non solo del plurale o dell'accordo di genere e numero, ma anche del comportamento sintattico delle parole (reggenze), dei legami coesivi all'interno del testo, delle frequenti collocazioni stabilite dall'uso, delle modalità comunicate dal parlante attraverso le sue scelte lessicali. È proprio attraverso il lessico e le sue strutture che vogliamo invitare i costruttori dei test a verificare le competenze morfologiche e sintattiche dei candidati.

Data l'importanza riconosciuta al lessico nell'apprendimento di una L2 non ci si può esimere dal cercare di circoscrivere anche le conoscenze lessicali che un candidato immigrato di livello B2 deve avere. Il QCER individua due parametri, uno quantitativo e uno qualitativo, per valutare la competenza lessicale: l'ampiezza e la padronanza.

L'ampiezza del lessico e la funzionalità del repertorio sono strettamente legate ai domini e ai contesti d'uso; riportiamo perciò nella tabella 20 le aree semantiche che un parlante-candidato di livello B2 dovrebbe avere sotto controllo. In generale, a questo livello, nel QCER si parla di un parlante non nativo che “dispone di un buon repertorio lessicale relativo al suo settore e a molti argomenti generali. È in grado di variare le formulazioni per evitare un eccesso di ripetizioni; lacune lessicali possono ancora provocare esitazioni e richiedere circonlocuzioni.” (QCER: 137).

Non vogliamo qui dare una quantificazione numerica dei lessemi in quanto, come già affermato, il lessico risente moltissimo delle esperienze che ciascun individuo fa e dei suoi bisogni comunicativi. Tuttavia, a partire dai campi semantici sottoriportati, è possibile stilare una lista di lessemi confrontando le liste di frequenza del LIP (DE MAURO ET AL. 1993) e concentrando l'attenzione, in particolare, sui lessemi ad alta frequenza. A questo riguardo, però, un *caveat* è necessario. Analogamente alla metodologia adottata nel QCER i contenuti delle tabelle devono essere intesi come collegati e cumulabili con quelli illustrati nei sillabi relativi ai livelli di competenza A1, A2, B1, vale a dire i contenuti delle tabelle precedenti vanno considerati come già “acquisiti” da chi deve dimostrare di aver raggiunto il livello B2.

<b>Campo semantico</b>	<b>Esempi di lessemi (indicati in ordine alfabetico)</b>
<b>Istituzioni</b>	camera del lavoro, governo, ministero, parlamento, Presidente della Repubblica, Primo Ministro, Senato, ...
<b>Scuola</b>	assemblea, assenza, centro territoriale, convocazione, consiglio di classe, dirigente scolastico, giustificazione, registro, scheda di valutazione, ricevimento, verbale, ...
<b>Casa</b>	affitto, condominio, domicilio, indirizzo, periferia, proroga, residenza, ...
<b>Tempo libero</b>	cinema, gita, partita, pausa, programmi, riposo, spettacolo, trasmissioni televisive e radiofoniche, ...
<b>Professioni e lavori</b>	addetto alle pulizie, assicuratore, badante, barista, benzinaio, calzolaio, casalinga, cameriere, caposquadra, carpentiere, commesso, elettrauto, falegname, fioraio, idraulico, imbianchino, impiegato, infermiere/a, meccanico, muratore, operaio, pizzaiolo, poliziotto, pompiere, rappresentante sindacale, sarta, trasportatore, vigilante, vigile, vivaista, ...
<b>Mondo del lavoro</b>	apprendistato, assunzione, busta paga, capocantiere, cassa integrazione, contratto a termine, contributi, fallimento, ferie, impresa di pulizie, licenziamento, patronato, periodo di prova, reparto, retribuzione, salario, sicurezza, sindacato, stipendio, tempo determinato, turno, ...
<b>Luoghi di lavoro</b>	azienda agricola, cantiere, distributore di carburante, fabbrica, falegnameria, forno, laboratorio, magazzino, mercato, mercato ortofrutticolo, mercato rionale, negozio, negozio di alimentari, officina, pizzeria, ristorante, sartoria, segreteria, vivaio, ufficio, ...
<b>Animali</b>	bufala, gallina, mucca, pecora, pulcino, pollo, toro, vacca, ...
<b>Luoghi e servizi pubblici</b>	aeroporto, banca, cinema, parrocchia, questura, stadio, stazione ferroviaria, stazione marittima, toilette, ufficio postale, ...
<b>Negozi</b>	abbigliamento, alimentari, arredamento, ferramenta ...macelleria, mercato, panificio, saldi, sconto, vendita speciale, ...
<b>Uffici pubblici</b>	agenzia delle entrate, anagrafe, circoscrizione, patronato, prefettura, questura, tribunale, ufficio comunale, ...
<b>Salute</b>	ASL, aborto, analisi cliniche, benda, cerotto, certificato medico, compressa, convalescenza, dolore, ecografia, febbre, frattura, garza, gonfiore, gravidanza, infezione, ingessatura, malattia, mal di denti, mal di orecchi, medico di base, ospedale, prenotazione, pronto soccorso, punti, radiografia, risonanza magnetica, stampelle, ...
<b>Mezzi di trasporto</b>	abbonamento, aereo, autobus, biglietteria, biglietto, biglietto integrato, binario, classe, freccia rossa, intercity, interregionale, orario, prenotazione, pullman, regionale, sala d'aspetto, scadenza, scompartimento, sovrapprezzo, traghetto, ritardo, treno, vagone, ...

**Tab. 20 - Lessico per campi semantici per il livello B2 degli immigrati**

L'elenco di parole della tabella per ciascun campo semantico non ha alcuna pretesa di esaustività; intende piuttosto essere uno strumento di consultazione che agevoli la selezione dei quesiti da proporre nel test. Potrà essere ampliata, da ciascun costruttore delle prove, attraverso la consultazione incrociata dei domini e contesti d'uso descritti dal QCER e delle liste di frequenza del Lessico dell'Italiano Parlato (LIP): DE MAURO *ET AL.* (1993). Tuttavia, a questo livello di

competenza, un candidato-utente dovrebbe aver iniziato a sviluppare anche una certa consapevolezza metalinguistica per quanto riguarda il lessico. Ad esempio, al fine di evitare noiose ripetizioni, il parlante non nativo di livello B2 dovrebbe essere in grado di ricorrere a *sinonimi*, che – ricordiamo – si creano nel contesto in quanto i sinonimi assoluti sono rari in italiano. Dovrebbe inoltre essere capace di riconoscerli in alcuni contesti burocratici e di saper usare *iponimi* o *iperonimi* per segnalare legami coesivi. Dovrebbe infine saper utilizzare *antonimi* per esprimere rapporti di opposizione; rispettare le più frequenti *collocazioni* italiane che nell’uso si sono create; usare le *metafore più frequenti*, o le *espressioni connotate* più usate per segnalare le sue emozioni e i suoi gusti. La tabella 21 presenta esempi italiani di rapporti semantici lessicali di uso frequente.

Rapporto semantico	Esempi di uso
SINONIMIA = nel contesto le parole hanno lo stesso significato.	<u>moglie / marito</u> = <u>coniuge</u> o <u>consorte</u> ; <u>indirizzo</u> = <u>domicilio</u> o <u>abitazione</u> ; <u>indossare la tuta</u> = <u>mettere</u> la tuta; <u>riempire un modulo</u> = <u>compilare un modulo</u> ; <u>acquistare un biglietto</u> / <u>comprare un biglietto</u> ; <u>separare</u> due litiganti = <u>dividere</u> due litiganti; <u>carrozza</u> del treno = <u>vagone</u> del treno; ...
ANTONIMIA = il significato di una parola è l’opposto o il contrario dell’altra.	aperto/chiuso; continuare/smettere; gratis/a pagamento; andare/venire; andata/ritorno; moglie/marito; ora solare/ora legale; carta legale/carta libera; accelerare/frenare; volo nazionale/volo internazionale; cittadino comunitario/cittadino extracomunitario; ...
INCLUSIONE = il significato di una parola racchiude il significato di altre	mobili: sedia, letto, tavolo, ...; lavoro: meccanico, elettricista, badante, sarta, ...; dolci: torta, caramelle, biscotti, ...;
COLLOCAZIONE = nell’uso le due parole spesso occorrono insieme, in un ordine fisso.	<u>scrivere una lettera</u> ; <u>compilare un modulo</u> ; <u>presentare una domanda</u> ; <u>arrivare sano e salvo</u> ; <u>tremare come una foglia</u> ; <u>mangiare come un lupo</u> ; <u>dalla A alla Zeta</u> ; <u>dalla mattina alla sera</u> ; <u>dall’inizio alla fine</u> ; <u>da capo a piedi</u> ; <u>cominciare da capo</u> ; un <u>pizzico di sale</u> ; <u>convocare una riunione</u> ; ecc.
CONNOTAZIONE = una parola esprime anche il giudizio di chi parla, positivo o negativo.	<u>puzza</u> = odore sgradevole; <u>sbirro</u> = poliziotto che si disprezza; <u>zitella</u> = donna non sposata e per questo disprezzata; <u>terrone</u> = italiano che viene dal sud; <u>vu’ compra’</u> = persona extracomunitaria che vende per le strade; ...
INTENSITÀ = una parola esprime un significato più intenso (al massimo) dell’altra.	<u>spalancare/aprire completamente</u> la finestra; <u>diluviare/piovere molto e a lungo</u> ; <u>odioso/molto antipatico</u> ; <u>fracasso/rumore molto forte</u> ; <u>casino/grande confusione</u> ; ...
METAFORA = una parola ne sostituisce un’altra, assumendone parte del significato.	<u>tanta gente</u> = <u>un mare di gente</u> ; <u>un brutto periodo</u> , <u>un periodo difficile</u> = <u>un periodo nero</u> ; lavorare <u>male</u> = lavorare <u>coi piedi</u> .

**Tab. 21 - Esempi di rapporti semantico-lessicali in italiano.**

Quanto detto sin qui può aiutare a identificare su base quantitativa la competenza lessicale, e quindi in termini di “ampiezza” del repertorio lessicale. Col progredire della competenza la dimensione qualitativa diventa più rilevante rispetto a quella meramente quantitativa. Diventa pertanto, a livello B2, più rilevante il concetto di padronanza lessicale, che, come si legge nella tabella 22, è a questo stadio “elevata”.

Padronanza del lessico	
<b>B 2</b>	La correttezza lessicale è generalmente elevata, anche se si può presentare qualche confusione e qualche scelta lessicale scorretta, ma non pregiudizievole per la comunicazione.

**Tab. 22 - Descrittore per il livello B2 della padronanza del lessico (adattato da QCER: 138).**

#### 2.4 *Alcune riflessioni conclusive*

Ricordiamo ancora una volta, concludendo questo capitolo, quello che, alla luce degli studi di linguistica acquisizionale sui percorsi di apprendimento di una L2 e sulla base dell'impostazione fortemente pragmatica e sociolinguistica dei contenuti del QCER, riteniamo debba essere il rapporto, in sede di valutazione, fra conoscenza della lingua a livello delle sue componenti microlinguistiche e capacità di comunicare in maniera efficace: un parlante di livello B2 deve essere in grado di portare a termine un compito in modo autonomo e con la maggior efficacia comunicativa possibile, esprimendosi in maniera grammaticalmente e socialmente accettabile. Nella valutazione della capacità d'uso dell'italiano da parte di parlanti non nativi di livello B2, soprattutto nell'organizzare e nel valutare le prove produttive, appare insomma necessario iniziare a dare maggiore importanza agli aspetti formali, cioè alla conoscenza analitica della grammatica.

Altrettanto rilievo deve essere dato alla competenza sociolinguistica e a quella pragmatica: il nostro parlante di livello B2, nel suo soggiorno in Italia, ha sviluppato un grado abbastanza elevato di tali competenze da poter utilizzare la distinzione fra detto e non detto, fra esplicito ed implicito, fra assertito e lasciato inferire ai fini di scelte che tengano conto del fenomeno della cortesia linguistica sia in termini di comprensione che di produzione. Il controllo delle sottili sfumature della L2 per cui può, in maniera cortese, respingere un invito, fare una richiesta d'azione, mitigare un'offesa o un'affermazione si può ritenere raggiunto almeno in parte. Il parlante è da ritenersi, inoltre, un conversatore competente nella L2, in quanto sa intervenire al momento appropriato, sa prendere la parola, sa affrontare situazioni che presentino fraintendimenti; per quanto riguarda l'appropriatezza sociolinguistica è in grado di utilizzare già una gamma di scelte linguistiche e comunicative che gli permettono di distinguere un registro formale da uno informale, nei domini e contesti d'uso in cui si trova più frequentemente a interagire. Possiamo ritenerlo, in definitiva, un utente autonomo, abbastanza sensibile al contesto socio-situazionale, capace di prestare attenzione all'organizzazione della conversazione e alla struttura dei testi/discorsi, con un buon controllo della grammatica e del lessico.

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

- nell'identificare gli obiettivi di una prova di verifica di livello B2;
- nella realizzazione del test;
- nella scelta dei compiti comunicativi;
- nella scelta degli item;
- nella scelta della tipologia delle domande.

Per ultimo, in ordine temporale ma non di rilevanza:

- nella fissazione dei parametri valutativi.

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

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

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

#### 3.1. I requisiti di un test

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

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

per una precisa funzione. Le prove del livello B2 devono mirare ad attestare la piena autonomia nella competenza comunicativa in italiano L2. Questo livello permette di comunicare efficacemente durante un soggiorno in Italia per motivi di studio e di gestire i contatti con la lingua e la cultura italiana anche per motivi di lavoro. È il livello minimo di competenza per l'accesso al sistema universitario italiano, per realizzare un ciclo di studi entro un progetto di mobilità breve di studenti ma anche di docenti e ricercatori, per fruire di borse di studio assegnate dallo Stato italiano e per svolgere un periodo di tirocinio presso un corso di diploma o presso aziende.

2. L'**affidabilità** di un test rappresenta la sua consistenza, la sua stabilità: un test è affidabile se è in grado di fornire risultati uguali se somministrato o valutato in tempi differenti e da persone differenti. In sostanza l'affidabilità di un test consiste nell'evitare il più possibile errori di misurazione, che possono essere causati da vari fattori come una inadeguata selezione degli item da cui un test è composto, una inadeguata quantità di tempo concesso per lo svolgimento del test, inadeguati criteri utilizzati da un valutatore nel processo di valutazione degli elaborati, oppure anche carenze nella formazione teorica, metodologica e tecnica di chi è chiamato ad esprimere giudizi di valutazione. Esistono vari metodi per verificare l'affidabilità di un test e per incrementarla. La differenza fra le due qualità di un test, validità e affidabilità, è in teoria chiara. La validità è focalizzata su questioni teoriche inerenti la definizione del modello di lingua, di competenza e degli strumenti operativi per misurarla, l'affidabilità si concentra su aspetti empirici del processo di misurazione. L'affidabilità viene però messa in discussione proprio in relazione agli oggetti di valutazione, cioè la lingua, la competenza e l'abilità che non si lasciano facilmente descrivere solo da strumenti statistici, deterministici, correlativi attraverso i quali viene misurata.
3. L'**impatto** riguarda gli effetti che il test produce, le conseguenze che possono derivare dall'utilizzo di un test. Pertanto chi progetta e produce un test deve sempre tenere presente sia gli scopi per i quali il test viene realizzato, sia i valori sociali che conseguono dall'utilizzo di quel test. Questo requisito implica considerazioni di discriminazione e di equità, riconducibili all'eticità di un test. Chi produce e somministra il test, e poi esprime un giudizio di valutazione sulle produzioni del candidato, deve essere sempre consapevole della propria diretta responsabilità nel processo di valutazione.
4. L'**economicità**, collegata con la **praticabilità**, concerne l'equilibrio tra somministrazione e risorse disponibili. Questo requisito implica la considerazione di vari fattori, come la

lunghezza di un test e la sua facilità di somministrazione, la disponibilità di aule e di attrezzature adeguate (per es. riproduttori audio se il test prevede una sezione dedicata all'abilità di ascolto), il tempo necessario alla sua valutazione, la quantità di valutatori necessari, ecc., e la considerazione dei costi di un test sia al momento della sua progettazione sia della sua somministrazione. Nel caso del test di livello B2 occorrerà sia dare la possibilità a chi si sottopone alla prova di esibire la propria competenza nelle abilità ritenute pertinenti, sia tener conto del tempo, degli spazi, degli strumenti, delle persone che producono, somministrano e valutano le prove.

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

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

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

#### *3.2.1 Lo scopo del test*

Occorre prima di tutto definire lo **scopo** per il quale il test viene costruito. Il test previsto dal decreto ha l'obiettivo di verificare lo stato della competenza linguistico-comunicativa di uno straniero, ai fini della sua permanenza in Italia. Considerato il riferimento al QCER, oggetto di verifica del test è la competenza intesa come capacità di uso della lingua italiana in contesti quotidiani in Italia. Dal test dovrà essere possibile inferire se la competenza del candidato gli permetterà di gestire quelle situazioni comunicative che sono previste nel livello di competenza B2 (v. cap. 2).

#### *3.2.2 Il profilo di competenza del candidato*

Il **profilo di competenza del candidato** è quello descritto nel Livello B2 del QCER, così come definito nei paragrafi precedenti. Occorre tenere presente che il documento europeo adotta una visione pragmatica della lingua, fondata sulla sua dimensione sociale e interazionale. La lingua non è considerata come una struttura pura, un insieme di regole formali, la cui conoscenza consente la comunicazione, ma come un sistema di usi linguistici che si attuano in un determinato contesto sociale e da esso sono condizionati. Fra l'utente/apprendente e la lingua si stabilisce una rete di relazioni che comprende ed è legata inscindibilmente alla società e al contesto d'uso. L'utente/apprendente è un soggetto sociale, cioè ha una identità che si stabilisce entro il gruppo sociale, e per svolgere i compiti sociali si relaziona agli altri; svolge questi compiti in un determinato contesto che definisce il loro senso. Pertanto la competenza in una lingua non si definisce esclusivamente in termini di "sapere", di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche in termini di "saper fare, usare", di capacità di agire in particolari contesti di comunicazione, e di gestione del codice semiotico 'lingua' da parte dei suoi utenti/apprendenti.

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

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

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

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

La **selezione testuale** costituisce un momento di attenta riflessione. Un testo rappresenta infatti l'*input* da gestire (nel caso delle prove di comprensione dell'ascolto e di comprensione della lettura)

o il compito da svolgere come prova (nel caso delle prove di produzione scritta e di produzione orale) e rappresenta il mezzo attraverso il quale la competenza di chi vi si sottopone viene elicitata e poi valutata. Sul tema dell'importanza del testo e della individuazione dei criteri da seguire nella sua selezione si sofferma anche il QCER, che, nel par. 4.6, sottolinea la centralità del testo nel processo di apprendimento, insegnamento e valutazione della competenza linguistico-comunicativa.

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

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

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

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

Il criterio della **complessità linguistica** riguarda la complessità sintattica, lessicale, testuale che deve essere adeguata al livello di competenza dell'apprendente; un testo troppo complesso per un apprendente che non è in grado di gestirlo rende nulla la validità di una prova. Il testo, inoltre, deve essere rappresentativo della tipologia testuale a cui si riferisce e selezionato in base alla capacità di gestirla da parte di chi deve sostenerlo. Con il criterio della **tipologia testuale** il QCER indica che il testo da proporre deve appartenere a tipologie testuali (narrativo, descrittivo, argomentativo, regolativo) e a generi testuali compatibili con il livello di competenza e la tipologia dei candidati. Nel caso del Livello B2 per immigrati, ampliando l'esempio riportato nel cap. 2, riportiamo di seguito tipi e generi testuali utilizzabili per la costruzione di test.

<i>Tipologia testuale per le prove di ascolto</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialoghi della comunicazione quotidiana e di argomento generale, legati al dominio personale, educativo e pubblico;</li> </ul> </li> <li>• parlato bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conversazioni telefoniche, interviste;</li> </ul> </li> <li>• parlato monodirezionale o bidirezionale a distanza: <ul style="list-style-type: none"> <li>- testi di istruzioni</li> <li>- audioguide</li> <li>- presentazioni e discorsi rivolti ad un pubblico</li> <li>- trasmissioni radiofoniche</li> <li>- giornali radio</li> <li>- vari altri generi di comunicazione</li> </ul> </li> </ul>
<i>Tipologia testuale per le prove di lettura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- articoli informativo-divulgativi</li> <li>- testi narrativi</li> <li>- istruzioni per l'uso</li> <li>- messaggi pubblicitari</li> </ul>
<i>Tipologia testuale per le prove di scrittura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- descrizioni (di persone, di luoghi familiari)</li> <li>- racconti immaginari o di episodi reali</li> <li>- diari, testi autobiografici</li> <li>- lettere personali o e-mail a parenti e amici</li> </ul>
<i>Tipologia testuale per le prove di parlato</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• parlato bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conversazione libera informale su argomenti personali (sport; cibi preferiti; musica; ...)</li> </ul> </li> <li>• parlato monodirezionale faccia a faccia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrizione di immagini</li> <li>- descrizione di esperienze</li> <li>- racconto di episodi</li> <li>- esposizione di argomenti</li> <li>- espressione di opinioni</li> </ul> </li> </ul>

**Tab. 1 - Tipologie e generi testuali per immigrati adulti, livello B2**

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2.4 *La costruzione delle prove*

Come abbiamo appena sottolineato per la selezione dei testi, anche la scelta dei tipi di prove da utilizzare nei test dipende dal tipo di abilità che si intende sottoporre a verifica. Una prova si dice diretta quando è possibile verificare direttamente l'abilità del candidato nell'eseguirla. Ad esempio una prova di produzione orale in cui si chiede a due studenti di fare una conversazione su un determinato argomento è una prova diretta; il valutatore ascolta e può direttamente valutare le produzioni dei suoi studenti in base a criteri predefiniti. Prove di questo tipo di solito si utilizzano per verificare le abilità produttive, cioè la scrittura e il parlato, le cui esecuzioni sono direttamente osservabili. Invece le abilità ricettive, cioè la lettura e l'ascolto oppure la conoscenza di alcuni

aspetti del sistema linguistico, non possono essere osservate direttamente: per verificarle è necessario costruire test che indirettamente ci aiutino a capire se quella abilità è posseduta o no. Sono queste le prove indirette. Per verificare se uno studente ha capito un testo è necessario ricorrere a una prova indiretta, composta ad esempio da una serie di domande che riguardano quel testo.

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

#### 3.2.4.1 Prove oggettive o chiuse

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

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

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

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

capacità di seguire i punti importanti di un testo e di orientarsi nel testo pur non conoscendo il significato di alcune parole e/o espressioni, la capacità di fare inferenze.

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

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

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

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

#### 3.2.4.2 *Prove soggettive o aperte e prove semistrutturate*

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

produrre un parlato monodirezionale. Sono quindi soggettive le prove che verificano in modo diretto la capacità di uso della lingua.

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

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

### 3.2.5 Le istruzioni e la somministrazione

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

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

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

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

Anche le istruzioni per la somministrazione delle prove devono essere fissate a priori e devono essere precise e chiare, al fine di assicurare le stesse condizioni a tutti coloro che si devono sottoporre a un test. È importante infatti evitare criticità che possano condizionare l'esito delle

prove (ad es. nel caso di prove di ascolto, un'aula con un'acustica non buona, un registratore o un riproduttore di CD che non funzionano, presenza di rumori che provengono dall'esterno e che disturbano l'ascolto, ecc.). Si consiglia altresì di prevedere personale di sorveglianza adeguato, comunque non inferiore in termini di rapporto relativo ai candidati alla proporzione 1:25.

### 3.3. Struttura consigliata per un test di Livello B2

Riassumendo le procedure, le scelte e le azioni finora descritte, proponiamo di seguito un esempio di batteria di prove suddivise per abilità, adeguate per valutare il livello B2 di competenza linguistico-comunicativa.

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

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

<b>Profilo</b>	Il candidato comprende il senso globale e le principali informazioni presenti in testi di contenuto generale, anche se non strettamente legati a situazioni quotidiane. Il candidato è in grado di comprendere quasi tutti i testi informativi radiofonici con cui può frequentemente avere a che fare nella vita sociale, professionale e accademica e identificare, oltre al contenuto informativo il punto di vista di chi parla. Sa riconoscere i suoni dell'italiano e individuare i principali profili intonativi delle frasi.
<b>Generi di parlato</b>	Scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: dialoghi della comunicazione quotidiana e di argomento generale, legati al dominio personale, educativo e pubblico; scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche, interviste; scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: testi di istruzioni, audioguide, presentazioni e discorsi rivolti a un pubblico, trasmissioni radiofoniche, giornali radio e vari altri generi di comunicazione.
<b>Fonti dei testi</b>	Comunicazione quotidiana e mezzi di comunicazione di massa.
<b>Numero di interlocutori</b>	Due parlanti nativi.
<b>Caratteristiche del parlato</b>	Testi registrati in studio e registrati da mezzi di comunicazione di massa; varietà: italiano standard; velocità: media.
<b>Numero delle prove</b>	3
<b>Tipi di prova</b>	Dettato, scelta multipla e individuazione di informazioni.
<b>Lunghezza complessiva dei testi</b>	Da un minimo di 800 ad un massimo di 1000 parole.
<b>Modalità di svolgimento</b>	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.
<b>Durata del sotto-test di Ascolto</b>	30 minuti circa.

**Tab. 4 - Indicazioni per la prova di Ascolto**

<b>Profilo</b>	Il candidato sa comprendere il senso globale e le principali informazioni presenti in tre testi di argomento generale, ma non strettamente legati alle situazioni quotidiane. Il candidato è in grado di comprendere articoli di attualità relativi alla società, al mondo del lavoro e della formazione riuscendo a cogliere il punto di vista dell'autore. Il candidato sa comprendere testi di istruzioni, comprese le condizioni d'uso di un servizio e le avvertenze. Il candidato è in grado di comprendere testi narrativi cogliendone la concatenazione logico-temporale.
<b>Generi testuali</b>	Articoli informativo-divulgativi, testi narrativi, istruzioni per l'uso, messaggi pubblicitari ecc. Si presume che i testi siano comprensibili ad un italofono nativo con istruzione di base.
<b>Fonti dei testi</b>	Libri, giornali, riviste, opere di narrativa, cataloghi, istruzioni, regolamenti, mezzi di comunicazione di massa ecc.
<b>Numero delle prove</b>	3
<b>Tipi di prova</b>	Scelta multipla, individuazione di informazioni, ricostruzione di un testo.
<b>Lunghezza complessiva dei testi</b>	Da un minimo di 1200 ad un massimo di 1400 parole.
<b>Durata del sotto-test di Comprensione della lettura</b>	50 minuti circa.

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

<b>Profilo</b>	Il candidato è in grado di produrre testi scritti non troppo complessi, ma che trasmettano chiaramente il contenuto informativo attraverso forme semplici e ben strutturate. Il candidato è in grado di descrivere in modo chiaro e preciso avvenimenti ed esperienze realizzando un testo coeso e coerente che segnali le relazioni tra concetti.
<b>Numero delle prove</b>	2
<b>Tipi di prova</b>	Descrizione o narrazione, recensione di un film/ un libro/ uno spettacolo, saggio breve; lettera formale.
<b>Lunghezza complessiva dei testi</b>	Prova n. 1: da 120 a 140 parole; Prova n. 2: da 80 a 100 parole con una tolleranza ammessa (sia in eccesso che in difetto) del 10%.
<b>Durata del sotto-test di Produzione scritta</b>	1 ora e 10 minuti circa.

**Tab. 6 - Indicazioni per la prova di Produzione scritta**

<b>Profilo</b>	Il candidato sa esprimersi in modo chiaro: sa produrre testi orali coerenti e ben strutturati, sa gestire una varietà ampia di situazioni, utilizzando con sicurezza le strutture fondamentali della lingua italiana, e comunicare efficacemente i messaggi orali. Il candidato sa esprimersi in italiano in modo fluente e appropriato alle situazioni di comunicazione quotidiana. È in grado di avviare, sostenere e concludere un discorso in modo adeguato utilizzando efficacemente i turni di parola, inoltre è in grado di contribuire alla discussione mostrando di comprendere e saper sviluppare il ragionamento con il proprio contributo. Il candidato sa realizzare una descrizione, una narrazione o un'argomentazione chiara su svariati argomenti che rientrano nel suo campo d'interesse mettendo in evidenza i punti salienti e sostenendo le idee con elementi supplementari ed esempi pertinenti.
<b>Formato</b>	1 esaminato: 2 esaminatori (uno interagisce con il candidato, l'altro esprime il giudizio)

<b>Numero delle prove</b>	2 + qualche minuto previsto per la presentazione personale.
<b>Tipi di prova</b>	Dialogo con l'esaminatore Monologo
<b>Durata complessiva del sotto-test di Produzione orale</b>	10 minuti circa in totale. Durata del dialogo: 2/3 minuti; durata del monologo: 2 minuti circa.

**Tab. 7 - Indicazioni per la prova di Produzione orale**

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

##### Premessa

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

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

##### 4.1. Modalità di attribuzione dei punteggi

Nel caso di prove cosiddette *oggettive* l'attribuzione dei punteggi a prove di verifica linguistica può essere automatica o affidata a persone non necessariamente esperte<sup>3</sup>; 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/valutatori<sup>4</sup> esperti. La differenza di significato fra i due termini, *oggettivo* e *soggettivo*, rimanda alle due suddette modalità di attribuzione dei punteggi. Soprattutto nel caso delle *prove soggettive* si corre il rischio, più che ragionevole, che non vi sia uniformità nell'espressione dei giudizi, producendo scarti, anche determinanti, nei punteggi finali. Tale variabilità può riguardare sia i giudizi espressi da esaminatori diversi (*inter rater reliability*), sia i giudizi espressi dallo stesso esaminatore in momenti diversi (*intra rater reliability*). Inoltre, al fine di garantire che l'attribuzione del punteggio nelle *prove soggettive* sia quanto più possibile accurata e affidabile, è necessario predisporre criteri e scale di valutazione che siano non solo appropriati e coerenti con gli obiettivi e i contenuti della verifica stessa, ma anche condivisi da chi li dovrà, di fatto, applicare nelle varie sedi in cui le prove verranno somministrate, vale a dire gli esaminatori.

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

---

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

<sup>4</sup> Da qui in avanti si continuerà ad usare il termine esaminatori

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

#### 4.1.1 *Scale di valutazione: olistiche e analitiche*

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

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

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

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

criteri e le relative scale di punteggi per valutare la prestazione di un candidato, sommando poi i risultati parziali. È tuttavia anche possibile combinare i due approcci nel medesimo test, come è possibile adottarne uno solo.

Spesso gli esaminatori hanno difficoltà a ritrovare nelle scale olistiche una descrizione che ben si adatti ai vari aspetti della *performance* che stanno valutando, come a volte scale analitiche troppo dettagliate rischiano di risultare di difficile gestione<sup>5</sup>. 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 punteggi<sup>6</sup>. Nel nostro caso si è deciso di adottare scale analitiche, piuttosto che olistiche, proponendo criteri coerenti con gli obiettivi e i contenuti del capitolo 2, oltre che noti e applicabili da parte dei futuri esaminatori.

Come si vedrà, sono due le scale analitiche qui di seguito proposte, una per la valutazione della produzione e interazione orale, l'altra per la valutazione della produzione e interazione scritta. Entrambe risultano costituite da quattro criteri, e mentre sono limitate a tre le relative fasce di punteggio.

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

Fondamentale ai fini della formazione degli esaminatori risulta l'uso di materiali esemplificativi (cartacei e multimediali). In particolare, per consolidare la familiarità con il livello di competenza, gli esempi devono riguardare il tipo di *performance* che identifica un utente di livello B2; per poter limitare al massimo eventuali incongruenze nell'attribuzione dei punteggi gli esempi devono essere relativi alle produzioni scritte e orali precedentemente valutate da esaminatori esperti. Nelle pagine che seguono viene specificato e descritto nel dettaglio il set di criteri adottato per la valutazione della produzione e interazione orale e scritta con le relative scale di punteggi.

---

<sup>5</sup>

“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).

<sup>6</sup>

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

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

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

#### *4.2 Criteri e scale*

Al fine di garantire validità e affidabilità ai risultati e all'uso che ne viene fatto, tenendo presente che limitare la soggettività nella valutazione<sup>7</sup> delle prove cosiddette dirette di produzione e interazione (scritta e orale) è uno degli obiettivi chiave dell'intero processo valutativo, si propongono, a seguire, criteri e scale di punteggi elaborati a uso degli esaminatori. Come si vedrà, tali criteri e le relative scale si focalizzano sulla qualità della performance e su come i candidati al test riescono a portare avanti un compito a livello B2, in relazione a criteri specifici, avendo come riferimento costante sia gli obiettivi descritti dal QCER per il medesimo livello<sup>8</sup> sia le peculiarità dell'utenza di riferimento.

Il livello B2 si caratterizza per un' indipendenza ed autonomia comunicativa in situazioni di vario tipo: per l'apprendente sono certamente prioritarie la chiarezza e l'appropriatezza pragmatica dell'elaborato; parallelamente, però, anche gli aspetti relativi all'accuratezza formale rivestono un'importanza crescente, non contemplata nei livelli di fascia A e solo inizialmente prevista al livello B1. Nell'elaborazione di scale e criteri, pertanto, l'attenzione sarà focalizzata tanto sul significato quanto sulla forma e l'appropriatezza sociolinguistica - in termini, ad esempio, di controllo delle strutture morfologiche ed accuratezza lessicale -, che pertanto costituirà parametro di rilievo ai fini dell'attribuzione del punteggio.

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

1. nel caso un errore, di qualsivoglia tipologia, sia ripetuto in maniera identica più volte, gli esaminatori (sia della prova scritta che della prova orale) dovranno considerarlo e farlo

---

<sup>7</sup> Cfr. QCER: 231.

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

pesare come uno e non moltiplicarlo per  $n$  volte quante sono i medesimi errori commessi dal candidato, evitando così di penalizzare oltre modo quest'ultimo;

2. sempre al fine di non penalizzare eccessivamente il candidato, si precisa che nel caso in cui gli errori, ancora di qualsivoglia tipologia, riguardino forme e strutture non contemplate dal profilo qui proposto, gli stessi non dovranno essere considerati.

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

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

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

I quattro criteri<sup>9</sup> ben si adattano da un lato alle azioni socio-comunicative individuate nel cap. 2, dall'altro alle forme e al lessico, come descritti nel suddetto capitolo, garantendo la necessaria e già ribadita coerenza fra obiettivi e contenuti del test e criteri di valutazione. Al contempo i quattro criteri possono risultare noti e familiari ed essere facilmente condivisi e fatti propri dagli insegnanti/esaminatori che saranno chiamati a utilizzarli per attribuire i punteggi. Per ogni criterio è prevista una scala di punteggi per classificare<sup>10</sup> i candidati.

I descrittori utilizzati ripropongono in gran parte i descrittori delle competenze del cap. 5 del QCER. Tali descrittori “permettono di trasformare le impressioni personali, non sistematiche, in giudizi circostanziati e favoriscono quindi l’elaborazione di un quadro condiviso dal gruppo di valutatori”<sup>11</sup>. Analogamente si è operata una significativa riduzione delle quattordici categorie,

---

<sup>9</sup>

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

<sup>10</sup>

Cfr. QCER: 222.

<sup>11</sup>

QCER: 222.

rilevanti dal punto di vista qualitativo, suggerite dal QCER per la valutazione dell'orale<sup>12</sup>. 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”<sup>13</sup>. Come si emergerà dalle tabelle che seguono, a differenza di quanto stabilito nei sillabi dei precedenti livelli, a questo livello di competenza a tutte le quattro abilità viene assegnato lo stesso peso specifico. Tale decisione è sostenuta dalla considerazione che un candidato-utente di livello B2 deve essere in grado di gestire ogni occasione comunicativa, sia essa scritta od orale, ricorrendo a un repertorio lessicale ragionevolmente ampio nel rispetto non solo degli usi sociali ma, soprattutto nell'uso dell'italiano scritto, anche nel rispetto delle regole grammaticali. Ricordiamo ancora una volta quanto viene affermato nel QCER: «Corregge errori che hanno provocato dei fraintendimenti. Prende nota dei suoi errori più frequenti e li controlla consapevolmente. Generalmente corregge sbagli e errori di cui si rende conto. Pianifica quel che deve dire e i mezzi per farlo, tenendo conto dell'effetto che avrà sul destinatario» (QCER:44).

### Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	ad un candidato che...
<b>2 punti</b>	... dimostra di saper gestire la situazione comunicativa interagendo con relativa scioltezza e spontaneità, tanto che lo scambio si sviluppa senza eccessiva fatica. Porta a termine il compito assegnato, dando risposte appropriate ed esponendo con chiarezza punti di vista segnalando appropriatamente le sue argomentazioni.
<b>1 punto</b>	... dimostra di interagire con difficoltà, riuscendo solo in parte a portare a termine il compito assegnato. Le risposte non sono sempre appropriate. Nel complesso l'esposizione risulta a volte poco chiara, caratterizzata da esitazioni e pause.
<b>Non valutabile</b>	... non porta a termine il compito assegnato; l'esposizione non è chiara e le risposte non sono appropriate.

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

### Accuratezza morfosintattica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
--------------------------------	-----------------------

<sup>12</sup>

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.

<sup>13</sup>

QCER: 237.

<b>2 punti</b>	...dimostra una padronanza grammaticale piuttosto buona, riesce a collegare sequenze di discorso utilizzando in maniera adeguata connettivi, segnali discorsivi e meccanismi di coesione. Può commettere errori occasionali, che comunque non compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire e non provocano fraintendimenti.
<b>1 punto</b>	... utilizza in maniera a volte non corretta un repertorio di strutture linguistiche limitato; commette frequenti errori che a volte possono compromettere la chiarezza di ciò che vuole dire. Non sempre riesce a collegare in maniera adeguata sequenze di discorso, limitandosi all'utilizzo dei soli connettivi di base.
<b>Non valutabile</b>	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente, commette sistematici errori, tali da compromettere la chiarezza di ciò che vuole dire.

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

### **Padronanza ed ampiezza lessicale**

<b>Si attribuisce il punteggio di</b>	<b>a un candidato che...</b>
<b>2 punti</b>	...dispone di un buon repertorio lessicale relativo a molti argomenti di carattere generale; commette sporadici errori che non compromettono mai la chiarezza di ciò che vuole dire ed è in grado di variare le formulazioni per sopperire a lacune ed evitare eccessive ripetizioni.
<b>1 punto</b>	...dispone di un repertorio lessicale limitato, commette errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che vuole dire; spesso esita nel trovare le parole e non riesce quasi mai a variare le formulazioni.
<b>Non valutabile</b>	... dispone di un repertorio lessicale insufficiente, commettendo spesso errori tali da compromettere la comunicazione.

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

### **Padronanza fonologica**

<b>Si attribuisce il punteggio di</b>	<b>a un candidato che...</b>
<b>3 punti</b>	... si esprime con un'intonazione adeguata, la pronuncia è chiara anche se con evidenti interferenze native. È in grado di produrre sequenze discorsive con un ritmo abbastanza uniforme, facendo poche pause evidenti.
<b>1 punto</b>	... si esprime con un'intonazione quasi sempre adeguata; la pronuncia a volte non è chiara e gli errori sono frequenti. Il ritmo non è accettabile e le pause sono piuttosto evidenti.
<b>Non valutabile</b>	... si esprime con un'intonazione non adeguata e commettendo sistematici errori di pronuncia tali da compromettere spesso la comprensione.

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

### Appropriatezza sociolinguistica ed efficacia comunicativa

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
<b>2 punti</b>	... porta a termine il compito assegnato sviluppando le argomentazioni in maniera chiara ed appropriata tanto al contesto quanto all'obiettivo comunicativo.
<b>1 punto</b>	... porta parzialmente a termine il compito assegnato, le argomentazioni non risultano sviluppate in modo chiaro ed appropriato al contesto e all'obiettivo comunicativo.
<b>Non valutabile</b>	... non porta a termine il compito assegnato, le argomentazioni sono sviluppate in maniera non sufficiente, con scarsa chiarezza ed in modo non appropriato.

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

### Accuratezza morfosintattica

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
<b>2 punti</b>	...dimostra una padronanza grammaticale piuttosto buona; riesce a produrre un testo chiaro ed articolato, collegando sequenze di discorso attraverso l'adeguato utilizzo di meccanismi di coesione. Può commettere errori occasionali, che comunque non compromettono la chiarezza di ciò che scrive.
<b>1 punto</b>	... utilizza in maniera a volte non corretta un repertorio di strutture linguistiche limitato, commettendo frequenti errori che possono compromettere la chiarezza di ciò che scrive. Non sempre riesce a collegare in maniera adeguata sequenze di discorso, limitandosi all'utilizzo dei soli connettivi di base.
<b>Non valutabile</b>	... non dispone di un repertorio di strutture linguistiche sufficiente, commette sistematici errori, tali da compromettere costantemente la chiarezza di ciò che scrive.

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

### Padronanza e ampiezza lessicale

Si attribuisce il punteggio di	a un candidato che...
<b>2 punti</b>	...dispone di un buon repertorio lessicale; commette sporadici errori che

	tuttavia non compromettono mai la chiarezza di ciò che scrive; per evitare eccessive ripetizioni è in grado di variare adeguatamente le formulazioni.
<b>1 punto</b>	...dispone di un repertorio lessicale limitato, commette errori che a volte compromettono la chiarezza di ciò che scrive e non riesce quasi mai a variare le formulazioni.
<b>Non valutabile</b>	... dispone di un repertorio lessicale insufficiente, commettendo spesso errori che compromettono la chiarezza di ciò che scrive.

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

### **Padronanza ortografica**

<b>Si attribuisce il punteggio di</b>	<b>a un candidato che...</b>
<b>3 punti</b>	... è in grado di scrivere un testo che risulta nel complesso sempre chiaro: ortografia e punteggiatura sono ragionevolmente corrette.
<b>1 punto</b>	... commette frequenti errori di ortografia e punteggiatura che a volte rendono il contenuto del testo poco chiaro.
<b>Non valutabile</b>	... commette un numero tale di errori, soprattutto di ortografia, ma anche di punteggiatura, da compromettere la comprensione del testo.

#### *4.3 Peso dei punteggi delle singole componenti del test*

In base a quanto sopra detto, in base ai bisogni linguistici dell'utenza di riferimento in situazioni quotidiane d'uso della lingua, in base alle abilità e sottoabilità richieste dai descrittori del QCER per il livello B2, nonché tenendo presente che il test risulta costituito da 4 componenti dedicate alle 4 abilità linguistiche elementari, si è deciso di stabilire pesi specifici identici per ciascuna prova, coerentemente con quanto specificato nel cap. 2 e secondo lo schema seguente:

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

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

#### 4.4 *Standard setting e punti di taglio*

Lo *standard setting* è il processo che mira a definire il punto di taglio in una prova o in un test, cioè il livello di sufficienza. Tale definizione non può derivare da una decisione soggettiva e arbitraria, ma si deve basare su una varietà di metodologie statistiche che servono a determinare quale punteggio o quale giudizio può essere usato come riferimento per definire se chi si è sottoposto alla prova (o alle prove) l'ha superata o no, ha ottenuto un livello di sufficienza o no. Tali metodologie sono in grado di mettere in evidenza la validità e l'affidabilità del punto di taglio individuato. Il punto di taglio può essere rappresentato da un semplice punteggio di sufficienza (ad esempio il punteggio 6, tradizionalmente considerato nella scuola italiana come il punto di taglio per la sufficienza) o da una scala a cui riferire la prestazione: ogni suo gradino rappresenta uno specifico standard. Gli standard possono essere espressi in vario modo: con punteggi in cifre, con lettere, con il semplice giudizio superato/non superato, con giudizi descrittivi più ampi e articolati. Le variabili che sono utilizzate nella definizione del punto di taglio e che vengono analizzate da esperti valutatori riguardano anche il contenuto di un test (il compito richiesto o gli item da cui è composto), la prestazione di chi si è sottoposto al test o la considerazione di entrambi i fattori. L'utilizzazione di una o dell'altra variabile classifica le varie metodologie statistiche che possono essere impiegate in approcci centrati sul test (*test-centered*) e approcci centrati su chi si sottopone al test (*examinee-centered*). Occorre comunque tenere sempre presente che i vari metodi non danno gli stessi risultati e che quindi non esiste un punto di taglio perfetto, come non esiste un metodo perfetto per individuarlo. Ancora una volta la statistica non può determinare decisioni da prendere, ma può dare un supporto affinché queste siano prese nel modo più accurato e affidabile. È infine necessario sottolineare che stabilire il punteggio di taglio, vale a dire la soglia di sufficienza che indica se l'esame è stato superato o meno, è operazione di grande responsabilità, in quanto dalla discriminazione che necessariamente si viene a operare conseguono, in contesto di migrazione, scelte gravi dalle evidenti ricadute sociali. Con specifico riferimento pertanto ai punti di taglio (nella definizione, offerta dal QCER, di "punteggi giudicati soddisfacenti in base al gruppo standard"<sup>14</sup>), 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%.

---

<sup>14</sup> QCER: 226.

## 5. Analisi statistiche applicate alla Valutazione in ambito linguistico

### Premessa

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

L'applicazione delle analisi statistiche si rende particolarmente necessaria nel caso di grandi numeri di candidati e/o quando i risultati della verifica siano destinati a incidere pesantemente nella loro vita, come nel caso di test somministrati ai fini del conseguimento del permesso di soggiorno a lunga durata. Le analisi statistiche normalmente applicate nel testing linguistico, di seguito sinteticamente descritte, possono essere applicate in termini sia di *post test analysis* sia di *pretest analysis*. Mentre nel primo caso esercitano una funzione di controllo del buon funzionamento degli item in una o più somministrazioni della stessa tipologia di prova, nel secondo caso consentono la creazione di una banca di item calibrati con un valore noto di difficoltà in quanto su una scala comune.

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

### 5.1 Statistica classica e statistica Rasch

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

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

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

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

## 5.2 Statistica classica e statistica Rasch a confronto

Applicare gli strumenti offerti dalla statistica classica è relativamente semplice, così come è semplice interpretare i suoi risultati. Questi i maggiori vantaggi che un tale approccio offre all'analisi quantitativa di un test. Due sono i principali indici a cui la statistica classica fa riferimento per fornire informazioni sulla qualità degli item di un test: l'indice di facilità (*facility index*) e l'indice di discriminazione (*discrimination index*). Il primo indice semplicemente ci dà la percentuale dei candidati che rispondono correttamente ad un item. L'indice di discriminazione ci permette invece di verificare se un item funziona correttamente al fine di distinguere i candidati con maggiore abilità da quelli con minore abilità. Il limite oggettivo della statistica classica risiede nel fatto che i risultati ottenuti non sono indipendenti dal campione selezionato e che non possono avere valore predittivo. Per esempio, se gli item di un test dovessero risultare estremamente facili, in base a quanto si ricava dall'indice di facilità, non è possibile comunque sapere con precisione se il motivo di tale facilità risiede nella scarsa qualità degli item o nell'elevata abilità dei candidati.

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

Come già accennato, i risultati ottenuti da analisi impostate sul modello Rasch si prestano a una serie di impieghi come, ad esempio, la comparazione della difficoltà tra due differenti test (utilizzando item pre-calibrati con funzione di "ancora") o la comparazione dell'abilità di diversi gruppi di candidati. Ciò permette anche di assicurare la comparabilità tra differenti versioni dello stesso test in termini di gradazione di punteggi su cui collocare i candidati. Un test classifica infatti i candidati in diversi gruppi in base alla loro abilità. Ogni gruppo viene collocato nel grado appropriato, fissando i punteggi di taglio ai livelli di difficoltà corrispondenti. La comparabilità nella classificazione dei candidati può quindi essere assicurata collocando i punteggi di taglio di una determinata versione di un test agli stessi livelli di difficoltà della versione precedente dello stesso test. E così di seguito per tutte le successive versioni dello stesso test.

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

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

## Bibliografia

- Ambroso S., Stefancich, G., 2002. *Parole. Dieci percorsi nel lessico italiano*, Roma, Bonacci.
- Ambroso S., Bonvino E., 2008, Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus. In: M. Voghera (a cura di), *Testi e Linguaggi*, 2. Carocci Editore, Roma: 37-65. ([www.parlaritaliano.it](http://www.parlaritaliano.it)).
- Ambroso S., 2009a, La Certificazione della competenza in L2: aspetti, metodi e problemi. L'esperienza di Roma Tre per l'italiano. In: M. Fatigante, L. Mariottini, M. E. Sciubba (a cura di), *Lingua e società, scritti in onore di Franca Orletti*. Franco Angeli, Milano: 268-286.
- Ambroso S., 2009b, Tutto è cominciato il 14 gennaio 1986. *ITALS*, VII (2).
- Beaugrande R. A. de, Dressler, W. U., 1981. *Introduction to Text Linguistics*, London: Longman.
- Carter, R. & McCarthy M., (eds.), 1988. *Vocabulary and language teaching*. London, Longman.
- Colosimo d'Addio W., 1988, "Nominali anaforici e incapsulatori: un aspetto della coesione lessicale". In De Mauro, T., Gensini, S., Piemontese, M.E. (A cura di), *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX congresso internazionale SLI, Roma, Bulzoni, 143-151
- Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia, Oxford.
- De Mauro, T., Gensini, S., Piemontese, M.E., 1988, (A cura di). *Dalla parte del ricevente: percezione, comprensione, interpretazione*, Atti del XIX congresso internazionale SLI, Roma, Bulzoni,
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M., 1993. *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Etas-Fondazione IBM, Milano, Roma.
- Figueroa, E., 1995. *Sociolinguistic Metatheory*. London: Pergamon
- Hymes, Dell, 1972. "On Communicative Competence". In J.B. Pride and J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin 269-293
- Lewis M., 1993. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lewis M., 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lo Duca M. G., 2006, *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Nation I.S.P., 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation I.S.P., 2005. "Teaching and learning vocabulary" in E. Hinkel (ed.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, USA: LEA, pp 581-596.
- Orletti, F., 1973. "Linguaggio e contesto: verso una teoria della competenza comunicativa", *La critica sociologica* 26,77-96
- Orletti, F., 1983, 1983, "Pratiche di glossa", in Orletti F. (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, pp. 77-103.
- Orletti, F., 2000, *La conversazione diseguale*, Roma, Carocci
- Orletti F., 2001. "The Conversational Construction of Social Identity in Native/non-Native Interaction". In: A. Di Luzio, S. Günthner, F. Orletti (eds.). *Culture in Communication. Analyses of intercultural situations*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins, pp. 271-294.
- Puglielli, A., Ciliberti, A., Giuliani, M.V., Serra Borneto, C.), 1988, "Adeguatezze e inadeguatezze dei Manuali di Istruzioni" in S. Gensini , E. Piemontese (a cura di), *La percezione del linguaggio*, Roma, Bulzoni, 1988.

- Puglielli, A., 1990, "Instruction for use: from macro to micro-linguistic analysis", in M.A.K. Halliday et alii (eds.), *Proceedings of the 8th World Congress of Applied Linguistics*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins
- Puglielli, A., 1992, "Istruzioni per l'uso: dall'analisi macrolinguistica all'analisi microlinguistica" in Serra Borneto C., (A cura di), *Testi e macchine*, Milano, Franco Angeli
- Serra Borneto C., 1992, (A cura di), *Testi e macchine*, Milano, Franco Angeli
- Singleton, D., 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spinelli B., Parizzi F., 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Vedovelli M., 2002a. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2002b. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*, con prefazione di Tullio De Mauro. Roma: Carocci.
- Vedovelli M., 2006. Il testo nel "Quadro comune europeo per le lingue". In: Mezzadri M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Novara: UTET, pp. 120-142.
- Vedovelli M., 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci editore.